

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY NEUROTICISMU
U ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lucie Burgerová

*Učitelství pro základní školy
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

Plzeň 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 15. dubna 2015

.....
vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D. za odborné vedení při zpracovávání diplomové práce, za pomoc při její realizaci a poskytnutí cenných rad, kterých si velice cením. Dále děkuji základním školám, které mi umožnily provést výzkum, a všem žákům, kteří se mého výzkumu zúčastnili. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat svým blízkým, kteří na mne během zpracovávání diplomové práce brali ohledy a poskytovali mi psychickou podporu.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD	4
1 TEORETICKÁ ČÁST	5
1.1 OSOBNOST	5
1.1.1 Vymezení pojmu osobnost	5
1.1.2 Základní složky osobnosti	8
1.1.3 Proměnlivost a stabilita osobnosti	14
1.2 SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY OSOBNOSTI	22
1.2.1 Pohled na osobnost ze sociálního hlediska	22
1.2.2 Sociální inteligence	23
1.2.3 Extraverze a introverze	25
1.2.4 Dominance a submisivita	26
1.2.5 Konformita a nonkonformita	26
1.3 NEUROTICISMUS	27
1.3.1 Neuroticismus a jeho projevy	27
1.3.2 Neuroticismus a extraverze	29
1.3.3 Kognitivní aspekty neuroticismu	30
1.3.4 Neuroticismus v sociálním pojetí	30
1.3.5 Neuroticismus a stres	31
1.3.6 Projevy neuroticismu u dětí	32
1.4 DĚTI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	32
1.4.1 Pojem mladší školní věk	32
1.4.2 Nástup do školy	34
1.4.3 Socializace dítěte	37
1.4.4 Vývoj dítěte mladšího školního věku	42
2 ANALYTICKÁ ČÁST	46
2.1 PŘEHLEDOVÉ STUDIE	46
2.1.1 Neuroticismus	46
2.1.2 Sociálně psychologické aspekty	47
2.2 VÝCHODISKA TEORETICKÉ ČÁSTI	53
3 PRAKTICKÁ ČÁST	56
3.1 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR	56
3.2 POPIS RESPONDENTŮ	56
3.3 POPIS VÝZKUMNÝCH METOD	56
3.3.1 Dotazník B-J-E.P.I.	56
3.3.2 Projektivní obrázková technika – Panáčky na stromě	57
3.4 PŘED VÝZKUMEM	58
3.5 PRŮBĚH VÝZKUMU	58
3.6 VÝSLEDKY	61
3.6.1 Úrovně neuroticismu respondentů	61
3.6.2 Vztah neuroticismu a dominance–submisivity	64
3.6.3 Vztah neuroticismu a přátelskosti–nepřátelskosti	69
3.6.4 Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti na sociální skupině	74
3.6.5 Vztah neuroticismu a extraverze	79
3.6.6 Vztah neuroticismu a psychoticismu	84

3.7 SHRNU TÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	89
ZÁVĚR.....	91
RESUMÉ.....	94
SEZNAM LITERATURY.....	95
SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH.....	99
PŘÍLOHY.....	I

SEZNAM ZKRATEK

D = dominance

E = extraverte

N = neuroticismus

nad \emptyset = nadprůměrné hodnoty

Np = nepřátelskost

Nz = nezávislost na sociální skupině

P = přátelskost

pod \emptyset = podprůměrné hodnoty

Ps = psychoticismus

S = submisivita

Z = závislost na sociální skupině

\emptyset = průměrné hodnoty

Úvod

Téma diplomové práce jsem vybírala tak, aby ho bylo možné využít i v praxi. Po předložení několika návrhů mi bylo vedoucí práce Mgr. Vladimírou Lovasovou, Ph.D. nabídnuto téma sociálně psychologické aspekty neuroticismu u žáků mladšího školního věku.

Toto téma je velice zajímavé a užitečné pro mou budoucí praxi. To, zda jsou žáci spíše introvertně či extravertně založeni a jaké míry neuroticismu dosahují, by se mělo odrážet v přístupu učitele k jednotlivým žákům. To by mělo zefektivnit práci učitele i kvalitu výuky.

Cílem této diplomové práce je zjištění vztahu neuroticismu a sociálně psychologických vlastností u žáků mladšího školního věku.

Práce je rozdělena na tři části. První je teoretická část, druhá analytická část a třetí praktická část.

Teoretická část se zabývá tématy: osobnost, sociálně psychologické aspekty osobnosti, neuroticismus a děti mladšího školního věku.

Podkapitola osobnost se zabývá osobností, jejími základními složkami, proměnlivostí a stabilitou. V podkapitole sociálně psychologické aspekty osobnosti jsou blíže vysvětleny vlastnosti sociální inteligence, extraverze a introverze, dominance a submisivita a konformita a nonkonformita. Podkapitola neuroticismus vysvětluje, co pojem neuroticismus znamená a jaké jsou jeho projevy. Podkapitola děti mladšího školního věku blíže vymezuje toto období, vysvětluje školní socializaci a vývoj dítěte tohoto věku.

Analytická část se skládá z podkapitol přehledové studie, kde jsou zmíněny studie a články zabývající se tématy týkající se této práce, a východisek teoretické části.

Praktická část uvádí výzkumné otázky, popis výzkumných metod, popis respondentů a výsledky výzkumu. Ze sociálně psychologických vlastností se výzkum zabývá dominancí a submisivitou, projevovanou přátelskostí či nepřátelskostí, emocionální závislostí či nezávislostí na sociální skupině školní třídy, mírou extraverze a psychoticismu.

Závěr práce obsahuje shrnutí výsledků a zamyšlení se nad využitelností získaných poznatků v praxi.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 OSOBNOST

1.1.1 VYMEZENÍ POJMU OSOBNOST

Pojem „osobnost“ se dá vyložit dvěma způsoby. První způsob má laický význam. V takovém případě se coby o osobnosti hovoří o veřejně známém jedinci, který je slavný. Může se jednat například o slavnou filmovou či hudební osobnost, o literární osobnost či osobnost z hlediska historického a další. Ovšem tento výklad pojmu „osobnost“ se zásadně liší od pojmu „osobnost“ z hlediska psychologie, který je podstatný pro tuto práci.

I na poli psychologie je možné pojem „osobnost“ vyložit více způsoby. Helus je toho názoru, že se vyskytují tři základní pojetí (Helus, 1997, s. 29-30).

- Prvním z nich je *„osobnost jako problém celistvosti člověka, jejích součástí a charakteristik“* (Helus, 1997, s. 29). Toto pojetí se zabývá vysvětlováním a tříděním vlastností, které mají lidé společné a která naopak společné nejsou, a tudíž jednotlivé jedince diferencují.
- Druhý přístup pojímá *„osobnost jako ústřední téma vyrovnávání se člověka s jeho okolím a se sebou samým“* (Helus, 1997, s. 29). Zde jsou důležité jak osobnostní vlastnosti, tak i situace a problémy, které musí během svého života člověk zvládnout. Právě vypořádáním se s těmito situacemi si každý jedinec rozvíjí osobnostní celistvost.
- Třetí pojetí tvrdí, že *„problém osobnosti je především v naší potencialitě (možnosti, šanci, perspektivě, naději) plně se rozvinout, uskutečnit bohatství našich vloh, realizovat svůj jedinečný svéráz, vyjádřit smysl svého života“* (Helus, 1997, s. 30). Každý člověk má určité vlohy, někým se stát a něco dokázat. Ale pokud z důvodů politických, sociálních, vztahových a dalších nejsou tyto vlohy rozvinuty, postupně vymizí, a jedinec tak přijde o potenciál, o kterém ani nevěděl. Osobnost je tedy chápána jako kvalita lidského života, která má osobní ale i společenskou hodnotu.

Holeček a kol. uvádí, že pojem „osobnost“ byl do psychologie zaveden ve 20. století, kdy nahradil doposud používaný termín „osoba“, z latinského slova persona. Latinský výraz „persona“ znamená masku, kterou používali herci a jejíž výraz jasně a zjednodušeně definoval charakter divadelní postavy, tedy divadelní role (Holeček a kol., 2003, s. 101). Tyto masky neukazují, jaký je jedinec skutečně uvnitř, ale jen jak se jedinec chce prezentovat. Proto byl výraz „osoba“ nahrazen výrazem „osobnost“.

Osobnost se skládá z několika rolí. Pojem role „*vyjadřuje, co se od člověka očekává v určitých situacích s ohledem na jeho věk, pohlaví a sociální pozici, funkci (učitel, žák, rodič, dítě, lékař, politik atd.)*“ (Holeček a kol., 2003, s. 101).

K pochopení komplikovanosti osobnosti může přispět vysvětlení, co je duševně zdravá osobnost. Konečný-Bouchal uvádí, že duševně zdravá osobnost je „*taková osobnost, v níž všechny pochody probíhají optimálním způsobem, mezi jejímiž složkami a úrovněmi je harmonický vztah, zvláště mezi emocemi, intelektem a sebepojetím, což umožňuje správně odrážet vnější skutečnost i svůj vnitřní stav, reagovat pohotově a přiměřeně na všechny podněty a mít přitom převážně pocit spokojenosti, štěstí, blaha, radosti, jinými slovy tělesné, duševní a sociální pohody*“ (Konečný-Bouchal in Miňhová, 2006, s. 12).

Pro tuto práci lze osobnost „*poněkud zjednodušeně definovat jako komplexní a relativně stabilní systém, který funguje jako celek, skládá se ze vzájemně propojených somatických a psychických vlastností a projevuje se v reakcích na různé podněty a situace, resp. v interakci s nimi*“ (Vágnerová, 2010, s. 13).

Je to celek psychických a fyzických dispozic a vlastností, které se projevují v pozorovaném chování, které je určeno determinanty chování a jejich kategoriemi. Zmíněné dispozice a vlastnosti jsou individuální u odlišných lidských bytostí. Podle Nakonečného je osobnost „*organizovaný celek duševního života člověka, funkčně relativně jednotný, samoregulující se systém*“ (Nakonečný, 2009, s. 440).

Termín osobnost se běžně používá jako charakteristika jedince. Je těžké charakterizovat osobnost jako celek, proto je snazší věnovat pozornost spíše osobnostním vlastnostem, které osobnost tvoří, a snáze se jimi určuje způsob reagování a chování jedince.

Je ovšem nutné odlišovat trvalé osobnostní vlastnosti od aktuálních stavů a konkrétních projevů chování. Ačkoli aktuální stavy a konkrétní projevy chování jsou silně ovlivněny vlastnostmi osobnosti, liší se pozorovatelností. Je možné je odpozorovat, tedy i změřit či zařadit, kdežto vlastnosti osobnosti není možné pozorovat, protože jsou skryté v nitru každého člověka. Je tedy možné je posuzovat pouze na základě projevů konkrétního chování.

Charakteristika osobnosti se provádí pomocí výčtu vlastností, kterými jedinec oplývá a z nichž vycházející způsoby, jakými se chová, jak vnímá sám sebe a své okolí, jak uvažuje a jak se cítí. Na základě toho, se rozhodne pro některou z reakcí, projevující se v jeho chování. Zde rozlišujeme především sociálně žádoucí či nežádoucí vlastnosti.

Část vlastností osobnosti člověka se běžně projevuje navenek, ale některé mohou zůstat pod povrchem a projeví se jen v náročnějších situacích. *„Některé osobnostní vlastnosti nemusí být za běžných okolností aktivovány, to znamená, že se nemusí viditelně projevovat, leckdy se o nich dokonce ani neví. Mohou se uplatnit až za velmi specifických podmínek, a pak se zdá, že se dotyčný člověk změnil, ale ve skutečnosti tomu tak není“* (Vágnerová, 2010, s. 14). Většina osobnostních vlastností, které se projevují častěji, tedy ve většině situací, jsou ty, které jsou sociokulturním prostředím pokládány za žádoucí a zároveň jsou kompatibilní se sociální rolí, kterou jedinec zastává. Jsou proto díky vnějším vlivům stabilnější a výrazněji rozvinuté.

Vágnerová definuje osobnostní vlastnosti jako *„předpoklady k určitému reagování, které ovlivňují prožívání, uvažování i chování“* (Vágnerová, 2010, s. 85). Mají na ně vliv emoční a kognitivní faktory v konkrétních situacích. Jsou to relativně trvalé a stabilní vlastnosti, které se projevují v různých situacích podobně a téměř se nemění. Povětšinou jsou vymezeny v bipolárních kategoriích, na jejichž okrajích jsou dvě protikladné varianty. Většina lidí se nachází někde mezi těmito póly, jsou průměrní či nevyhranění, a jen mírně se přiklání na jednu či druhou stranu. Velice málo jedinců je extrémně zaměřeno. Tyto vlastnosti utváří komplex, který u každého jedince nazýváme „typický osobnostní profil“. Uplatňují se různým způsobem a v různé míře a mohou se navzájem ovlivňovat. Stabilní osobnostní rysy mají vliv na rozvoj proměnlivých hledisek osobnosti, jako jsou názory, postoje, hodnoty, ambice a charakter mezilidských vztahů (Vágnerová, 2010, s. 85-86).

1.1.2 ZÁKLADNÍ SLOŽKY OSOBNOSTI

Kvůli komplikovanosti lidské osobnosti bylo potřeba vysvětlit jednotlivé základní složky osobnosti, které vedou k pochopení chování konkrétního jedince. Podle Vágnerové byli mezi hlavními badateli, kteří se snažili rozdělit osobnostní vlastnosti Gordon Allport, Raymond Cattell a Hans Eysenck (Vágnerová, 2010, s. 91). Každý z přístupů se více či méně odlišoval, ale všechny přístupy se shodovaly s názorem, že existují základní osobnostní dimenze, ačkoli se u jednotlivých badatelů lišil jejich počet. *„Všichni badatelé se shodli na tom, že extraverte – introverte a neuroticismus – emoční stabilita jsou nejvýznamnější osobnostní dimenze, které jsou obecně akceptovány“* (Vágnerová, 2010, s. 91). Mají temperamentový základ, ze kterého vychází sklon k určitému způsobu jednání.

Zakladatelem teoretického směru psychologie osobnosti byl Gordon Williard Allport, který *„osobnost definoval jako dynamickou organizaci psychofyzických systémů, která předurčuje charakteristický způsob uvažování i chování jedince“* (Vágnerová, 2010, s. 94). Allportova teorie je označována za rysovou, protože pokládá za základní komponenty rysy osobnosti. Právě na nich záleží, jak bude člověk v určitých situacích reagovat. Podle Vágnerové rozdělil rysy podle toho, jak působí na lidské chování, do tří skupin. Obecné, které chování ovlivňují komplexně, centrální, které reprezentují typické vzorce chování, a sekundární, které se projeví jen za určitých okolností, tedy v interakci s určitými podněty (Vágnerová, 2010, s. 94). Allport nikdy nevytvořil model osobnostních dimenzí, protože věřil v jedinečnost každého člověka a byl proto toho názoru, že uspořádání rysů každého jedince bude originální.

První model osobnosti vytvořil Raymond Bernard Cattell. Prostřednictvím podložené analýzy vymezil základní složky osobnosti. *„Cattell chápal osobnost jako komplexní strukturu osobnostních rysů různé kategorie. Soubor těchto dispozic, který je relativně trvalý, umožní předpovědět, jak bude dotyčný jedinec za různých okolností reagovat“* (Vágnerová, 2010, s. 95). Cattellův model osobnosti, tvoří tři kategorie. Kognitivní neboli intelektové schopnosti, které mají vliv na způsob dosahování osobních cílů. Osobnostní, temperamentové rysy, které určují základní aspekty reagování. A dynamické, motivační rysy, projevující se v konkrétní situaci. Cattell byl toho názoru, že vedle stabilních dispozic jsou důležité i proměnlivé faktory, jako aktuální stavy a konkrétní situace, které mohou

lidské chování ovlivnit. Podle Vágnerové Cattell získal informace psychologickými testy a dotazníky, z nichž pomocí statistických výpočtů určil šestnáct bipolárních faktorů, primárních rysů osobnosti. Což byly vřelost, přátelskost – rezervovanost, vysoká inteligence – nízká inteligence, vysoká emoční stabilita – nízká emoční stabilita, dominance – submise, impulzivita – rozvážnost, svědomitost – nesvědomitost, sociální smělost – stydlivost, senzitivita – houževnatost, podezřívavost – důvěřivost, představitost – praktičnost, vychytralost – upřímnost, nejistota – sebejistota, radikalismus – konzervatismus, soběstačnost – závislost na skupině, vysoká sebekontrola – nízká sebekontrola a napětí – uvolnění. Ale jelikož těchto vlastností bylo příliš mnoho, odvodil z nich pět obecných faktorů druhého řádu: extraverte – introverte, úzkost – přizpůsobivost, trpná citlivost – činorodá racionálnost, nezávislost – podřízenost a vysoká sebekontrola – nízká sebekontrola (Vágnerová, 2010, s. 96-97).

Hans Jürgen Eysenck vytvořil další významný model struktury osobnosti. Byl toho názoru, že *„mají jednotlivé osobnostní dimenze neurofyziologický základ a jsou dědičně podmíněné“* (Eysenck in Vágnerová, 2010, s. 98). Eysenck považoval osobnost za organizovaný systém osobnostních vlastností, které jsou rozděleny do čtyř po sobě jdoucích kategorií. V první kategorii je extraverte a introverte, ve druhé jsou sklony k určitému způsobu chování, v další kategorii obvyklé způsoby chování a v poslední jsou proměnlivé reakce na konkrétní podnět, situaci. Eysenck charakterizoval osobnost pomocí individuálních rozdílů v extraverci – introverci, neuroticismu – emoční stabilitě a psychoticismu – sociabilitě. Extraverte – introverte ovlivňují vztah jedince ke svému okolí, především vztahu k lidem. Neuroticismus – emoční stabilita zahrnuje emoční prožívání daného jedince. Psychoticismus se projevuje neschopností přizpůsobení se společnosti, negativním vztahem k lidem a neschopností dodržovat určená společenská pravidla. Jedinci s nízkou sociabilitou, tedy vysokou mírou psychoticismu, nejsou schopni podřídit se většině či dodržovat sociální normy, jsou méně citliví až lhostejní, proto nebývají ve společnosti příliš oblíbení. Oproti tomu jedinci s vysokou sociabilitou jsou přizpůsobiví, chápaví, citliví a ve společnosti bývají vřele přijati.

Na základě modelů osobnosti Cattella a Eysencka vznikl model s pěti faktory, který byl jakýmsi kompromisem mezi dvěma předchozími. Model Velké pětky, jak je nazýván, tvoří osobnostní vlastnosti, které jsou obecné a nezávislé na kultuře. Z toho důvodu je možné

ho považovat za univerzální. Základní osobnostní vlastnosti tohoto modelu lze použít k určení dominantního způsobu prožívání, uvažování, chování a způsobu, jakým lidé vnímají a hodnotí sami sebe a své okolí.

Podle Smékala se badatelé shodují na následujících pěti charakteristikách (Smékal, 2004, s. 375).

- Extraverze v dimenzích: samotářský – společenský, tichý – mnohmluvný, inhibovaný – spontánní.
- Neuroticismus v dimenzích: neklidný – klidný, zranitelný – odolný, nejistý – jistý.
- Svědomitost v dimenzích: bezstarostný – opatrný, nespolehlivý – spolehlivý, nedbalý – svědomitý.
- Otevřenost ke zkušenostem v dimenzích: konvenční – originální, bojácný – odolný, konzervativní – liberální.
- Příjemnost (vstřícnost) v dimenzích: popudlivý – srdečný, necitelný – soucitný, sobecký – nesobecký.

Extraverze

Extraverze vypovídá o pohledu na okolní svět, míře angažovanosti v něm, tendenci k pozitivnímu emočnímu naladění a prožívání a potřebě interpersonálních vztahů. V extraverzi rozdělujeme dva dílčí rysy, což jsou asertivita, tedy průbojnost a aktivita jedince, a entusiasmus, který zahrnuje sociabilitu a pozitivní emoční naladění. Podrobněji je možné dílčí rysy charakterizovat jako: *„Přátelská vřelost, zájem o lidi. Družnost, tendence vyhledávat společnost, radost z kontaktu. Sklon k dominantnímu sebeprosazování až panovačnosti. Aktivnost, energičnost, tendence žít v rychlém tempu. Sklon vyhledávat vzrušující zážitky. Převaha pozitivních citových prožitků, optimismus a pocit životní pohody“* (Vágnerová, 2010, s. 102).

Extravertní jedinci jsou aktivní až impulzivní, bývají pozitivně naladěni, jsou rádi ve společnosti i cizích lidí, kde se rádi stanou středem pozornosti, bývají soutěživí a asertivní, navozují hodně vztahů, ale často spíše povrchního charakteru, mají tendenci být bezstarostní, což se může projevat nižší zodpovědností a neopatrností. Kvůli touze

po mezilidských vztazích se aktivně zúčastňují společenských aktivit, kde nabývají zkušenosti a díky nim si rozvíjejí své sociální dovednosti.

Opačný pól extraverte je introverte, kdy jsou jedinci orientováni na své nitro. Kvůli nepříteli silné potřebě být mezi lidmi nebo se mezi nimi prosadit působí tíše, plaše až samotářsky. Kvůli jejich odtažitosti je těžké jim porozumět, proto navazují méně mezilidských kontaktů, ale vztahy s nejbližšími bývají trvalé a hluboké. Tito jedinci nejsou soutěživí, nepříteli jim záleží na názoru ostatních, nevyhledávají rizika, cítí se dobře v bezpečí rutiny a často nedávají najevo své pocity.

Neuroticismus

Míra neuroticismu vypovídá o sklonu vnímat svět jako zdroj ohrožení, tendenci k negativnímu emocionálnímu naladění a prožívání, a tím pádem neadekvátnímu způsobu reagování. Dílčí rysy neuroticismu jsou dráždivost, jinými slovy sklon jedince ke vzteku, a odtažitost, tendence k úzkosti a strachu. Tyto rysy mohou být blíže přiblíženy jako: *„Sklon k obavám a strachu z toho, jak vše dopadne. Sklon k hněvu, nepřátelství a zatrpklosti. Sklon k depresivnímu ladění, smutku a zoufalství. Sklon k pocitům studu, rozpaků a pochybnostem o sobě. Sklon k impulzivitě, neschopnost odolávat pokušení. Psychická zranitelnost, tendence prožívat i běžné události jako stresující“* (Vágnerová, 2010, s. 105). Hlavní znak neuroticismu je tendence k negativním emočním prožitkům, jako je smutek, úzkost, zoufalství, beznaděj, hněv, vina a podobně.

Jedinci emočně nestabilní, tedy labilní, bývají více zranitelní, mají tendenci nacházet problémy i v jen trochu komplikovaných situacích, ze kterých jsou ve stresu nebo se jimi trápí. Nebývají s ničím a nikým spokojeni, a to ani sami se sebou. Jsou proto nejistí, nedůvěřiví, a i osamělí, protože komplikovaně navazují vztahy s lidmi. Bývají sociálně neobratní a mají sklon reagovat nepřiměřeně. Kvůli negativnímu naladění se cítí nešťastní a nespokojení. Nedosahují výkonů, kterých by mohli dosáhnout, kdyby si zvolili vyšší cíle, což jim nedovolí nízké sebevědomí a strach ze selhání a neúspěchu.

Lidé emočně stabilní se naopak projevují klidně, rozvážně, sebevědomě. Navozují více mezilidských vztahů a ve společnosti jsou oblíbeni. Jsou schopni dosáhnout svých vytyčených cílů, proto působí pracovitě, zodpovědně a spolehlivě.

Svědomitost

Svědomitost lze charakterizovat jako míru sebekontroly, tedy schopnost odolat touze po uspokojení aktuálních potřeb ve prospěch tak zvanému vyššímu cíli. Typické vlastnosti jsou zodpovědnost, svědomitost, odhodlanost a systematicčnost.

Svědomitost se vztahuje k sociabilitě, především v přístupu k práci a dalším povinnostem, kde je zapotřebí projevit píli a podat odpovídající výkon. Skládá se ze dvou aspektů: z píle, tedy vynaložené snahy na splnění úkolu, a sebekontroly. Dílčí rysy těchto aspektů lze vystihnout jako: *„Připravenost k účinnému řešení a zvládnutí úkolů. Systematičnost jako preferovaný způsob zvládnutí úkolů. Zodpovědnost v plnění povinností a tendence dodržovat určitý řád. Cílevědomost a snaha o dobrý výkon. Disciplinovanost, důkladnost a vytrvalost, schopnost odolávat rušivým vlivům. Rozvážnost a tendence všechno předem promýšlet“* (Vágnerová, 2010, s. 107).

Jedinci s vysokou mírou svědomitosti jsou zodpovědní, spolehliví, umí si rozplánovat svou práci a svůj harmonogram poctivě dodržují. Respektují pravidla a plní to, co je po nich žádáno, za což jsou různými způsoby pozitivně hodnoceni. A právě pozitivní hodnocení je motivuje k další svědomité práci.

Lidé s nízkou mírou svědomitosti působí nezodpovědně, neumí pracovat systematicky, proto se často ztratí ve své chaotické práci, a mívají tendenci ji odložit. Nejsou schopni se natolik ovládat, aby odložili uspokojení svých aktuálních potřeb, a jsou proto snadno vyrušitelní od své práce. Kvůli tomu může jejich práce neodpovídat požadované kvalitě. Pokud je jim to vytčeno, jsou demotivováni, zklamáni, frustrováni a mohou jednat až agresivně. Z tohoto důvodu mívají tendenci nacházet útěchu v alkoholu či jiných drogách.

Vstřícnost

Tato vlastnost se také vztahuje k sociabilitě, ale tentokrát ve vztahu k lidem. Vstřícnost lze podrobněji definovat, jako soucítění a schopnost vcítit se do jiných lidí. Skládá se ze soucitnosti a zdvořilosti, což je ohleduplný přístup k druhým lidem. Dílčí rysy lze blíže vysvětlit jako: *„Sklon důvěřovat jiným lidem. Sklon jednat čestně a upřímně. Laskavost a ohleduplnost. Potřeba harmonie, sklon dávat přednost spolupráci před soutěžením.“*

Skromnost a slušnost vůči druhým. Altruismus, tendence lidem pomáhat“ (Vágnerová, 2010, s. 108).

Vstřícný jedinec je ochotný dodržovat sociální normy takovým způsobem, aby sám nikoho neomezoval. Je ochoten pomoci druhým, snaží se udržovat klidné prostředí a nevyvolávat konflikty. Je přátelský a umí s lidmi spolupracovat. Takoví lidé umí porozumět druhým a nabízí nezištně pomoc, ale zároveň ji ochotně přijímají od druhých. Ve vstřícnosti se projevuje vliv etiky formou čestnosti, poctivosti a nesobeckosti, a emoce vztahové, jako je laskavost, vřelost a snaha o vhodné vystupování.

Jedinci s vysokou hodnotou vstřícnosti umí lidem ukázat svou náklonnost, a proto jsou považováni za přátelské a ostatní lidé je mají rádi. Jsou schopni se vcítit do druhých, a tak bývají i dobří rádci, kteří umí poradit v případě problému. Vstřícný jedinec sám sebe za vstřícného pokládá a na ostatní lidi nahlíží také jako na vstřícné.

Lidé, kteří mají naopak nízkou míru vstřícnosti, tedy vysokou míru psychotocismu, bývají chladní, flegmatictí až konfliktní vůči lidem kolem sebe. Mívají problém navázat přátelské vztahy či si najít partnera, protože se o ně a jejich problémy moc nezajímají a nejsou jim oporou. Což je důvod, proč ani ostatní lidé příliš nevyhledávají jejich společnost. Své problémy řeší v afektu bez ohledu na druhé a jdou si tvrdě za svými cíli. Nevstřícný jedinec příliš nedůvěřuje lidem, kteří vstřícní jsou, protože to pro něj není přirozené.

Otevřenost ke zkušenostem

Tato vlastnost vypovídá o tom, jaký mají lidé vztah ke světu, jestli jsou zvědaví a jestli mají zájem o nové informace a zkušenosti. Podle Vágnerové jsou rozděleny na dvě samostatné části, na způsob poznávání a otevřenost k poznávání, tedy postoje k novým informacím (Vágnerová. 2010. s. 110). Pro bližší pochopení je možné říci, že otevřenost ke zkušenostem je: *„Představivost a fantazie, sklon k vytváření bohatého vnitřního světa. Estetická citlivost, smysl pro umění a krásu. Schopnost uvědomovat si a rozlišovat poznatky emočního charakteru. Sklon pouštět se do nových činností, nechut k rutině. Intelektuální zvědavost, otevřenost nekonvenčním myšlenkám a řešením. Sklon ověřovat si obecně uznávané hodnoty a dogmata“ (Vágnerová, 2010, s. 110 - 111). Tato vlastnost je spojena s chápáním světa, jde o „potřebu získávat nové zkušenosti smyslového, kognitivního a emočního charakteru, které mohou mít charakter představ, pocitů, idejí či*

hodnot“ (Vágnerová, 2010, s. 111). Otevřenost souvisí se vztahem k autoritě, neboť je nutné dodržovat platné normy v odlišné společnosti. Jedinec, který v ní zkoumá nové poznatky, si na ně musí utvořit svůj názor a podřídit se jim nebo s nimi nesouhlasit.

Lidé, kteří nejsou příliš otevření novým zkušenostem, si vystačí s tím, co již delší dobu znají a mají to již mnohokrát ověřené, a změnu nevyhledávají. Tato dogmata jsou pro ně důležitá a jejich zpochybnění by u nich mohlo vyvolat úzkost či odpor vůči inovátorům.

1.1.3 PROMĚNLIVOST A STABILITA OSOBNOSTI

Každý jedinec má vrozený jistý temperamentový základ, z něhož se během vývoje samotného jedince vyvíjí jeho osobnostní vlastnosti. Ovšem temperamentové vlastnosti se v dětství mohou projevovat jinak, než jak se v dospělosti budou jevit osobnostní vlastnosti jedince. Osobnostní rysy se v dětství proměňují, a teprve se utváří jejich trvalá podoba, kterou budou mít v dospělosti. Vývoj osobnostních vlastností není jednoduchý. Osobnostní vlastnosti se rozvíjí na základě temperamentového základu, který má vliv na více osobnostních vlastností různými způsoby. Nejvíce ovlivňuje vlastnosti emočního charakteru, tedy extraverci a neuroticismus. Temperamentový základ má vliv na chování a reagování jedince, dítěte. Ovlivní, jak dítě reaguje na okolí, zdali mu bude připadat bezpečné či nikoli, které podněty bude více vyhledávat, ale i jak okolí bude reagovat na dítě samotné. Vlivem zpětných reakcí, především sociálního charakteru, si dítě tyto zkušenosti zafixuje.

Erikson (Erikson in Vágnerová, 2010, s. 146-151) rozčlenil vývoj lidské osobnosti do osmi stadií, ve kterých dochází k výraznější osobnostní přeměně. *„Vychází z předpokladu, že dítě, respektive dospělý člověk, musí v každém období dosáhnout určité vývojové proměny své osobnosti, která mu umožní vyřešit úkol odpovídající očekávané úrovni jeho kompetencí a obvyklých požadavků společnosti. Sociální požadavky fungují jako stimuly rozvoje osobnostních vlastností, schopností a dovedností“* (Vágnerová, 2010, s. 146).

- Stadium receptivity trvá od narození do jednoho roku. Jedná se o vnímavost okolního světa a otevřenost novým zkušenostem s důrazem na sociální charakter. Kojenec začíná důvěřovat okolnímu světu, proto je v tomto období kladen důraz na vztah s matkou, která u dítěte vyvolává pocit bezpečí a jistoty. Na základě této zkušenosti se rozvíjí osobnostní vlastnosti emočního charakteru. Důležité je, zda

dítě prožívá pozitivní či negativní životní zkušenosti. V případě pozitivních zkušeností se rozvíjí extraverte a v případě negativních se rozvíjí neuroticismus.

- Stadium autonomie trvá od jednoho roku do tří let věku dítěte. Je to fáze, kdy se dítě osamostatňuje. Batole si uvědomuje sebe sama, začíná se prosazovat ve vztahu k lidem i věcem ve svém okolí, prožívá první zkušenosti, kdy se rozhoduje samo za sebe, a utváří si limity svých možností. To ale obnáší i seznámení se s pravidly, která musí dodržovat a která ho ve své nově nabitě svobodě omezují. Tyto normy mu umožňují chápat žádoucí chování, za které je odměněno, a nežádoucí chování, které vzbudí negativní reakci. Vrcholem tohoto stadia je získání důvěry v sebe sama, především ve své schopnosti. Získaná samostatnost vede k poznávání okolního světa, a tím posílení otevřenosti k novým zkušenostem, a jeho zhodnocení, zdali je svět zdroj bezpečí či nikoli.
- Stadium iniciativy trvá od tří do šesti let. Dítě předškolního věku je zvědavé a iniciativní, rozšiřuje se okruh jeho sociálních kontaktů a získává nové zkušenosti. Proto je nutné dbát na dodržování společenských norem, které nabádají k určitému chování, které by si dítě mělo osvojit. *„Pod vlivem výchovy se rozvíjejí základy svědomí a s nimi související pocity viny“* (Vágnerová, 2010, s. 149). Socializačním rozvojem jsou ovlivněny vlastnosti extraverte a neuroticismus a dochází k rozvoji vstřícnosti vůči vrstevníkům.
- Stadium píle a snaživosti trvá od šesti do dvanácti let, což je převážně doba studia na prvním stupni základní školy. Žáci překonávají překážky, snaží se o dobrý výkon a o uplatnění v novém kolektivu. Důležitou roli zde hrají úspěch a neúspěch. Úspěchy zapříčiňují zvýšení pocitu sebedůvěry, která podporuje extravertu a snižuje neuroticismus. Naopak neúspěch zvyšuje neuroticismus a nepříznivě ovlivňuje snahu a cílevědomost.
- Stadium identity trvá od dvanácti do dvaceti let. Dochází k rozvoji identity, protože dětské sebepojetí se výrazně mění. Dospívající se snaží ujasnit si svou osobnost, hodně se soustředí na sebe sama, čímž narůstá introverze a může dojít až k posílení neuroticismu. Lidé v tomto období jsou hodně otevření novým

zkušenostem, zajímají se o vše odlišné a experimentují. Naopak odmítají stereotypy a tradice, čímž se dostávají do střetu s dospělými.

- Stadium intimity trvá od dvaceti do třiceti let, tedy v průběhu období mladé dospělosti. V této fázi je dominantním cílem vytvořit pevné mezilidské vztahy, především přátelství a partnerství. S rozvojem vztahů se zvyšuje i vstřícnost. Prosazením ve společnosti se mění sociální status. Dochází ke zvýšení sebedůvěry, čímž se zvětšuje i otevřenost novým zkušenostem a snižuje se neuroticismus.
- Stadium generativity trvá zhruba od třiceti do čtyřiceti pěti let, což je období střední dospělosti. Jejím hlavním smyslem je výchova potomků. To je spojeno s nutností přijmout zodpovědnost za druhé a umět oddálit uspokojení svých aktuálních potřeb, čímž dochází k nárůstu svědomitosti. Postupně klesá otevřenost novým zkušenostem, protože lidé žijí ve svém stereotypu a jejich životní styl se už moc nemění, takže narůstá osobnostní stabilita. Extraverze a neuroticismus jsou zhruba na stejné úrovni.
- Stadium integrity je období raného stáří. V této fázi by se člověk měl smířit s životem, který žil, protože ho už není možné změnit. S postupným ubýváním sil ubývá extraverze a přibývá neuroticismus, který se projevuje zranitelností a strachem. Neochota přizpůsobit se změnám je důsledek poklesu otevřenosti ke zkušenostem.

Vývojová teorie Jeana Piageta se zabývá kognitivním neboli poznávacím vývojem. Principem vývoje je přijetí a osvojení nových zkušeností, poté jejich začlenění do systému dosavadních vědomostí, a přizpůsobení dosavadních vědomostí novým zkušenostem. Piaget svou vývojovou teorii rozdělil do čtyř stadií.

- Senzomotorické stadium trvá od narození do osmnácti až čtyřadvaceti měsíců života dítěte. Spočívá v poznávání světa na základě smyslů a pohybu. Dítě vnímá izolovaně obrazy předmětů, které jsou v jeho blízkosti, obraz svého těla a pocity z pohybu. *„Chybí mu tedy myšlení i citový život vázaný na představy, které by umožňovaly zpřítomnit předměty nebo osoby za jejich nepřítomnosti“* (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 11). Schopnosti vnímání a pohybů se prohlubují a dítě s nimi začne experimentovat, což se projevuje například cucáním předmětů, náhodnými

pohyby těla, házením předmětů a podobně. Na konci tohoto období jsou děti schopné myslet a záměrně jednat. Přemýšlí, co by se mohlo stát, ačkoli přímo nemanipulují s předměty. Uvědomují si stálost objektů, že předměty, které momentálně nevidí, nepřestaly existovat.

- Předoperační stadium, které trvá od dvou do sedmi let. Dítě se učí používat jazyk, který spolu s představami používá k prezentaci objektů kolem sebe. Je schopno představit si předměty, které v ten moment nejsou přítomné, a přemýšlet o nich. Rozvíjí se představivost, například dítě nalévá panenkám „čaj“, nebo dává „ochutnat“ rodičům, co „uvařilo“ na pískovišti v kyblíčku. Předměty třídí podle jednoho nápadného rysu, ale ostatních odlišností si nevšímá. Například třídění jen podle barev - pokud jsou předměty roztríděné podle jejich tvaru tak, že ve skupině jsou předměty stejného tvaru, ale různých barev, dítě je toho názoru, že jsou rozděleny náhodně. Když je vyzváno, aby předměty rozdělilo, rozdělí je do skupin podle barev. Myšlení dítěte je egocentrické, což znamená, že si dítě myslí, že ostatní lidé vnímají svět ze stejného pohledu, jako ono samo.
- Stadium konkrétních operací, trvající od sedmi do dvanácti let, se vyznačuje celou řadou změn v uvažování. Dítě dochází k principu konzervace, pokud se změní tvar, množství je stále stejné a naopak. Mizí egocentrismus, takže je schopné zamýšlet se nad myšlenkami a pocity jiných lidí. Stále není schopno abstrakce a je pro ně obtížné vyřešit problém s několika proměnnými.
- Ve stadiu formálních operací, od dvanácti let a výše, dochází k rozvoji logického a abstraktního myšlení. Zdokonalují se metodické postupy a dítě je schopno vyjádřit své hypotézy.

Teorie Lawrence Kohlberga se zabývá vývojem morálním. Podle Kohoutka Kohlberg rozlišuje tři fáze morálního vývoje, které dále rozděluje do dvou či tří stupňů (rudolfkohoutek.blog.cz).

- Fáze prekonvenční morálky, v období předškolního věku, se dělí na první a druhý stupeň. První stupeň je typický poslušností, kdy se dítě snaží vyhnout trestu, který by přišel po neuposlechnutí příkazu. Je tedy orientováno na trest. Druhý stupeň

spočívá v orientaci na odměnu. Dítě se přizpůsobuje jen proto, aby získalo odměnu.

- Fáze konvenční morálky, v období školního věku, se dělí na třetí a čtvrtý stupeň. Třetí stupeň je typický konformitou, kdy se dítě snaží být podle společenského měřítko tak zvaně „hodné dítě“, a to z toho důvodu, aby se vyhnulo nesouhlasu ze strany druhých lidí. Čtvrtý stupeň je orientován na autoritu, kdy dítě dodržuje pravidla a zákony z důvodu, aby se vyhnulo odsouzení od autorit a aby se u něj nedostavily pocity viny.
- Fáze postkonvenční morálky, v období dospělosti, se dělí na páté, šesté a sedmé stadium, ovšem ne každý dosáhne těchto stupňů morálního vývoje. V pátém stupni je jedinec orientován na společenskou smlouvu. Snaží se jednat podle obecně uznávaných principů, které jsou důležité pro lidské blaho. Činí tak z toho důvodu, že chce získat uznání od druhých i od sebe samého. Tohoto stadia dosáhne asi 30 % dospělých. V šestém stupni jedinec jedná podle etických principů, které si sám zvolil, čímž chce zabránit odsouzení sebe samého. Tohoto stadia dosáhne jen 15 % dospělých. V sedmém, náboženském stadiu jde o jednotu s vesmírem či Bohem.

Proměnlivost a stabilita osobnosti jsou ovlivněny vnitřními i vnějšími vlivy. Vnitřním vlivem je genetický základ, který napomáhá osobnosti se stabilizovat. Ovšem může se měnit i různě během života, například vlivem produkce některých hormonů. Vnější vlivy působí spíše krátkodobou proměnlivost, kterou vnitřní vlivy vše opět stabilizují. *„Genetický základ vysvětluje přibližně 50% variability osobnostních vlastností a jejich projevů (45% závisí na vnějších vlivech a zbytek tvoří náhodné situační vlivy či chyba měření)“* (Vágnerová, 2010, s. 137).

Mezi vnější vlivy, které mění osobnost, patří zkušenosti a prožitky v dospělosti, například rozpad manželství, nespokojenost v zaměstnání, narození dítěte či jiné zásadní změny. Ke změnám dochází z důvodu adaptace na novou situaci. Jestliže je role dospělého zvládnána úspěšně, dojde k posílení osobnostních vlastností.

Mezi nejčastější důvody změn osobnosti podle Vágnerové patří cíle a požadavky, které si jedinec stanoví. Každý člověk si zvolí svůj životní styl, který je ve shodě s jeho

osobnostními vlastnostmi. Podle osobnostních rysů si volí pracovní zařazení, místo, kde bude žít, přátele a další. Tím, že člověk vystupuje v sociálních rolích, se kterými se sžil, upevňuje své osobnostní vlastnosti. Dalším důvodem změny bývá zkušenost s mezní situací, kdy je jedinec donucen svůj dosavadní život nějakým způsobem změnit. Změna osobnosti je jeden ze způsobů, jak se se změnou vyrovnat (Vágnerová, 2010, s. 137 - 139).

Stabilitu osobnosti ovlivňuje především emoční stabilita, vstřícnost a svědomitost, protože mají vliv na adaptabilitu a vyrovnání se se stresem. Zkušenosti ale neovlivňují všechny osobnostní rysy stejně, například pozitivní životní situace podporují extraverci, protože si jedinec začne více věřit a více se začne prosazovat. Negativní zkušenosti prohlubují neuroticismus, protože vyvolávají sklíčenost, lítost a strach z další zkušenosti.

Jednotlivé osobnostní vlastnosti, ze kterých se skládá lidská osobnost, mohou být ovlivněny ostatními osobnostními vlastnostmi.

Míra aktivity pozitivně ovlivňuje extraverci. Zvýšená aktivita se u dětí projevuje energičností, sebeprosazováním a dominancí. Aktivita se ale v průběhu puberty mění, nezastává již dominantní faktor, ale stává se součástí extraverce jedince. Například v dětství je akceptováno, že jsou děti živější, protože jsou ještě tak zvané „malé“, ale v dospělosti je zvýšená aktivita mnohdy považována za rušivý prvek, který může v okolí vyvolávat nepříjemné reakce, které u mladého dospělého mohou vyvolat pocit méněcennosti, a tím snížit jeho svědomitost a vstřícnost.

Pozitivní emoční prožívání rozvíjí extraverci a vstřícnost. Děti s vyšší mírou extraverce a vstřícnosti nemají problém se rychle zorientovat v nové situaci a snadno se jí přizpůsobí. Introverti prožívají pozitivní pocity méně intenzivně, jsou proto uzavřenější a mají tendenci omezovat svůj pohyb ve společnosti. Sklon k prožívání spíše negativních pocitů vede k vznětlivosti a výbušnosti, který se v dospělosti projeví zvýšeným neuroticismem. Děti s tendencí k inhibovanosti, tedy útlumu, bývají bázlivé, nejisté či stydlivé, mají tendenci přistupovat k poznávání světa opatrně, nepřilíší je zajímá dění v jejich okolí a jsou sociálně odtahité. Tímto chováním snižují míru extraverce a je pravděpodobné, že z nich vyrostou introverti s vyšší mírou neuroticismu.

Svědomitost je rozvíjena vytrvalostí, schopností vyvolání zájmu a udržení pozornosti. Takové děti bývají zvědavé, vše je zajímá a chtějí si to vyzkoušet, což se pozitivně projeví i v míře otevřenosti k novým zkušenostem.

Svědomitost a vstřícnost jsou ovlivněny adaptabilitou, tedy schopností sebekontroly a přizpůsobení se svému okolí. Vstřícné děti mají tendenci se vyhýbat konfliktům. Sebeovládání ovlivňuje rozvoj svědomitosti a schopnosti vyrovnávat se s frustrací, ale zároveň souvisí i s úrovní emoční stability. Emočně labilní jedinci mívají problém se sebeovládáním.

Koncem předškolního a začátkem školního věku jsou dle Vágnerové extraverte, otevřenost ke zkušenostem a svědomitost poměrně stabilizované, ale neuroticismus a vstřícnost prozatím ne (Vágnerová, 2010, s. 144). Stabilita osobnosti v dětství stále kolísá a definitivně se upevňuje v dospělosti.

Sebepojetí

Ovšem nesmí se zapomínat na sebepojetí jedince. Každý jedinec má představu, jakými osobnostními vlastnostmi disponuje, a podle nich se chová. Například, pokud se jedinec domnívá, že je introvert, budou se v jeho chování vyskytovat introvertní prvky. Jeho vystupování si všímá jeho okolí a chovají se k němu podle jím zvolené role. Tím se jeho osobnostní vlastnosti upevňují.

Jedna z nejdůležitějších zpětných reakcí vychází od rodičů, jak oni sami vnímají a hodnotí své dítě. Dítě tento přístup vnímá a přebírá ho do svého sebepojetí.

Sebepojetí se začíná vyvíjet již v kojeneckém věku, kdy si dítě začne uvědomovat své tělo, tedy sebe sama.

Batole zjišťuje, že má možnost nějak své okolí ovlivnit a zkouší své možnosti. Zjišťuje, čeho všeho je schopné, a výchovou se setkává s pravidly, která si osvojuje a kterými se začíná řídit. Díky výchovným vlivům rodičů a jejich hodnocení dítěte, si dítě začíná uvědomovat správnost či nesprávnost svého chování a začíná se samo hodnotit, čímž dochází k rozvoji sebehodnocení.

V předškolním věku sebepojetí nejvíce ovlivňují dovednosti a schopnosti dítěte. Dítě se posuzuje podle toho, co dokáže. Je zde však důležitý i fakt, je-li dítě oceňováno za svou práci.

Ve školním věku je dítě snaživé, má potřebu se učit a zároveň ukázat, co vše umí. Dochází ke srovnávání jeho samotného s ostatními spolužáky.

V období dospívání jedinec uvažuje o tom, jaký je a jaký by mohl být. Je více kritický a snaží se v sobě zorientovat. Ovšem i v tomto věku se odráží přejaté názory rodičů, se kterými se ztotožnil v dětství. Podle Eriksona k utvoření vlastní identity dojde v momentě, kdy se jedinec snaží osamostatnit od rodičů a rozhodovat se sám za sebe (Erikson in Vágnerová, 2010, s. 336).

V období dospělosti dochází ke změnám v sebepojetí v důsledku zásadních změn v životě jedince. Kvůli strachu či nejistotě může dojít ke krizi identity, kdy je změna sebepojetí způsob, jak se se změnami v životě vyrovnat.

Nejdůležitější pro rozvoj sebepojetí je, jakým způsobem dítě hodnotí jeho nejbližší, především matka. Hodnocení dítěte rodiči dítě vnímá a vštěpuje si je, takže se s ním postupně identifikuje. Pokud jedinec vyrůstal v nestálém prostředí, neměl pozitivní vztahy s rodiči, především matkou, a neměl dostatek podnětů k vybudování zdravého sebevědomí, má sklony k neuroticismu. Protože neuroticismus se projevuje v nahlížení na svět, ale i na sebe sama.

Sebepojetí jedinců s vyšším neuroticismem bývá nejednoznačné či proměnlivé. Tito lidé pochybují o všem, i sami o sobě. Kvůli sklonu k pesimismu a jejich emocionální zranitelnosti, se necítí šťastní, z čehož se obviňují a připadají si neschopní.

Takový jedinec sám sebe vnímá jako méněcenného a podle toho se chová i ke svému okolí, například stydí se, je tichý, necítí potřebu na sebe upoutávat pozornost a podobně. Lidé v jeho okolí toto chování vnímají a chovají se k němu podle toho, například na něj příliš nemluví nebo ho nezahrnují do komunikace vůbec, mohou se mu až vyhýbat. Z tohoto chování jedinec s vysokým neuroticismem soudí, že s jeho názorem na sebe sama ostatní souhlasí. Čímž se jedincův pohled na sebe sama utuží.

1.2 SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY OSOBNOSTI

1.2.1 POHLED NA OSOBNOST ZE SOCIÁLNÍHO HLEDISKA

Osobnost každého člověka je ovlivňována společností, ve které žije. Není možné se v různých situacích, s různými lidmi a za různých okolností chovat stále stejně, proto si lidé volí své sociální role. Sociální role je podle Průchy takové chování, které skupina od každého člena očekává (Průcha a kol., 2003, s. 219). V každé roli je jedinec stále sám sebou, tedy v jednotlivých rolích se projevují jeho osobnostní vlastnosti. Ale v každé roli zároveň dochází k diferenciaci, protože každá role plní jinou funkci, jež závisí na hodnotách každé skupiny, a vyžaduje i odlišné provedení.

V sociálním chování je důležitá míra extravertze. Extravertní jedinci mají potřebu stýkat se s novými lidmi, rádi se prosazují a navazují mezilidské vztahy, čímž uspokojují potřebu společenského kontaktu. Jelikož se ve společnosti rádi pohybují, mají více možností rozvinout své sociální dovednosti.

Oproti tomu introverti se společnosti spíše vyhýbají, protože o sobě pochybují a bojí se nepřijetí do skupiny. Z toho důvodu nemají mnoho příležitostí své sociální dovednosti rozvíjet, a proto v nich nevyčníkají. Což je tak zvaně začarovaný kruh, neboť jsou neradi ve společnosti, protože jejich sociální dovednosti nejsou dostatečně rozvinuté, ale ty mohou být rozvinuty pouze ve společnosti. K lidem přistupují spíše s nedůvěrou, což jejich okolí vycítí a odrazuje je to od kontaktu s nimi.

Lidé s vyšší mírou vstřícnosti mají potřebu udržovat si dobré mezilidské vztahy. Jsou laskaví, empatičtí, umí dobře spolupracovat, nejsou příliš asertivní, nemají problém se podřídit a uchýlit se ke kompromisům. Mají problém se soutěživostí a soupeřením ve skupině, protože těmito vlastnostmi sami neoplývají. Kvůli tomu, že v soutěživých aktivitách neuspějí, mohou mít problémy se sebedůvěrou.

Jedinci s vyšší mírou svědomitosti jsou spolehliví, dodržují společenská pravidla a normy a mají tendenci se přizpůsobovat svému okolí, čímž si udržují své postavení ve skupině.

Lidé s vyšší mírou otevřenosti ke zkušenostem se rádi setkávají s novými lidmi, jsou schopni respektovat cizí názory a celkově jsou tolerantnější.

Důležitou charakteristikou osobnosti v sociální sféře je zaměřenost osobnosti. Osobnost může být zaměřena na sebe, na interakci či na úkol (Holeček a kol., 2003, s. 108-109).

Lidé, kteří jsou zaměřeni na sebe, bývají pracovití. Motivací k práci jim je vidina odměny za odvedenou práci, ale to je jediné, co je zajímá. Neohlíží se na potřeby ostatních lidí, například svých kolegů či spolupracovníků, ale pouze na ty své, i když jsou v naprostém rozporu s potřebami ostatních lidí. Tito lidé jsou netaktní a necitliví, a proto nejsou v kolektivu příliš populární.

Lidé zaměřeni na interakci jsou naopak přátelští, nesobečtí a citliví jedinci, kteří se snaží navodit ve skupině příjemnou atmosféru a preferují a podporují dobré vztahy ve skupině. Ovšem snaha o přátelské vztahy může být nevýhodná pro splnění úkolu samotného.

Jedinci zaměřeni na úkol věnují veškerou energii na splnění úkolu či vyřešení daného problému. Podporují své spolupracovníky, nezdráhají se ujmout vůdčí role a pilně pracují. Jsou ovšem schopni přihlédnout i k potřebám jednotlivých členů skupiny a mají pro ně pochopení.

Mezi obecné sociálně psychologické vlastnosti patří ty vlastnosti, které se uplatňují v kontaktu s lidmi a bývají používány ve většině sociálních rolí. Podle Říčana to jsou tyto vlastnosti: sociální inteligence, extraverte – introverte, dominance – submisivita a konformita – nonkonformita (Říčan, 1975, s. 270-276).

1.2.2 SOCIÁLNÍ INTELIGENCE

Sociální kompetence, obratnost nebo inteligence je klíčový pojem sociální psychologie a je spojen s konceptem inteligence v psychologii osobnosti. Sociální inteligence je odlišný pojem než obecná inteligence. Jedná se o zvláštní druh inteligence, který je uplatňován v sociálních interakcích.

Lidé s vysokou mírou obecné inteligence mohou mít poměrně nízkou úroveň sociální inteligence. Ale většinou platí, že lidé s vysokou úrovní sociální inteligence mají často vysokou míru obecné inteligence. Na rozdíl od obecné inteligence u sociální kompetence doposud nejsou zjištěny její faktory. Dá se ale říci, že někdo je zkrátka citlivější na zachycování důležitých podnětů, umí správně interpretovat jejich významy a následně s nimi pracovat ve svůj prospěch.

Sociální inteligence je považována za jakési nadání, které člověk využívá k dosažení svých cílů během sociální interakce. Termín „sociální kompetence“, který zavedl Michael Argyle, se začal používat místo termínu „sociální obratnost“ (Nakonečný, 2009, s. 443). Jedná se o psychologicky přiměřené reakce na sociální podněty. Sociální inteligenci je možné rozvíjet, upevňuje se pozitivními důsledky a naopak negativními se utlumuje.

Během sociální interakce dvou osob dochází ke dvěma reakcím; percepční, kdy člověk, který chce něčeho dosáhnout, si utváří obraz o druhé osobě, a akční, což je využití techniky, kterou první osoba použije na druhou, aby u ní něčeho dosáhla. Kritérium úspěšnosti je reakce druhé osoby, zdali zareaguje či ne dle očekávání první osoby. Sociální percepce a akce jsou ovlivňovány zpětnými vazbami druhé osoby, jejími sociálními percepcemi a akcemi. Pro druhou osobu je proto důležité, umět dešifrovat signály vyslané první osobou, a poté v odpověď vyslat své signály verbální ale i neverbální formou. Toto zašifrování a dešifrování probíhá během celé sociální interakce. Obvykle bývá rovnováha mezi technikami obou partnerů, například na vřelé vystupování se reaguje taktéž vřelostí.

Říčan je toho názoru, že sociální inteligence je skupina vlastností, kam patří paměť na lidi, na lidské tváře a jejich jména, schopnost vcítění se do myšlení a cítění druhých lidí, tedy empatie, a celková citlivost vůči emočnímu naladění jiných lidí (Říčan, 1975, s. 270-272).

Paměť na lidi, jejich jména, tváře a typická gesta se liší od obecné paměti. Jestliže si někdo snadno zapamatuje matematické vzorečky, neznamená to, že si i snadno zapamatuje lidi. Paměť na lidi je u různých lidí rozvinuta různými způsoby, někdo si snáze pamatuje lidské tváře, ale už ne jejich jména, jiný člověk má paměť na lidské hlasy, ke kterým nedokáže přiřadit obličeje.

Citlivost vůči emočnímu naladění druhých lidí znamená, že citlivější jedinec dokáže rozpoznat, zda je druhý smutný nebo nazlobený, zda se upřímně směje či ušklíbá a podobně. Tato emoční naladění se projevují mimikou, zabarvením hlasu, postojem a dalšími způsoby. Člověk, který dokáže tyto pocity správně poznat, má výhodu, protože například pozná, když mu někdo lže, a snadněji se orientuje v kolektivu, protože dokáže vycítit změnu nálady.

V sociální inteligenci hraje důležitou roli i orientace na základě vlastních pocitů. Jestliže se člověk dobře orientuje ve svých pocitech, dokáže je rozpoznat a pojmenovat, je

pravděpodobné, že bude schopen rozpoznat a pojmenovat i pocity ostatních lidí ve svém okolí, což mu usnadní komunikaci s nimi.

Někteří lidé mají retrospektivní sociální inteligenci. Během interakce samotné jsou spíše nešikovní, ovšem poté umí zpětně analyzovat sociální interakci, a dokáží zjistit, čeho si nevšimli, uvědomí si náladu a účel komunikace, prostřednictvím skrytých myšlenek a reakcí osoby, se kterou komunikaci vedli.

Lidé s dobrou úrovní sociální inteligence bývají chápaví, vnímají změnu nálad lidí ve svém okolí, umějí naslouchat, dobře s lidmi vycházejí, a jsou proto oblíbeni. Naopak lidé s nízkou sociální inteligencí nebývají oblíbeni, protože působí neurvale, jsou netaktní, v oblasti mezilidské komunikace jsou neobratní a málo citliví, takže často někoho urazí nebo emocionálně zraní.

1.2.3 EXTRAVERZE A INTROVERZE

Extraverze a introverze jsou dva protipóly způsobu, kterým je nahlíženo na svět, angažovanosti v něm či naopak uzavřenosti vůči svému okolí, který ovlivňuje prožívání, uvažování a chování. Tyto pojmy byly zavedeny Carlem Gustavem Jungem, a později potvrzeny několika různými způsoby Cattellem, Eyesenckem a autory Velké pětky. Extraverze a introverze zahrnují tři aspekty, a to míru aktivity, otevřenosti vůči okolnímu světu a tendenci k pozitivnímu emočnímu naladění.

V extraverzi má roli sociabilita, což je potřeba být ve společnosti a vídat se s lidmi. Extraverti mají zvýšenou míru sociability, introverti jí mají naopak málo.

Extravertní jedinec je naladěný na okolní svět. Je přátelský, společenský, cítí potřebu být ve společnosti lidí, rád je středem pozornosti a nestydí se projevit či se svěřit. Umí snadno navazovat vztahy, ovšem spíše povrchního charakteru. Má rád vzrušení, a proto riskuje a vyhledává nebezpečí, kterému se vystavuje. Často bývá impulzivní a nepromýšlí své budoucí chování. Rychle se adaptuje na změny, které vyhledává. Rychle se rozčílí a může být i agresivní.

Oproti tomu introvertní člověk je orientován do svého nitra. Ve společnosti lidí se necítí dobře, je zamlklý, uzavřený a stydlivý. Špatně navazuje mezilidské vztahy, ale když nějaké naváže, jsou hluboké a dlouhotrvající, ovšem je jich málo. Upřednostňuje ve svém životě

organizaci, plánuje si svou budoucnost, před nějakým rozhodnutím potřebuje čas, aby si vše důkladně promyslel. Nemá rád vzrušení a vyhýbá se nebezpečným situacím. Kontroluje své pocity, málokdy se rozzlobí či se projeví agresivně. Bývá pesimistický, ale dá se na něj spolehnout.

Jen málokdo je vyhraněný extravert či introvert. Většina lidí se pohybuje někde mezi těmito dvěma póly a jsou mírně vyhraněni na jednu či druhou stranu.

1.2.4 DOMINANCE A SUBMISIVITA

Dominance a submisivita jsou způsoby přístupu k druhým lidem. Dominantní jedinec má sklon druhé ovládat. Takoví lidé se snaží docílit vůdčího postavení, mají potřebu se prosazovat a prezentovat své názory, bývají kreativnější či nápaditější. Snaží se zaujímat dominantní role a svou dominanci v nich dávají najevo. Jestliže by byli dosazeni do submisivní role, těžko se s tím vyrovnají, protože mají problém poslouchat někoho, kdo má být lepší, než jsou oni sami.

Submisivní jedinci se naopak rádi podřídí. Vyhovuje jim, když jim někdo zadá přesně definovanou práci, nejlépe s doporučeným postupem. Necítí potřebu se prosazovat a spíše se podřídí většině. Mají tendenci vkládat submisivní prvky do všech rolí, i když je to s rolí neslučitelné.

Dominance a submisivita se nevyskytují jen v životech lidí, ale týká se i zvířat. Nápadná je ve smečce vlků, kde má dominantní postavení alfa samec, následují bety, které jsou podřízeny alfě, a mimo smečku jsou delty, které byly ze smečky vykázány.

U lidí je dominance kladně hodnocena, ovšem dominantní jedinec musí brát ohledy i na ostatní. Pokud by byl bezohledný, nebyl by přijímán. Dle Říčana není jisté z čeho se tendence k dominanci či submisi vyvíjí. Domnívá se, že „vzniká na základě vrozených agresivních a sebeprosazovacích tendencí (potřeb?) v procesu sociálního učení“ (Říčan, 1975, s. 274).

1.2.5 KONFORMITA A NONKONFORMITA

Konformita je „generalizovaná tendence přizpůsobovat své názory a jednání názorům a jednání ostatních členů skupiny“ (Říčan, 1975, s. 275). Takoví jedinci nemají originální nápady a nenavrhují nové postupy, ale své chování a názory přizpůsobí většině. Pokud jde

o výraznou formu konformity, jedinec souhlasí se skupinou i v případě, že vnitřně nesouhlasí.

Nonkonformisté naopak prosazují své názory a nápady, které bývají často originální a neotřelé, což posouvá skupinu vpřed. Konformisté naopak drží skupinu pohromadě a zajišťují její soudržnost.

1.3 NEUROTICISMUS

1.3.1 NEUROTICISMUS A JEHO PROJEVY

„Neuroticismus lze chápat jako klíčový aspekt osobnosti, znevýhodňující faktor, který člověku znemožní plně využít všechny jeho předpoklady a nedovolí mu dosáhnout úspěchu ani pocitu štěstí a spokojenosti, ať už by byly jeho další vlastnosti jakékoli“ (Vágnerová, 2010, s. 113).

Hlavním aspektem neuroticismu je tendence k negativním emocím. *„Neuroticismus je definován především charakterem emočního prožívání, které souvisí se specifickým dysfunkčním způsobem zpracování informací“ (Vágnerová, 2010, s. 189).*

Neuroticismus či neurotičnost ovlivňuje vnímání světa, které ovlivňuje tendence prožívání a hodnocení, a projevuje se ve vztahu k okolnímu světu, včetně lidí. Dílčími rysy neuroticismu jsou: *„Sklon k obavám a strachu z toho, jak vše dopadne. Sklon k hněvu, nepřátelství a zatrpklosti. Sklon k depresivnímu ladění, smutku a zoufalství. Sklon k pocitům studu, rozpaků a pochybnostem o sobě. Sklon k impulzivitě, neschopnost odolávat pokušení. Psychická zranitelnost, tendence prožívat i běžné události jako stresující“ (Vágnerová, 2010, s. 105).*

Lidé s rozdílnou mírou neuroticismu většinou reagují odlišnými způsoby, protože ke stejné věci zaujmají odlišný postoj.

Lidé emočně stabilní, tedy s nízkou mírou neuroticismu, na svět nahlíží realisticky, jsou emocionálně vyrovnaní, schopni se přizpůsobit a bývají odolnější vůči zátěži. Mají zdravé sebevědomí, ale zároveň znají své hranice, vyhledávají více mezilidských vztahů a ve společnosti jsou spíše oblíbeni. Při řešení nějakého problému jsou klidní, kontrolují své emoce, soustředí se na jeho řešení, a poté se rychle vrací do stavu psychické

rovnováhy. Vědí, jak naplnit své vytyčené cíle, a díky jejich pracovitosti, zodpovědnosti a spolehlivosti toho jsou schopni docílit.

Jedinci emočně labilní, s vysokou mírou neuroticismu, vnímají svět jako zdroj potencionálního nebezpečí a mají tendence k negativnímu emočnímu naladění a prožívání, což ovlivní jejich reagování, které nebývá adekvátní. Takový jedinec je „*přehnaně emotivní, lehce reaguje na různé podněty a obtížně se uklidňuje po vzrušujících zážitcích*“ (Smékal, 2004, s. 197). I běžné problémy považují za stresující a vyvolávají v nich smutek, úzkost, zoufalství, hněv, vinu a další negativní emoce. V takovém rozpoložení si přemítají situaci, ve které se našli, ale nehledají řešení, jak z ní ven. Spíše se litují, že se v ní vůbec ocitli. Nemají zdravé sebevědomí, jsou proto nejistí, nervózní, nedůvěřiví, plaší a těžko navazují mezilidské kontakty. Ke svému okolí přistupují obezřetně a s rezervou, především kvůli jejich tendenci uvažovat pesimisticky. Lidé v jejich okolí jejich zdráhavost a podezíravost cítí, a protože není snadné proniknout do jejich světa, spíše se jim vyhýbají. To je důvod, proč jsou emočně labilní jedinci osamělí, sociálně neobratní a mají sklon reagovat nepřiměřeně. Mají sklon vyhýbat se nepříjemným situacím, než aby se jim postavili, a to z toho důvodu, že nejsou příliš odolní vůči zátěži. Mají strach ze selhání a neúspěchu, proto si stanovují raději nižší cíle, ve kterých spíše uspějí. Necítí potřebu si něco dokazovat, raději se drží jistoty. Mají tendence cítit se za všech okolností špatně či nešťastně. Kvůli negativnímu emočnímu naladění, které se projevuje smutkem, útlumem a pesimistickým výhledem do budoucna, jsou více citliví na stresující či nepříjemné situace, příliš se trápí i nepříliš závažným problémem, nevěří, že dokáží potíže překonat, a proto mají sklon k úzkosti. Jsou-li více energeticky nabití, dochází u nich k afektům zlosti a vzteku, za což může nedostatečná empatie a bezohlednost. V takovém stavu nejsou schopni ovládnout své reakce, protože jsou přesvědčeni, že je právo na jejich straně a bylo jim ublíženo.

Míra neuroticismu je jednou z vlastností osobnosti, která se na počátku školní docházky stále mění. Děti, které mají zvýšenou míru neuroticismu, bývají stydlivé, úzkostné, snadno se nechají podráždit, nevěří si, mají nízkou sebedůvěru, jsou proto i hodně zranitelné a často se trápí, protože mají tendenci k negativnímu sebepojetí.

Emoce působí jako zdroj energie. V případě pozitivního naladění, podporují míru aktivity. U jedinců s vysokou mírou neuroticismu jsou časté emoce negativní, které aktivitu tlumí, případně vyvolávají negativní projevy, jako jsou tendence reagovat výbušně v záchvatu zlosti či být agresivní.

1.3.2 NEUROTICISMUS A EXTRAVERZE

Neuroticismus je spojen se sklonem k negativnímu emočnímu naladění. Extraverze je zase spojena s pozitivním emočním naladěním. Tudíž kombinace extraverze a neuroticismu ovlivňuje pozitivní či negativní emoční naladění, a tím i prožívání jedince. Extraverti mohou mít vysokou míru neuroticismu, ale na rozdíl od introvertů, se s ní snáze vyrovnávají. *„Extraverti touží po intenzivním nabuzení a silných emočních prožitcích, introverti preferují méně intenzivní emoce a o větší vzrušení nestojí“* (Vágnerová, 2010, s. 189). To znamená, že díky silnějším emočním prožitkům se extraverti dokáží tak zvaně nabít pozitivní energií snáze, než introverti, kteří pozitivní energii vnímají s nižší intenzitou. Emoční stabilita je častější spolu s extraverzí, vstřícností a svědomitostí.

Neuroticismus se projevuje zvýšenou citlivostí na podněty, které vyvolávají negativní emoce. Lidé s vyšší mírou neuroticismu jsou více zaměřeni na negativní emoce, jenž mohou mít podobu *„vtíravých myšlenek, které vedou k nárůstu pocitu subjektivního stresu“* (Vágnerová, 2010, s. 190).

Lidé s nízkou mírou neuroticismu mají větší sklony k pozitivnímu naladění, ale neznamená to, že by nereagovali na negativní pocity či prožitky. Znamená to, že mají tendenci, co nejdéle si uchovat pozitivní emoce, které prožili. Kdežto jedinci s vysokou mírou neuroticismu se stále snaží vyrovnat se s negativními emocemi, takže mnohdy si pozitivní emoce nepřipustí.

Labilní emoční naladění se rovněž vyznačuje tendencemi k pesimistickému pohledu na svět, bezohledností a nižší mírou adaptability. Jelikož mají sníženou schopnost kontrolovat své emoce, mají tendenci k negativnímu či kolísavému emočnímu naladění, na které reaguje i jejich okolí. Tím si labilní jedinci vytváří prostředí, ve kterém není možné, aby se cítili šťastní. Lidé s vyšší mírou neuroticismu mají tendenci potlačovat nepříjemné pocity, než aby se pokusili o jejich nápravu. Nedokáží se proto delší dobu

z něčeho radovat, protože negativní pocity jsou schované pod povrchem a pozitivní pocity narušují. Stabilním jedincům nečiní takový problém negativní pocity zvládnout.

1.3.3 KOGNITIVNÍ ASPEKTY NEUROTICISMU

V oblasti poznávání mají jedinci s vysokou mírou neuroticismu problém s vlivem úzkosti na soustředění a výkon krátkodobé paměti. Mají strach ze selhání a negativního hodnocení jejich práce, tyto emoce jim brání se plně soustředit na prováděnou práci. Tito lidé mají sklon držet se konkrétních pravidel a postupů. Proto upřednostňují situace, kdy jim je jasně řečeno, co a jak mají dělat. Tím se eliminuje jejich nejistota a jsou schopni se soustředit. Kvůli již zmíněné nejistotě, strachu ze špatného výsledku a nízkému sebevědomí, nemají ani potřebu prezentovat své názory či se jinak prosazovat. Případný neúspěch je stresuje, zklame a demotivuje od další práce, což způsobuje tendence k vyhýbání se neúspěchu a nepříjemným situacím.

Oproti tomu emočně stabilní jedinci se nebojí neúspěchu, věří svým schopnostem, stanovují si vysoké cíle a snaží se podat co nejlepší výkon. Touží po tom, něco dokázat. Ovšem ne ostatním, nepotřebují souhlas či pozitivní hodnocení od jiných lidí, dělají to kvůli sobě. V případě neúspěchu jsou schopni uvažovat o tom, kde se stala chyba, a snaží se jí příště vyhnout. Kritiku od ostatních lidí si neberou příliš k srdci, ale spíše jako doporučení či radu. Neúspěch je spíše motivuje k dalšímu snažení.

1.3.4 NEUROTICISMUS V SOCIÁLNÍM POJETÍ

Neuroticismus se vyznačuje strachem ze sociálního kontaktu, negativními pocity během interakce a strachem z nepřijetí do kolektivu. Proto bývá potřeba sociálního kontaktu omezenější. Jedinci s vyšší mírou neuroticismu se neradi vídají s cizími lidmi, ale preferují své blízké, se kterými se již dobře znají a cítí se v jejich blízkosti v bezpečí. Tito lidé mají potřebu někam patřit, ať už mít své zázemí nebo skupinu svých blízkých. V přítomnosti cizích lidí cítí rozpaky, úzkost a stydí se, což je následek nepříliš rozvinutých sociálních dovedností. Kvůli potencionálnímu nebezpečí mají potřebu si udržovat odstup, ale právě kvůli němu si nemohou dostatečně rozvíjet své sociální dovednosti.

1.3.5 NEUROTICISMUS A STRES

Jedinci s vysokou mírou neuroticismu jsou citlivější na vnímání negativních stránek života. Nedokáží se s nimi vyrovnat jako lidé emocionálně stabilní, trápí se jimi a jsou kvůli nim ve stresu. Na stres reagují příliš emocionálně, projeví se u nich úzkost, strach, vztek a další negativní emoce.

Tito lidé mají tendenci pesimisticky hodnotit jakékoli situace, u kterých hrozí, že by mohly být stresující. Dalo by se říci, že očekávají, že to pro ně stresující bude, a tímto uvažováním z běžné situace udělají situaci stresovou. Místo toho, aby se snažili situaci vyřešit, přemýšlejí o tom, jak je možné, že se v takové situaci vůbec ocitli, čímž prohlubují již existující stres.

Kvůli nízkému sebevědomí nevěří svým schopnostem a jsou toho názoru, že situaci nedokáží zvládnout, čímž stres opět narůstá.

Neuroticismus společně s introverzí a nízkým sebevědomím jsou příčinou zvýšené citlivosti na stres. Pro tyto jedince je každá komplikace velká zátěž, o jejímž zvládnutí jedinec sám pochybuje. Má vliv i negativní pohled na svět, protože negativní prožívání zvyšuje sklon všimnout si potencionálních problémů. Z toho důvodu jsou vystaveni stresu častěji a kvůli zvýšené psychické zranitelnosti i intenzivněji, což přispívá k nárůstu citlivosti na podněty, které u jedince stres vyvolávají, i k nárůstu intenzity prožívání stresu samotného.

Stresovou situaci zhoršují negativní pocity, které v jedinci situace vyvolává. Soustředí se totiž na eliminaci zmíněných negativních pocitů, což ho zaměstnává natolik, že nemá dostatek energie k odstraňování samotné příčiny stresu. Tito lidé mají tendenci vyhledávat pomoc u ostatních, ale i přesto nevěří, že jim někdo pomůže. Ostatní lidé jsou ale odrazeni jejich chováním, ze kterého je možné vycítit, že stresovaný jedinec nevěří, že se mu někdo doopravdy snaží pomoci.

S vyšší mírou neuroticismu je potřeba vyvinout větší snahu o vyřešení nepříjemné situace, která stres způsobuje. Vynaložené úsilí se může stát prostředkem, kterým se jedinec vyrovná se strachem.

Emocionálně stabilní jedinci prožívají stejné situace s větším klidem. Kvůli tomu, že si od problému drží odstup, jsou schopni stresovou situaci snáze vyřešit. Protože nejsou tolik citliví a nevnímají svět tak negativně, jako lidé s vyšším neuroticismem, řeší problémové a stresové situace efektivněji. Což slouží k rozvoji vyrovnávání se se stresem.

1.3.6 PROJEVY NEUROTICISMU U DĚTÍ

Podle Rudolfa Kohoutka trpí neuroticismem již asi dvacet procent populace, kam patří i děti. Mezi nejčastější projevy neuroticismu u dětí patří: okusování nehtů, pocity slabosti, pocit bolesti hlavy či břicha, závratě, mdloby, nadměrné pocení, chvění či třes rukou nebo hlasu, přecitlivělost na neúspěch, nadměrná tichost dítěte, tiky, časté zasnění a duševní nepřítomnost dítěte, zvýšená duševní zranitelnost, záchvaty vzteku, bázlivost, obtížná přizpůsobivost, pocity méněcennosti a nesoustředěnost při vyučování. Dítě s vysokou mírou neuroticismu častěji cítí potřebu odskočit na toaletu či vyhodit něco do koše nebo nutně potřebuje najít nějaký předmět v lavici či tašce (rudolfkohoutek.blog.cz).

Dítě se zvýšeným neuroticismem se projevuje některými z těchto znaků, ovšem „*častost výskytu příznaků a jejich intenzita je dána konkrétním psychickým i tělesným stavem dítěte a podmínkami sociálního prostředí, které na dítě působí*“ (rudolfkohoutek.blog.cz).

1.4 DĚTI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

1.4.1 POJEM MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Vývojová etapa školního věku se vymezuje věkem od šesti či sedmi let do patnácti let věku dítěte. Protože během této doby dochází ke značnému rozvoji osobnosti jedince a tedy i většímu počtu změn, rozděluje se školní věk na dva úseky, mladší a starší školní věk. Mladší školní věk se nazývá období od šesti či sedmi let do jedenácti či dvanácti let, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání. O období od jedenácti či dvanácti let do patnácti let se mluví jako o starším školním věku.

Mladší školní věk, délka studia žáků na prvním stupni základní školy, je s ohledem na vývoj žáků příliš velké rozmezí, proto je rozdělen na raný školní věk od šesti do devíti let a na střední školní věk od devíti do dvanácti let.

Mladší školní věk je podle Langmeiera období „střízlivého realismu“, který se vyznačuje tím, že dítě vnímá svět takový, jaký skutečně je a snaží se ho pochopit. Což je odlišné

od předchozího i následujícího období, neboť děti předškolního věku se orientují na sebe a svá přání, a pubescenti se orientují na své nitro a správnost svého počínání. Období střízlivého realismu se dělí na „naivní realismus“, který je na začátku tohoto období, tedy v raném školním věku, a vyznačuje se tím, že je dítě závislé na autoritě, a „kritický realismus“, ve středním školním věku, kdy se dítě již posuzuje samo a na autoritě již není závislé (Langmeier a Krejčíková, 2006, s. 118).

Erikson toto období označil jako stadium pílě a snaživosti. Dítě je v tomto období snaživé a pilné, je pro něj důležitý výkon, především jeho hodnocení, kterého se snaží dosáhnout. Při kladném hodnocení se rozvíjí sebevědomí dítěte, dává si vyšší cíle a zkouší své hranice. Ovšem při negativním hodnocení se dostávají pocity studu, selhání a méněcennosti, které mohou odradit od budoucí snahy. Děti se v tomto období mnohdy poprvé setkávají se spoluprací, dělbou práce a srovnávání se s vrstevníky.

Sigmund Freud toto období nazval období latence. Podle něj se dítě identifikuje s rodičem stejného pohlaví, je pilné, pracovitě, snaží se dosáhnout co nejlepšího výkonu a kvůli změně režimu se učí novým sociálním dovednostem, jako je dodržování pravidel a norem ve škole, spolupráce s vrstevníky a chápání učitele jako hlavní autority. V tomto stadiu dochází k útlumu emoční a sexuální touhy.

Jean Piaget přisuzuje tomu věku stadium konkrétních logických operací. V tomto období dochází k rozvoji klasifikace, empatie, jinými slovy vcítění se do myšlenek a pocitů jiného člověka, místo manipulace s konkrétními předměty stačí manipulovat pouze se symboly konkrétních předmětů a mizí egocentrismus, čímž dítě přestává vnímat svět pouze ze svého pohledu, ale uvědomuje si, že na jednu věc mohou mít různé osoby různé názory.

Lawrence Kohlberg toto období nazval fáze konvenční morálky. Je zde typická konformita, dítě se snaží chovat podle společenských pravidel, aby se vyhnulo nesouhlasu ze strany druhých lidí, aby ho za nevhodné chování neodsoudila autorita a aby se u něj nedostavily pocity viny.

1.4.2 NÁSTUP DO ŠKOLY

Nástup dítěte do školy je důležitý moment v životě dítěte, který obnáší mnoho změn. Mění se jeho sociální prostředí a celodenní náplň dne, protože hlavní činností žáků je učení. Učení je hlavní náplní školní výuky, ale dítě se musí věnovat svým školním povinnostem také doma, ve svém volném čase.

Dítě se ujímá nové role žáka, což obnáší určité povinnosti. Tato role prezentuje určitou sociální pozici a prestiž dítěte, dosavadní úroveň jeho vývoje a formuje předpoklady dalšího rozvoje. Dítě neví, co role žáka obnáší. Má jen určité informace, které mu zprostředkovali jeho blízcí, především rodiče.

Právě názor rodičů ovlivní, jestli se dítě do školy těší či ne. Většinou se děti do školy těší, protože jim jsou školní povinnosti předkládány jako pozitivní součást lidského života. Takové děti jsou hrdé, že budou novými školáky, pečlivě si připravují pomůcky, které s rodiči rády vybírají, protože prezentují roli školáka, a nemohou se školy dočkat, protože si ji idealizují. Děti, jejichž rodiče jim školu vyložili jako místo, kam musí jít, kde se doposud nikomu nelíbilo a kde museli plnit povinnosti, které je nebavili, mohou školu považovat za zdroj ohrožení a znamená pro ně už předem velkou zátěž.

Se smyslem vzdělávání se žák setkává prostřednictvím své rodiny. *„Hodnoty a strategie chování, které si dítě v předškolním věku osvojilo, jsou ovlivněny sociokulturní úrovní rodiny“* (Vágnerová, 2000, s. 143). Jestliže rodina přikládá vzdělávání důležitý význam, rodiče se vzdělávají, čtou, zajímají se o kulturu a podobně, dítě vidí, jak je možné nabitě vědomosti využít v reálném životě. To ho motivuje k učení a napomáhá mu vytvářet kladný vztah ke vzdělávání. Pokud ovšem rodiče sami o vzdělávání zájem nejeví a jen dítěti říkají, že je důležité, může být žák zmatený. Ve většině takovýchto případů se dítě chová podle toho, co vidí doma, a proto nezaujímá ke škole příliš pozitivní vztah. V takovém případě ztrácí motivaci, proč se ve škole snažit, školní úspěch pro ně nic neznamená. Pokud není za své výkony oceňováno, nemá pro ně vzdělávání cenu, a tak se zkrátka učit přestane, protože v něm nevidí smysl.

Většina rodičů považuje školu za místo, kde dochází k učení a výchově, a proto mu přisuzují vzdělávací a výchovnou funkci. Mnozí z nich považovali předškolní vzdělávání spíše za místo, kde jim dítě pohlídná a hraje si s ním. Proto v té době nebyly schopnosti

dítěte příliš důležité a dalo by se říci, že si mohlo dělat, co chtělo, zkrátka proto, že ho to bavilo. Před nástupem jejich dítěte do školy si ale začínají uvědomovat, že škola je zaměřena na výkon, což souvisí s vlastnostmi a schopnostmi, kterými by jejich potomek měl disponovat. Schopnosti a dovednosti, které jejich potomek zvládá, se snaží podporovat a dále rozvíjet. Pokud zjistí, že má dítě někde nějaké mezery, snaží se je ještě před nástupem do školy napravit.

Každé dítě hlásící se do školy musí být na školu vyzrálé a připravené. Pojmy: „školní zralost“ a „školní připravenost“ mají odlišné významy.

Školní zralost

Školní zralost souvisí se zráním dětského organismu, především centrální nervové soustavy, které se projevuje *„změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži“* (Vágnerová, 2000, s. 136).

Vyzrálé dítě může lépe využívat své schopnosti, protože umí lépe koncentrovat svou pozornost. Díky tomu se dokáže déle soustředit na práci, což může ovlivnit kvalitu jeho práce, a tím i její hodnocení. Takovéto děti se snáze adaptují na školní režim a dokáží se vypořádat se zátěží, kterou jim škola přináší.

Zrání centrální nervové soustavy má vliv na laterality ruky a rozvoj motoriky. Zralejší děti bývají manuálně zručné a celkově obratnější, což je jim ku prospěchu. Neobratní jedinci bývají často neoblíbení či zdrojem pobavení jejich spolužáků. Vyhranění laterality ruky je při nástupu do školy velmi důležité, protože je nutné vědět, která ruka je motoricky zdatnější, a tu dále rozvíjet.

Zrání se projevuje i ve zrakovém a sluchovém vnímání, která se uplatňují především při čtení a psaní. Vidění na blízko je více namáhavé, protože je nutné se na něj více soustředit. Ovšem díky němu je čtenář schopen rozlišit detaily, díky kterým rozlišuje jednotlivá písmena. Ale důležitá je i schopnost vizuální integrace, která čtenáři umožňuje vnímat celý výraz. Během ní dojde ke spojení jednotlivých detailů, písmen, která poté dítě přečte jako celek, slovo. Dostatečně zralé musí být i sádky, pohyby očí, díky kterým se čtenář drží čteného textu. Pokud sádky nejsou vyzrálé, dochází k nesystematickým pohybům, kvůli kterým se čtenář nedovede na text soustředit a nevnímá ho.

Nevyzrálé sluchové vnímání se projevuje tím, že děti nejsou schopné rozlišovat jednotlivé hlásky, což vede k problémům řeči a později i psaní. Takové dítě slyší chybné hlásky, špatně je vyslovuje, a kvůli tomu se naučí ve slově psát chybná písmena.

Důležitý vliv mají během zrání vedle dědičných dispozic i stimulační faktory. Děti, kterým se nedostávalo dostačujících stimulací, nedosahují úrovně, jaké by dosáhly, kdyby byly více stimulované, a proto měly více zkušeností. Žáci ve škole již uvažují na úrovni konkrétních logických operací. Děti nevyzrálé této úrovně prozatím nedosáhly, jsou stále egocentrické, a proto vnímají svět stále jen ze svého pohledu. To, že nejsou schopné přijmout objektivní pohled, jim brání ve školní úspěšnosti.

Zrání spolu s učením mají vliv i na rozvoj regulačních schopností. Žák musí přijmout odpovědnost za své chování a uvědomit si, že musí plnit své školní povinnosti, čehož není nevyzrálé dítě schopné. Nezralé děti mají sklon uspokojovat své aktuální potřeby, což jim brání v plnění povinností, které je nebaví. Jsou citlivé na změny a nedokáží se motivovat ke splnění povinností žáka, které je příliš zatěžují.

Školní připravenost

Školní připravenost je aktuální stav rozvoje osobnosti. Bývá vysvětlena jako souhrn kompetencí, které se rozvíjí učením. Patří sem respektování hodnot a běžných norem chování, požadovaná úroveň verbální komunikace, schopnost odlišit různé role a s nimi i různé způsoby chování.

Důležitá je dostačující úroveň verbálních schopností. Ve škole je verbální komunikace rozvíjena, tudíž se jí nelze vyhnout. Dítě, které má problém s řečí, bývá často zesměšňováno či napadáno, což způsobuje, že je pro ně komunikace nepříjemnou až stresující záležitostí. Z toho důvodu má tendenci se jí vyhýbat. I ostatní žáci se vyhýbají komunikaci se spolužákem, kterému příliš nerozumí anebo který nerozumí jim. Pokud učitel nerozumí žákovi, kvůli jeho zhoršeným verbálním schopnostem, je možné s tím pracovat, například logopedickými cvičeními a místo ústního zkoušení preferovat písemné testy či ústně zkoušet bez přítomnosti dalších žáků, kteří by zkoušeného mohli znervózňovat. Ovšem pokud žák nerozumí učiteli, není schopen pracovat dle jeho zadání, neorientuje se v dění ve třídě, začne se nudit a snahou zabavit se ruší ostatní při práci. To nepříznivě ovlivňuje hodnocení jeho chování.

Normy a vzorce chování se učí děti v rodině, to znamená, že se u různých dětí budou lišit. Ale ve škole je nutné, aby žáci dodržovali školní pravidla a řídili se jimi. Většina dětí si uvědomuje rozdíl ve správném a nesprávném chování. Některé děti dodržují pravidla chování proto, aby byly pochváleny, ale blíže o nich nepřemýšlí. Ve školách je časté, že děti znají stanovená pravidla, ale v situaci akutní potřeby jsou schopny vymyslet důvod, proč se jimi neřídít.

Pokud dítě není dostatečně vyzrálé nebo připravené na školní docházku, je mu doporučen odklad školní docházky o jeden rok. Je ale na rodičích, zda nechají dítě ještě v mateřské škole a zda s ním budou nějakým způsobem pracovat.

1.4.3 SOCIALIZACE DÍTĚTE

Socializace je „celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem“ (Průcha a kol., 2003, s. 216). Socializace dítěte se dle Průchy dělí na tři části. V první dochází k identifikaci dítěte s matkou, což je základ pro navázání dalších vztahů. Ve druhé části se dítě snaží osamostatnit, najít své místo v síti sociálních vztahů. Ve třetí se dítě začleňuje do sociálních vztahů a systému sociálních rolí již mimo rodinu v dalších sociálních skupinách, kam dítě vstoupí (Průcha a kol., 2003, s. 216).

Socializace dítěte je spojena s určitým stupněm osamostatnění, především od rodičů, a s přijetím zodpovědnosti za své jednání a volby. V rodině bývá dítě středem pozornosti, má v ní svou sociální pozici, o jejíž získání nemuselo usilovat. Ve škole dítě musí přijmout fakt, že je jedno z mnoha dětí, mezi kterými si musí získat určité sociální postavení.

Socializace v rodině je nepodmíněná. Je to místo, kde dítě akceptují, milují a jsou si s ním blízcí bez jakéhokoli důvodu. Matka a otec jsou pro dítě v nadřazeném postavení, právě oni jsou základem rodiny, v níž dítě vychovávají. Dalšími členy rodiny jsou sourozenci dítěte. Ti jsou v rovnocenném postavení, i když se jejich role a postavení v rodině liší podle pořadí narození, věku, pohlaví a podobně. Sourozenci mají pro socializaci dítěte důležitý význam, dítě se s nimi musí naučit komunikovat, řešit problémy a nacházet kompromisy. Od dalších vrstevníků, tedy kamarádů, může dítě odejít a najít si kamarády jiné. To u sourozenců není možné. Vliv na socializaci v rodině mají i domácí mazlíčci, kteří

v dítěti vzbuzují potřebu o někoho pečovat. Tato potřeba bývá silnější u dívek. Pokud je dítě jedináček, zvíře mu slouží coby komunikační partner, který má své potřeby, jejichž uspokojování vedou dítě k zodpovědnosti. Jestliže je dítě jedináček a zároveň nikdy nemělo žádného domácího mazlíčka, je pro ně socializace ve škole náročnější, protože má zkušenosti hlavně s komunikací s dospělými. Děti, které sourozence mají, jsou v komunikaci s vrstevníky zkušenější a lépe se v novém kolektivu adaptují.

Škola dítě všestranně rozvíjí, vedle vědomostních oblastí především v oblasti socializace. Dítě je zvyklé na své okolí z předškolního období, ve škole si ale musí zvykat na nový kolektiv. Je proto nutné utvořit si nové sociální vztahy, ve kterých bude nutné využívat i jiných vlastností a schopností než při výuce.

Socializační působení školy se podle Heluse s věkem žáka mění a rozděluje se do pěti skupin. První je rovina „poznávacích aktivit“, kdy žáci v různých situacích zjišťují, že svět je možné poznávat, k čemuž je možné se dopracovat určitými postupy, které se řídí danými pravidly. Do druhé skupiny patří „zadávání úkolů a plnění povinností“. Žáci jsou vedeni k rozvinutí schopnosti přimět se k činnosti, soustředit se na ni, dokončit a splnit zadaný úkol. Třetí je rovina „hodnocení“, jež obnáší kriticky zhodnotit svůj výkon, přijmout zodpovědnost za své výsledky, volit si adekvátní cíle a hledat způsoby, kterými je možné docílit co možná nejlepších výsledků. Čtvrtá je „sebe prezentace“, kdy se žák učí být ve středu pozornosti, tedy vystupovat dle požadovaných kritérií, což obnáší sebekontrolu a sebekritický pohled na sebe sama. Výsledkem sebe prezentace je, aby si žák uvědomil, že během svého projevu má za úkol zaujmout diváky a srozumitelně jim něco sdělit. Poslední je rovina „spolužákovské vzájemnosti“, která zahrnuje spolupráci, soutěživost, vzájemnou pomoc a zodpovědnost za společnou práci. V této rovině se objevují první silná přátelství, věrnost a solidarita (Helus, 1997, s. 101-103).

Roli školáka dítě získá automaticky ve věku šesti či sedmi let, aniž by o to stálo. Nemůže ji opustit nebo se této roli nějakým způsobem vyhnout. Důležitý je proto postoj, který k ní zaujme. Jestliže se dokáže s rolí sžít a role bude mít pro dítě osobní význam, získává tím předpoklady k úspěšnému absolvování školní docházky. Role školáka podle Vágnerové obnáší další dvě role (Vágnerová, 2000, s. 159-160).

- Role žáka je definována školským úřadem a příslušné znaky by měly vykazovat všechny děti. Spolu s popisem role jsou jasně vymezeny i povinnosti a práva žáků a schopnosti a dovednosti, které jsou v této roli rozvíjeny. Role žáka je vždy podřízena roli učitele. Způsob, jakým dítě zvládne tuto roli, ovlivní žákovy vztahy v budoucích rolích, ve kterých bude taktéž v podřízeném postavení.
- Role spolužáka ovlivní budoucí sociální vztahy dítěte souřadné, na stejné úrovni, například vztah s budoucími pracovními kolegy. Dítě si uvědomuje, zda je přijímáno či nepřijímáno svými vrstevníky, a snaží se upravit své jednání tak, aby bylo kladně přijato. V rámci této role se dítě učí spolupráci, toleranci cizích názorů, prosadit se či naopak ustoupit. V raném školském věku je mezi dětmi spíše povrchní vztah, který se mění a utužuje ve středním školním věku. V této roli se plně projevuje žáková osobnost, protože žák není omezován pravidly, kterými by se měl řídit.

Důležitá je taktéž pozice žáka ve třídním kolektivu. Pozice, kterou žák získá, „závisí na spolužácích a třídě jako celku, ale také na jeho individuálních charakteristikách a dispozicích“ (Hrabal, 2003, s. 56). Podle Hrabala je možné rozdělit pozice do několika kategorií, ovšem nejdůležitější jsou následující tři kategorie: pozice podle školní výkonnosti a zdatnosti, pozice podle vlivu, tedy podílu na řízení interakce ve skupině, a pozice podle obliby (Hrabal, 2003, s. 56-57).

Sociální vliv je patrný v komunikaci s vrstevníky i v komunikaci s učitelem. Komunikace s učitelem má určitá pravidla, které dítě musí respektovat a dodržovat. Pokud je dodržovat nebude, projeví se to na jeho hodnocení. Například ústní zkoušení spočívá v pokládání otázek učitelem, na které má dítě odpovídat. Hodnotí se nejen správnost odpovědi ale i samotný projev žáka. Tento druh komunikace se výrazně liší od komunikace s vrstevníky, během které dochází k používání citoslovcí, zdobnělin, celkový projev je jednodušší a většinou hlučnější. Tento druh komunikace je doprovázen i neverbální komunikací, která má zdůraznit povahu či důležitost sdělení. Tyto prvky se v komunikaci s dospělými příliš nevyskytují, protože dospělí vyžadují určitou úroveň komunikace.

Děti raného školního věku jsou již schopné akceptovat a dodržovat požadovaná pravidla chování. Tato pravidla se skládají především z různých omezení, což může pro některé jedince znamenat zátěž. Pravidla jsou chápána a přijímána taková, jaká jsou. Žáci prozatím nepřemýšlí o jejich významu či modifikaci, ale dodržují je především proto, aby byli kladně ohodnoceni učitelem či rodiči. Ovšem některé děti jsou již schopné řídit se svým svědomím, proto jednají tak, aby neměly výčitky svědomí, kterými by se trápily. Ve středním školním věku děti přemýšlí již kriticky, takže se zamýšlí i nad obsahem pravidel chování, která mají dodržovat. Někteří žáci dokonce zpochybňují význam pravidel či vymýšlejí důvody, proč není špatné je porušovat.

Děti si začínají uvědomovat, že v různých situacích a rolích je nutné dodržovat jiná pravidla a normy chování. Vědí, že se budou chovat jinak ve společnosti dospělých a jinak v dětské skupině. Ovšem i v dětských skupinách jsou určitá pravidla, ačkoli ne tak významná jako pravidla dospělých. Pokud některé dítě tato pravidla poruší, hrozí mu vyloučení ze skupiny. Motivací k dodržování těchto pravidel je strach z odmítnutí.

Děti jsou ve vztahu k učiteli v podřízeném postavení. Učitel se stane pro dítě autoritou, kterou žák musí poslouchat. Učitel je zpočátku pro děti cizí osoba, takže pro ně nemá takový citový význam jako například rodiče, ale i tak není dětský přístup k učiteli zcela neutrální. Učitelova pochvala dokáže děti motivovat k další práci a snaze. Učitel v přístupu k dítěti zohledňuje i jeho chování, takže postupem času se dítě začne snažit kvůli tomu, aby na učitele zapůsobilo. *„Navázání kontaktu s učitelem je pro adaptaci na školu nezbytné, pomůže dítěti zvládnout novou roli, spojenou se změnou jeho životního stylu“* (Vágnerová, 2000, s. 164). Dítě od učitele čeká podporu, kterou mu v domácím prostředí poskytuje rodina. Pokud mu ji učitel poskytne, dítě bude mít k učiteli kladný citový vztah, který ovlivní, že bude pravděpodobně i lépe pracovat. *„Vazba na učitele posiluje pocit jistoty a bezpečí“* (Vágnerová, 2000, s. 164). Identifikace s učitelem pomáhá dítěti vyrovnat se s nejistotou, kterou cítilo na začátku školní docházky. Jestliže dítě od učitele nezíská tuto podporu, nebude ho mít tolik rádo, což ovlivní jeho přístup i k vyučování a škole obecně.

Děti raného školního věku bez výhrad přijímají učitelova tvrzení za pravdivá. To se týká i norem a pravidel chování. Děti je dodržují proto, aby je učitel ocenil.

Učitelovo hodnocení ovlivňuje i sebehodnocení dítěte. V první řadě se v sebehodnocení dítěte odráží hodnocení jeho rodiny. Hodnocení dítěte rodinou je nejdůležitější, bývá více emocionální a méně kritické. Hodnocení rodinou si dítě zafixuje a podvědomě přejímá. Hodnocení učitelem bývá kritičtější. Mnohdy poprvé dochází k hodnocení jeho schopností a ke srovnávání s dalšími vrstevníky. Pro dítě to je zatěžující, ale vyrovnání se s touto zátěží formuje osobnost dítěte. Dítě přichází na způsoby, kterými se může vyrovnat s problémy, a volí si ten způsob, který mu nejvíce vyhovuje.

Třída je pro žáky nová sociální skupina, kde se jednotliví členové většinou neznají. Působí na sociální a morální vývoj žáka. Z tohoto důvodu *„představuje významný článek v řetězu sociálních útvarů. Tvoří most mezi vztahem k matce a k rodině na jedné straně a pracovní skupinou a novou rodinou, kterou jedinec založí, na straně druhé“* (Hrabal, 2003, s. 24).

Každý žák musí své potřeby podřídít potřebám celé skupiny, což vyžaduje potlačení egocentrismu. Vrstevníci nejsou pro dítě raného školního věku příliš důležití, proto je více upnuto k učiteli. Hvozdík uvádí, že pro žáky prvního a druhého ročníku je nejdůležitější *„potřeba být na úrovni požadavků učitele a ostatních dospělých, potřeba získat jejich akceptaci“* (Hvozdík in Řezáč, 1998, s. 206). Ale ve středním školním věku se tato situace změní, dochází k orientaci na vrstevníky a spolužáci se stávají důležitější než učitel. Jsou pro ně důležité názory spolužáků více než názor učitele, který se pro dítě stává pouhým nositelem informací. Pro žáky třetích až pátých ročníků se stává nejdůležitější potřeba zakotvení, *„potřeba mít pevné místo ve školní třídě, v dětském kolektivu a být na úrovni požadavků těchto skupin“* (Hvozdík in Řezáč, 1998, s. 206).

Děti si tvoří dětské sociální skupiny, kde mají stejná postavení a postupně se u každého žáka objeví touha být skupinou pozitivně hodnocen. Pokud je dítě pozitivně přijato a hodnoceno svými vrstevníky, odráží se to v jeho sebepojetí. To ovlivňuje jeho budoucí vztahy s lidmi stejného věku či na stejných pozicích.

Různé sociální skupiny, kam dítě patří, ho různými způsoby ovlivňují. Získané zkušenosti, kladné i záporné, utváří osobnost dítěte, a tím ovlivňují vlastnosti, schopnosti a dovednosti, které dítě bude moci využívat v budoucnu, například při volbě povolání a výběru přátel či partnera.

Děti raného školního věku se zpočátku posuzují především podle vzhledu. Mají tendenci se kamarádit s těmi dětmi, které jim jsou podobné. Což je zapříčiněno především názory rodičů, že odlišné je špatné. Až ve středním školním věku, kdy mají žáci vyvinuté kritické myšlení a navzájem se znají, uvažují o svých kamarádech a utváří přátelství na základě osobnostních vlastností jednotlivých žáků. Tou dobou se utváří první silná přátelství.

1.4.4 VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

V této fázi lidského života dochází k přechodu na logické myšlení, ústupu egocentrismu, lability a impulzivity, a naopak k rozvoji empatie a sebekontroly, kdy je dítě schopno vyjádřit ale i potlačit své pocity, protože bere ohledy na své okolí. Více se rozvíjí extraverte a optimistické naladění, kdežto neuroticismus je tlumen.

Žáci si v průběhu mladšího školního věku utváří vlastní hodnotový systém a dochází k rozvoji vyšších citů a morálního cítění. V tomto směru má velmi silný vliv rodina, ze které dítě pochází, především citové uspokojení žáka v raném dětství. Hodnotový systém a morální cítění ovlivňují i sebepojetí dítěte. Dítě přijímá názory rodičů, později přátel a dalších blízkých lidí na sebe sama a přijímá je za své, ztotožňuje se s nimi. Langmeier je toho názoru, že vývoj sebepojetí ovlivňují důležité blízké osoby, ale i samotné dítě, to závisí na způsobu, jakým přejímá názory na sebe sama od svého okolí (Šimíčková Čížková a kol., 2005, s. 97). Vedle rodičů má důležité postavení také učitel, tedy především jeho hodnocení školních úspěchů žáka. Pokud žák prožije úspěch, zvedá se mu sebevědomí. Pokud ovšem utrpí silný neúspěch, může to negativně ovlivnit i jeho sebepojetí.

Vývoj v tomto období je harmoničtější než v předškolním věku, ale jsou zde velké individuální rozdíly. Biologický věk, tedy hodnocení osobního zdravotního stavu vzhledem k fyzickým, psychickým a sociálním charakteristikám, se liší od věku kalendářního, jenž značí uplynulou dobu od narození (apps.faf.cuni.cz).

Růst těla je stále zrychlený, ale postupně se kolem osmého roku života dítěte zpomaluje. Uvádí se, že obvyklá výška v tomto období má být kolem sto dvaceti až sto padesáti centimetrů a váha okolo dvaceti až čtyřiceti kilogramů.

Vývoj hrubé motoriky se postupně zklidňuje, protože dochází k úbytku spontánního pohybu. Žák musí být ve škole při vyučování v klidu natolik, aby se mohl soustředit

na svou práci a učení. Pohyby se stávají přesnější, rychlejší a lépe koordinované. Vlivem rozvoje školních dovedností, především psaní, se značně zlepšuje jemná motorika. Pohyb dítěti přináší radost a snadno se jeho prostřednictvím uvolňuje z napětí. Je proto důležité, aby v tomto období byl pohyb zařazen do výuky, co nejvíce to je možné. Motorické výkony jsou závislé na dispozicích dítěte a jeho individuálních možnostech, na vnějších podmínkách, které mu zprostředkovává škola, ale i na sportovně zaměřených koníčcích. Jestliže tyto podmínky nejsou dostačující, motorické výkony dítěte jsou tlumeny.

Poznávací procesy jsou ovlivněny aktivitou dítěte. Dítě se potřebuje do kognitivního procesu osobně zapojit, nestačí mu pasivně přijímat informace, protože předávané informace si ještě není schopno představit. Proto se například nejdříve učí sčítat předměty, které vidí, poté jejich symboly, později je vidět nemusí vůbec, protože je zná a umí si je představit, a nakonec sčítá samotná čísla z paměti bez jejich konkrétní podoby. Tímto procesem byly předměty nahrazeny čísly. Děti již jsou schopné se záměrně soustředit na jednu činnost, vnímání přestává být nahodilé, ale cílené. Podle Šimíčkové Čížkové a kol. kolem desátého roku věku dítěte dochází k přechodu od vnímání konkrétních předmětů k vnímání všeobecnějšímu (Šimíčková Čížková a kol., 2005, s. 95). Postupem času se schopnosti analyzovat a diferencovat zlepšují, čímž dochází ke zkvalitnění poznávání.

Jak již bylo zmíněno, Piaget toto období nazval období konkrétních logických operací. To se vyznačuje respektováním základních logických zákonů a konkrétní reality (Vágnerová, 2000, s. 148). Logické operace se rozvíjejí učením, tedy vlivem výuky. Postupným učením dochází k chápání souvislostí a vztahů, volbě způsobů řešení problémů, tedy strategií uvažování a děti se dokáží dostatečně soustředit na vyhledávání potřebných informací, které si jsou schopné zapamatovat. Předpoklady pro vznik logického myšlení podle Vágnerové jsou decentrace, konzervace a reverzibilita (Vágnerová, 2000, s. 149-156).

Decentrace je *„proces, jímž jedinec v průběhu vývoje překonává centraci, vázanost vnímání a myšlení na jediný, zejména smyslově nápadný aspekt situace, tj. konkrétnost myšlení, nebo vázanost na svou osobu, tj. překonává (dětský) egocentrismus“* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 97). Takové dítě dokáže posuzovat jednu skutečnost z několika pohledů a uvažuje o jejich vztazích. Role žáka přestává být ohrožující, dítě se stává jistější a tuto roli chápe jako jednu ze svých rolí. To mu umožňuje pochopit, že se lidé chovají v různých

rolích jinak, ale i to, že různí lidé mají různé role a potřeby. Zároveň dokáže prostřednictvím zpětných vazeb odhadnout, jak lidé vnímají a hodnotí své ale i cizí chování. Konzervace znamená, že si dítě uvědomí podstatu určitého předmětu, ačkoli se mění jeho vzhled. Například pokud voda zmrzne a stane se z ní led, je to stále voda jen v jiném skupenství. Reverzibilita je vratnost různých proměn, například pokud se nalije voda z úzké vysoké nádoby do nízké široké, voda změní tvar, pokud ji nalijeme zase zpátky, voda je stejná jako před změnou.

Děti školního věku chápou, že situace se mohou za různých okolností měnit, ale jejich podstata je stálá. Vědí, že jedna skutečnost může mít více podob. Dětské myšlení přešlo „z fáze postupného hledání a vytváření rovnováhy v poznávání světa k chápání pohyblivé rovnováhy tohoto světa“ (Piaget in Vágnerová, 2000, s. 151).

Rozvoj logických operací přispívá k pochopení vztahu mezi grafémy a fonémy jednotlivých hlásek. Dítě dokáže rozdělit slovo na slabiky a hlásky, uvědomuje si jejich pořadí, a jejich přeskupováním umí tvořit slova nová. Dále napomáhá pochopení číselných pojmů a manipulaci s nimi. A má pozitivní vliv na chápání času. Díky rozvoje logických operací chápou vratnost různých změn.

Náhoda je pro děti raného školního věku nepochopitelná. Akceptují normy a pravidla, ovšem náhoda se jim vymyká, což u těchto dětí vzbuzuje nejistotu. Děti středního školního věku již logicky uvažují a náhodu lépe chápou, takže pro ně již neznamena nebezpečí.

Představivost již není tak spontánní jako v předškolním věku. Dítě začíná rozlišovat skutečnost a fantazii, kterou prožívá formou hry či při četbě. Vlivem školní práce dochází k důležitému vývoji představ, což je „přechod od bezděčného vzniku představ ke schopnosti záměrně vyvolávat potřebné představy“ (Šimíčková Čížková a kol., 2005, s. 95). Rozvíjí se tedy záměrná představivost.

V předškolním věku je paměť závislá na tom, co dítě vidí, takže souvisí s vnímáním. Vlivem školních prací a vedení učitelem se paměť rychle zdokonaluje a uplatňuje se záměrné zapamatování a logické myšlení.

Pozornost, která v předškolním věku byla krátkodobá, nahodilá a snadno přerušitelná okolními vlivy, se ve škole stává vůlí ovládanou, která je velmi vyčerpávající. Z toho důvodu je pozornost mladý školáků závislá na vnější motivaci. Pozornost kolísá podle zájmu žáků o činnost. Ale i v případě zájmu o činnost jsou děti schopné udržet pozornost jen několik minut. Proto je nutné, aby učitel volil atraktivní činnosti, které děti zajímají a baví. Jednotlivé činnosti a formy práce střídal a nešetřil pochvalou a pozitivním hodnocením, které děti motivuje k další práci. Pozornost žáků má stále malý rozsah, proto je třeba eliminovat nežádoucí rušivé vlivy, které by mohly žáky odvádět od práce.

Vlivem výuky se v tomto věku názorné myšlení přetváří v abstraktní myšlení. Dítě se prostřednictvím školních prací a motivace učitele učí myslet a chápat příčiny, čímž se myšlení stává logické. Dítě raného školního věku není dostatečně zralé na abstraktní myšlení. Vlivem výuky a zkušeností se úroveň myšlení zlepšuje, takže dítě ve středním školním věku je již ve fázi abstraktního myšlení. *„Dítě dokáže propojit různé myšlenkové procesy v současném momentě, myšlenkové postupy na úrovni konkrétních logických operací tvoří jednotný systém (dokáže pochopit zahrnutí prvků do třídy, rozřazuje předměty podle kritéria, chápe zachování množství, příčinné vztahy ap.)“* (Šimíčková Čížková a kol., 2005, s. 96).

Ve škole se samozřejmě rozvíjí i řeč, protože při vyučování jde především o komunikaci učitele a žáků. Řeč podle Holečka a kol. má vztah s poznávacími procesy, protože se řeč promítá do myšlení, představ a vnímání tím, že všechny pocity, představy a myšlenky se pojmenovávají slovně (Holeček a kol., 2003, s. 84). Průměrné dítě je při nástupu do školy schopné aktivně používat okolo dvou a půl tisíce slov, ovšem může rozumět více výrazům. Prostřednictvím čtení a psaní, která jsou pro děti velmi náročné, se řeč výrazně rozvíjí. Zvětšuje se slovní zásoba, jednotlivé věty jsou delší a složitější. Velký vliv má také osvojení gramatických pravidel.

2 ANALYTICKÁ ČÁST

2.1 PŘEHLEDOVÉ STUDIE

Během vyhledávání přehledových studií nebyl nalezen žádný výzkum, který by se zabýval sociálně psychologickými aspekty neuroticismu. Většina databází neznala výraz 'neuroticismus', proto musel být nahrazen výrazem 'emocionální labilita'. Výraz 'sociálně psychologické vlastnosti' také nebyl nalezen, proto musely být vyhledávány jednotlivé vlastnosti 'extraverze – introverze', 'sociální inteligence', 'dominance – submisivita' a 'konformita'. Posledním vyhledávaným výrazem byl 'sociální status žáků'.

2.1.1 NEUROTICISMUS

Tabulka 1: Přehledová studie – Neuroticismus- Reakce rodičů na negativní emoce dětí: Vztah regulace emocí u dětí s úzkostnou poruchou

Název studie	Reakce rodičů na negativní emoce dětí: Vztah regulace emocí u dětí s úzkostnou poruchou
Autor studie	Hurrell Katherine, Hudson Jennifer, Schniering Carolyn
Hlavní myšlenka	Reakce rodičů na negativní emoce jejich dětí může ovlivnit regulaci negativních emocí
Zkoumaný vzorek	Srovnání rodin s dětmi s úzkostnou poruchou a rodin s dětmi bez poruchy
Výsledek studie	Úzkostné děti mají větší potíže s kontrolou a regulací svých emocí. Matky by měly reagovat stylem, který u úzkostných dětí nepodporuje vznik negativních emocí.

Tabulka 2: Přehledová studie – Neuroticismus – Genetická asociace mezi příznaky ADHD a emoční labilitou

Název studie	Genetická asociace mezi příznaky ADHD a emoční labilitou u dětských a dospívajících dvojčat
Autor studie	Merwood Andrew, Chen Wai, Rijdsdijk Fruhling, Skirrow Caroline, Larsson Henrik, Thapar Anita, Kuntsi Jonna, Asherson Philip
Hlavní myšlenka	Souvisí emoční labilita s ADHD?
Zkoumaný vzorek	1920 dětských a dospívajících dvojčat ve věku od pěti do osmnácti let
Výsledek studie	Emoční labilita je rys hyperaktivity, impulzivnosti a nepozornosti u dětí a dospívajících. Ale stupeň fenotypového a etiologického překrývání mezi emoční labilitou a ADHD stále není jasný.

2.1.2 SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY

Sociální inteligence

Tabulka 3: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty - Sociální inteligence

Název článku	Sociální inteligence
Autor článku	Petrides
Hlavní myšlenka	Obsahuje přehled historického pojetí sociální inteligence, její definice a rysy s důrazem na období dospívání. Jsou zmíněny teorie, které mohou pomoci překonat některé z problémů v oblasti sociální inteligence.

Tabulka 4: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty – Vztah sociální úzkosti a sociální inteligence: latentní proměnná analýza

Název studie	Vztah sociální úzkosti a sociální inteligence: latentní proměnná analýza
Autor studie	Hampel Sandra, Weis Susanne, Hiller Wolfgang, Witthöft Michael
Hlavní myšlenka	Sociální úzkost byla spojena s chybami v kognitivním zpracování a deficitech sociálního vystupování, například sociální inteligence
Zkoumaný vzorek	Byl použit magdeburský test sociální inteligence u vzorku obecné populace
Výsledek studie	Mezi sociální úzkostí a aspekty sociální inteligence je malý až střední vztah

Tabulka 5: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty – Vliv osobnostních dimenzí na sociální a intelektové faktory u dětí

Název studie	Vliv osobnostních dimenzí na sociální a intelektové faktory u dětí
Autor studie	Kálmánchey, Kozéki
Hlavní myšlenka	Vztah osobnostních dimenzí se školní úspěšností a inteligenčním kvocientem
Zkoumaný vzorek	2185 dětí ve věku od 7 do 15 let
Výsledek studie	Školní úspěšnost je spojována s emoční stabilitou. Děti z malých vesnic byly převážně introverti a byly emočně labilní.

Extraverze - introverze

Tabulka 6: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty - Extraverze – introverze

Název článku	Extraverze – introverze
Autor článku	Saklofske Don
Hlavní myšlenka	Extraverze je jedna z osobnostních vlastností, která popisuje celou řadu osobnostních rysů a je spojena s širokou škálou lidského chování, se školní úspěšností a pracovním výkonem.

Tabulka 7: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty - Extraverze - introverze a inteligence

Název studie	Extraverze – introverze a inteligence
Autor studie	Saklofske Don, Kostura
Hlavní myšlenka	Studie zkoumá, zda spolu souvisí inteligence a osobnostní vlastnosti
Zkoumaný vzorek	Děti klasifikované jako extraverti či introverti
Výsledek studie	Obecně platí, že inteligence a osobnostní vlastnosti spolu nesouvisí.

Tabulka 8: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty - Dědičnost extraverze – introverze

Název studie	Dědičnost extraverze – introverze
Autor studie	Eysenck Hans Jürgen
Hlavní myšlenka	Snaha najít důkaz o dědičnosti extraverze – introverze
Zkoumaný vzorek	13 párů mužských a 13 párů ženských jednovaječných dvojčat, 13 párů mužských a 13 párů ženských dvojvaječných dvojčat
Výsledek studie	Bylo zjištěno, že u jednovaječných dvojčat bývají oba extraverti nebo oba introverti častěji, než tomu je u dvouvaječných dvojčat

Konformita a nonkonformita

Tabulka 9: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty – Konformita

Název studie	Konformita
Autor studie	Sheldon Ken
Hlavní myšlenka	Vliv konformity na kreativitu
Výsledek studie	Některé situační faktory, osobnostní rysy, a vývojové procesy podporují konformitu, a tím negativně ovlivňují kreativitu

Tabulka 10: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty - Sociální sítě, sebezapření a střední preference: Konformita jako evoluční strategie

Název článku	Sociální sítě, sebezapření a střední preference: Konformita jako evoluční strategie
Autor článku	Klick Jonathan, Parisi Francesco
Hlavní myšlenka	Konformitu je možné chápat jako produkt adaptace. Nonkonformita vede k nátlaku a nesouhlasící jedinec je vyloučen ze sociální sítě.

Dominance – submisivita

Tabulka 11: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty - Dominance a submisivita jako faktory v sociální interakci skupin dětí stejného pohlaví ze základních škol

Název studie	Dominance a submisivita jako faktory v sociální interakci skupin dětí stejného pohlaví ze základních škol
Autor studie	Jones Diane Carlson
Hlavní myšlenka	Popsat vztah mezi aspekty společenské interakce a dominancí a submisivitou
Zkoumaný vzorek	12 chlapců a 12 dívek prvního a druhého stupně základní školy
Výsledek studie	Bylo možné určit zahájení vedení a hierarchii kolektivu. Osobnostní vlastnosti dívek byly ovlivněny sociální hrou, podřídily se jí. U chlapců bylo nápadnější uplatňování dominance, například při výběru herního partnera, než samotná hra.

Tabulka 12: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty – Využití dominance a přátelství ve skupině dětí předškolního věku

Název studie	Využití dominance a přátelství ve skupině dětí předškolního věku
Autor studie	Charlesworth William, La Freniere Peter
Hlavní myšlenka	Při sledování filmu, bylo potřeba zaujmout takové místo, aby děti viděly. Vždy některý ze žáků neměl dobrý výhled
Zkoumaný vzorek	58 dětí předškolního věku
Výsledek studie	Chlapci využívali dominanci a přátelství k získání lepšího místa více než dívky

Sociální status žáka

Tabulka 13: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty – Vztah mezi asertivními dovednostmi a sociometrickým postavením dětí

Název studie	Vztah mezi asertivními dovednostmi a sociometrickým postavením dětí
Autor studie	Van Hasselt Vincent, Hersen Michel, Bellack Alan
Hlavní myšlenka	Děti vybraly jedno z dětí, které má nejvyšší sociometrické postavení, a druhé, které ho má nejnižší. Vyplnily si dotazník týkající se jejich asertivity a proběhl standardizovaný rozhovor týkající se asertivním chování. Navíc učitelé přispěli svými poznatky o dětech.
Zkoumaný vzorek	15 chlapců a 15 dívek ve věku od 9 do 11 let
Výsledek studie	Výsledky ukázaly vztah mezi tvrzeními a sociometrickým hodnocením. Někdy se lišily i informace získané z dotazníku od poznámek od učitele.

Tabulka 14: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty - Podpora sociální integrace v inkluzivní třídě

Název studie	Podpora sociální integrace v inkluzivní třídě: Poučení z inkluzivní školy v Anglii a na Krymu
Autor studie	Mamas Christoforos, Avramidis Elias
Hlavní myšlenka	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami bývají osamělí a jsou na okraji společnosti. Je to kvůli jejich nedostatečným sociálním dovednostem zapojit se do aktivit s ostatními spolužáky.
Zkoumaný vzorek	Vychází se z výzkumů v Anglii a na Krymu
Výsledek studie	Studie zjistily, že například skupinová práce, může nepříznivě ovlivnit sociální postavení integrovaných dětí, protože nestíhají pracovat s ostatními dětmi.

Pro tuto práci jsou zajímavé následující studie:

- Reakce rodičů na negativní emoce dětí: Vztah regulace emocí u dětí s úzkostnou poruchou (více v tabulce 1)

Je patrné, že dítě žijící v napjatém prostředí, kde je často káráno za své projevy, byť negativní, kde se setkává s negativním hodnocením, je ovlivněno negativními názory rodičů, a z toho důvodu se jeho negativní naladění prohlubuje. Což se vztahuje k neuroticismu v teoretické části této práce.

- Využití dominance a přátelství ve skupině dětí předškolního věku (více v tabulce 12)

Tento výzkum by bylo možné zrealizovat i na základní škole. Výzkum odhaluje sociometrické postavení žáků, což v této práci bylo zkoumáno projektivní obrázkovou technikou v praktické části této práce.

- Vztah mezi asertivními dovednostmi a sociometrickým postavením dětí (více v tabulce 13)

Tento výzkum zkoumá subjektivní hledisko, které v této práci zastává projektivní obrázková technika. Přibylo ještě objektivní hledisko ve formě poznámek učitele o jednotlivých žácích.

2.2 VÝCHODISKA TEORETICKÉ ČÁSTI

Míra neuroticismu je temperamentově podmíněna, tedy vrozená. Nicméně hladina neuroticismu je ovlivnitelná i zátěží, zejména sociální. Dítě je od raného dětství konfrontováno tím, jak jej rodiče hodnotí, za co jej posuzují. S příchodem do mateřské školy se obzor hodnotících soudů rozšiřuje a při nástupu do základní školy je přidána ještě zátěž výkonová. Žákovský kolektiv je již také méně řízen, má například neřízené přestávky, a začíná si žít svým samostatným sociálním životem.

Dítě mladšího školního věku aktivně a samostatně uplatňuje své sociálně psychologické vlastnosti a dispozice. Je podrobováno intenzivnímu sociálnímu tréninku. Pokud dítě má sourozence, může mít v tomto ohledu jistý náskok.

Na základě ověřování si funkčnosti uplatňování sociálně psychologických vlastností vnímá svoji sociální úspěšnost. Případná neúspěšnost může být již v tomto věku silným zátěžovým faktorem, na základě kterého může hladina vrozeného neuroticismu stoupat.

Sociální inteligence se v průběhu školní docházky stále rozvíjí. Mohou za to zkušenosti se sociální interakcí, které dítě získává. Ve škole možnost, získat tyto zkušenosti, přibývá. Ovšem každý člověk je od narození vybaven určitou mírou sociální inteligence. V průběhu života se tato citlivost prostřednictvím zkušeností se sociální interakcí může trénovat, a tím pádem i zlepšovat.

Extraverze je také temperamentově podmíněna, takže je dané, zda je jedinec extravert či introvert. Málokdo je vyhraněným extravertem či introvertem, většina lidí je někde mezi těmito dvěma póly, ale přiklání se k jednomu z nich. Extraverze určuje míru aktivity a otevřenosti ke zkušenostem. Extraverti jsou aktivnější, více se zajímají o nové věci, pokud něčemu nerozumí, nebojí se zeptat, neúspěchy berou jako součást lidského života a celkově jsou spíše šťastní. Introverti jsou uzavřeni do sebe, takže se příliš nezajímají o své okolí, i proto mají problém s komunikací a sociálním přijetím.

Dominance a submisivita jsou postoje k lidem, přesněji preference vůdčí či podřízené role. Ve škole jsou děti zpočátku spíše submisivní, protože nevědí, co si ve třídě mohou dovolit. Když se hlouběji poznají, dominantnější jedinci se chopí organizace třídy, nebo alespoň svého blízkého okolí. Submisivnější děti se jim podřizují, čímž se utužuje dominantní postavení vůdčího jedince.

V každé třídě jsou konformní i nonkonformní jedinci. Nonkonformní si prosazují své názory, které obvykle bývají velice originální, kdežto konformní jedinci nejsou příliš originální, a proto se obvykle přikloní na stranu většiny.

Vysoká míra neuroticismu způsobuje negativní pohled na svět, zvýšenou emoční citlivost na negativní jevy a špatnou adaptaci na nové situace. Takoví jedinci vnímají svět jako zdroj potenciálního ohrožení, což se projevuje zvýšenou opatrností a kontrolou svého okolí i sebe sama.

Oproti tomu emocionálně stabilní jedinci jsou realističtí, emočně vyrovnaní a snadno se přizpůsobí změnám.

Jedinci s vysokou mírou neuroticismu jsou citliví na negativní emoce, které je silně zasáhnou. Během sociální integrace si všímají převážně negativních postojů vůči své osobě, což způsobuje, že jsou většinou tiší, protože se bojí, že jejich názory nebudou úspěšné. Jsou méně aktivní a kvůli strachu z neúspěchu mohou být i negativně naladěni.

Častěji bývají emocionálně stabilní, extravertní jedinci ve vůdčím postavení. Bývají oblíbenější, protože se nebojí vyjádřit svůj názor, a to je činí zajímavější.

V raném školním věku jsou žáci spíše extraverti, jsou nadšení z dění ve škole, a tím pádem i aktivnější. Vzhlížejí k učiteli, který je pro ně novým důležitým vzorem. Ve středním školním věku se od učitele odpoutávají a začínají pro ně být důležitější spolužáci, se kterými trénují své sociální dovednosti. Ke konci tohoto období si začnou uvědomovat své vlastní osobnostní vlastnosti, se kterými se snaží pracovat, čímž obrací pozornost do sebe, tudíž jsou více introvertní a dochází u nich ke zvýšení neuroticismu. Všímají si také osobnostních vlastností svých spolužáků, jejichž poznání umožní vzniku prvních trvalejších přátelství.

Praktická část se zaměří na vztah neuroticismu a jednotlivých sociálně psychologických vlastností.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR

Cílem této práce je zjistit vztah neuroticismu a sociálně psychologických vlastností u žáků mladšího školního věku. Ze sociálně psychologických vlastností je výzkum zaměřen na dominanci-submisivitu, projevovanou přátelskost-nepřátelskost, emocionální závislost-nezávislost na sociální skupině školní třídy, míru extravertze a psychoticismu.

Z toho vyplývají následující výzkumné otázky:

- Existuje vztah mezi stupněm dominance žáka v rámci školní třídy a jeho mírou neuroticismu?
- Existuje vztah mezi projevovanou přátelskostí žáka v rámci školní třídy a jeho mírou neuroticismu?
- Existuje vztah mezi emocionální závislostí žáka na sociální skupině v rámci školní třídy a jeho mírou neuroticismu?
- Existuje vztah mezi mírou extravertze žáka v rámci školní třídy a jeho mírou neuroticismu?
- Existuje vztah mezi mírou psychoticismu žáka v rámci školní třídy a jeho mírou neuroticismu?

3.2 POPIS RESPONDENTŮ

Výzkum byl proveden ve třetích a pátých třídách na dvou základních školách v Plzni. Výzkumu se celkem zúčastnilo 170 respondentů, z nichž bylo 79 dívek a 91 chlapců. Žáků třetích tříd bylo celkem 95, z toho 47 dívek a 48 chlapců, dosahovali věku 9 let. Žáci pátých tříd dosahovali věku 11 let, celkem jich bylo 75, z toho 32 dívek a 43 chlapců.

3.3 POPIS VÝZKUMNÝCH METOD

3.3.1 DOTAZNÍK B-J-E.P.I.

Podle Juříčkové dotazník B-J.E.P.I. zjišťuje osobnostní strukturu dětí ve věkové skupině 9 až 14 let. Děti mají na otázky odpovídat pravdivě, čímž popisují své chování v určitých situacích. Dotazník zjišťuje najednou několik dimenzí osobnosti, extravertzi – introvertzi,

neuroticismus a psychoticismus, čímž diagnostikuje celkovou osobnostní strukturu (Juříčková, 2011, s. 124-125).

Eysenck vytvořil dotazníkovou metodu EPI pro dospělé, která byla později přepracována na českou a slovenskou verzi B-J.E.P.I. pro děti.

Dotazník se skládá ze 78 uzavřených otázek, které jsou upraveny pro danou věkovou skupinu. Tyto otázky vychází z Eysenckova modelu osobnostních dimenzí: extraverte – introverte, neuroticismu a psychoticismu.

Dotazník je rozdělen do čtyř škál:

- E - extraverte – introverte. Tato škála vypovídá o míře společenskosti a přátelskosti. Děti s vysokou hodnotou E jsou upovídané, vyhledávají zábavu, nedělají si starosti a mají sklon vyhledávat rizika. Ovšem mohou být i impulzivní až agresivní.
- N – neuroticismus, psychická stabilita a labilita. Uvádí schopnosti kontrolovat své emoce a jejich projevy. Děti s vysokou mírou N bývají úzkostné, častěji se trápí, mají starosti a více se bojí. Mívají sklony k depresím, poruchám spánku a psychosomatickým potížím.
- P – psychoticismus, míra nepřizpůsobivosti, samotářství a necitelnosti. Děti s vysokou hodnotou P jsou samotářské, kruté až bezcitné, netrápí je výčitky svědomí, nejsou empatické, mohou být agresivní a zlomyslné.
- L – skóre lži, vyjadřuje snahu dítěte odpovídat podle společenských konvencí.

Tabulka, kam respondenti zaznamenávali odpovědi na 78 otázek, byla koncipována do osmi sloupců po deseti řádcích. V každém sloupci byla napsána čísla po sobě jdoucích otázek a u něj A – N. K zaznamenání odpovědi stačilo zakroužkovat jednu z možných odpovědí na uzavřené otázky, tedy zakroužkovat A - jako ano nebo N - jako ne. Tabulka, kterou měli respondenti pro zaznamenávání odpovědí, je v přílohách (Příloha 1)

3.3.2 PROJEKTIVNÍ OBRÁZKOVÁ TECHNIKA – PANÁČCI NA STROMĚ

Projektivní obrázková technika, jejíž způsob vyhodnocení byl navržen spolu s vedoucí diplomové práce, je velice vhodná pro diagnostiku dětí, protože je velice jednoduchá.

Spočívá ve vybrání dvou z devatenácti panáčků, kteří jsou na obrázku na stromě v různých pozicích, s různými výrazy, čímž naznačují, jakou mají povahu a jak se chovají v kolektivu. Obrázek panáčků na stromě, který byl použit k výzkumu, je v přílohách (Příloha 2).

Respondenti nejprve mají vybrat a označit panáčka, jehož výraz, postoj, činnost a okolí vystihuje, jak se respondent cítí v kolektivu. Poté mají vybrat druhého panáčka, který znázorňuje pozici, kterou by respondent chtěl ve skupině zaujmout.

3.4 PŘED VÝZKUMEM

Výzkum byl zcela anonymní, k provedení výzkumu bylo zapotřebí povolení vedení školy a souhlas rodičů respondentů.

Během konzultace s vyučujícími učiteli jednotlivých tříd jsme došli k názoru, že pouhé přečtení dotazníku B-J.E.P.I., tedy 78 otázek, je pro žáky především třetích ročníků poměrně náročné. Z toho důvodu žáci nedostali dotazník, který by měli sami vyplnit, ale otázky jim byly čteny. Respondenti dostali nabídku, mít seznam čtených otázek na lavici, aby do něj měli možnost nahlížet, ale samotným respondentům vyhovovalo, že jim budou otázky čteny a o otázky v písemné podobě neměli zájem.

Během konzultace jsme s vyučujícími učiteli vyhledali v seznamu výzkumných otázek, které měly být respondentům čteny, méně obvyklé výrazy, kterým by žáci nemuseli rozumět. Byla vyhledána jejich synonyma, která byla napsána nad komplikované výrazy v originálním znění výzkumných otázek. Během samotného výzkumu byly po přečtení původní výzkumné otázky vysvětleny neznámé pojmy, a poté byla otázka přečtena znovu, ale s pojmy, kterým žáci již rozuměli. V průběhu výzkumu byly objeveny ještě další problematické výrazy, které byly taktéž upraveny do srozumitelné podoby. Upravené výrazy byly použity ve všech třetích třídách, ovšem v pátých třídách respondenti neměli problém porozumět originálnímu znění výzkumných otázek, takže nebylo nutné otázky nijak upravovat.

3.5 PRŮBĚH VÝZKUMU

Před samotným provedením výzkumu jsem se žákům představila, poděkovala za jejich spolupráci a představila jim „téma“ mé diplomové práce. Samotné téma jsem neuvedla,

protože bych je tím jen zmátla, ale respondenti věděli, že je to téma z oblasti psychologie a budou odpovídat na otázky týkající se lidské osobnosti.

Poté si rozdali list papíru, kde z jedné strany byla hlavička a tabulka na odpovědi dotazníku B-J.E.P.I. a z druhé strany obrázkový dotazník. Do hlavičky vyplnili, do kolikáté třídy chodí, věk a pohlaví.

Před přečtením první otázky dotazníku B-J.E.P.I. byly žákům dány následující instrukce: „Budu vám postupně číst otázky, na které budete odpovídat. Pokud s tvrzením souhlasíte, zakroužkujte A jako ano, pokud nesouhlasíte, zakroužkujte N jako ne. Odpovídejte pravdivě. Nekoukejte se k sousedovi, každý z vás je jiný a odpovídá sám za sebe. Odpověď zaznamenejte do tabulky, nemusíte to nijak komentovat. Vždy zakroužkujte jednu z odpovědí. Pokud se nemůžete rozhodnout, zamyslete se, co je u vás častější, co na vás sedí více. První odpověď bývá většinou správná. Pozorně poslouchajte a vnímejte slova, jako často, někdy, vždy.“

Během zodpovídání otázek dotazníku B-J.E.P.I. byly otázky pomalu a srozumitelně čteny. Respondenti jen kroužkovali odpovědi. Vždy po přečtení deseti otázek byl prostor pro dotazy, pokud chtěl někdo něco zopakovat či potřeboval vysvětlit některý výraz. K dalším deseti otázkám se postoupilo, až když měli všichni respondenti zakroužkováno všech deset odpovědí.

Po dokončení dotazníku B-J.E.P.I. si respondenti otočili list, kde byl výzkumný obrázek panáčků na stromě. Žáci si je měli nejprve sami detailně prohlédnout, na tabuli byl nalepený zvětšený obrázek s vybarvenými panáčky pro názornost. Potom je měli spočítat, abych se ujistila, že žádného nepřehlédli. Poté si každý respondent připravil červenou a modrou pastelku. Červeně měli vybarvit panáčka, který znázorňoval, jak se žák cítí ve třídě. Modře panáčka, který by vyjadřoval postavení, které by chtěl žák ve třídním kolektivu získat.

Respondenti dostávali následující pokyny: „Pořádně si prohlédněte, jak se každý z těch panáčků tváří, kde je, co dělá a co se děje okolo něj.“ Po prohlédnutí. „Představte si, že by celá vaše třída vylezla na tento strom a každý z vás by si tam našel své místo, na kterém byste se cítili tak, jak se běžně ve třídě cítíte. Červeně vybarvěte takového panáčka, na jehož místě byste byli.“ Po chvíli rozhodování a vybarvení prvního panáčka.

„Teď si představte, že byste to mohli jakkoli změnit a vyberte si místo, na kterém byste se cítili tak, jak byste se chtěli cítit také ve třídě.“

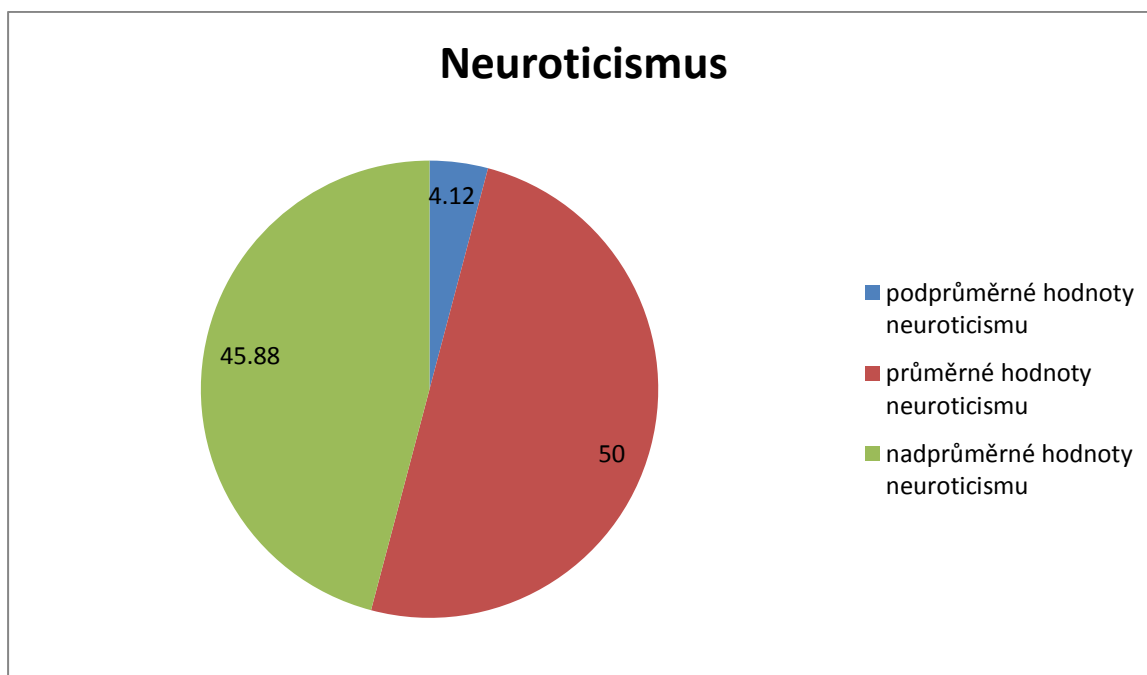
3.6 VÝSLEDKY

Dotazníky jednotlivých žáků byly vyhodnoceny a jejich výsledky byly vypsány do tabulek podle tříd, kde byly rozděleny podle pohlaví respondentů. Poté byly vytvořeny tabulky jednotlivých sociálně psychologických vlastností vzhledem k neuroticismu podle pohlaví a poté i podle věku. Podle tabulek byly vytvořeny grafy znázorňující relativní četnosti jevů. Tabulka s daty všech respondentů je v přílohách (Příloha 3).

3.6.1 ÚROVNĚ NEUROTICISMU RESPONDENTŮ

Úrovně neuroticismu všech respondentů

Graf 1 znázorňuje výši neuroticismu (podprůměrný, průměrný a nadprůměrný) všech 170 respondentů. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 4).

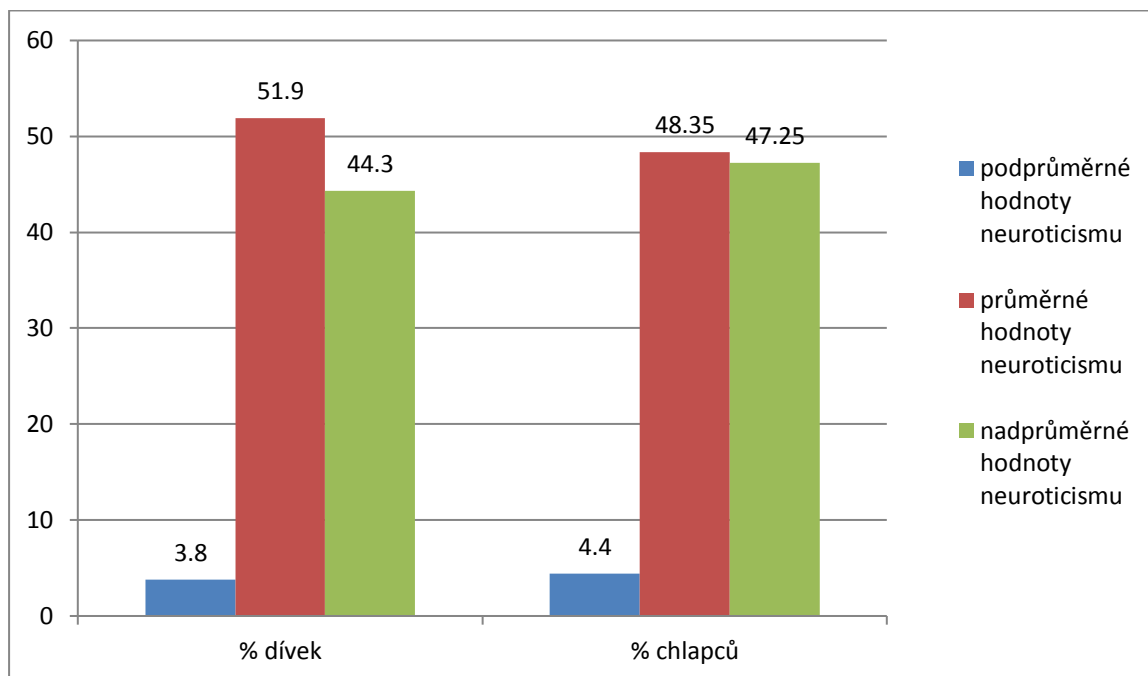


Graf 1: Neuroticismus všech respondentů v %

Z výzkumu vyplynulo, že u žáků mladšího školního věku převládá neuroticismus průměrný až nadprůměrný. Průměrného výsledku dosáhlo 85 respondentů. Nadprůměrné výsledky mělo 78 respondentů. Podprůměrný neuroticismus se vyskytoval u 7 dotazovaných.

Úrovně neuroticismu všech respondentů – rozděleno podle pohlaví

Graf 2 znázorňuje úroveň neuroticismu u respondentů rozdělené podle pohlaví, tedy 79 dívek a 91 chlapců. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 5).

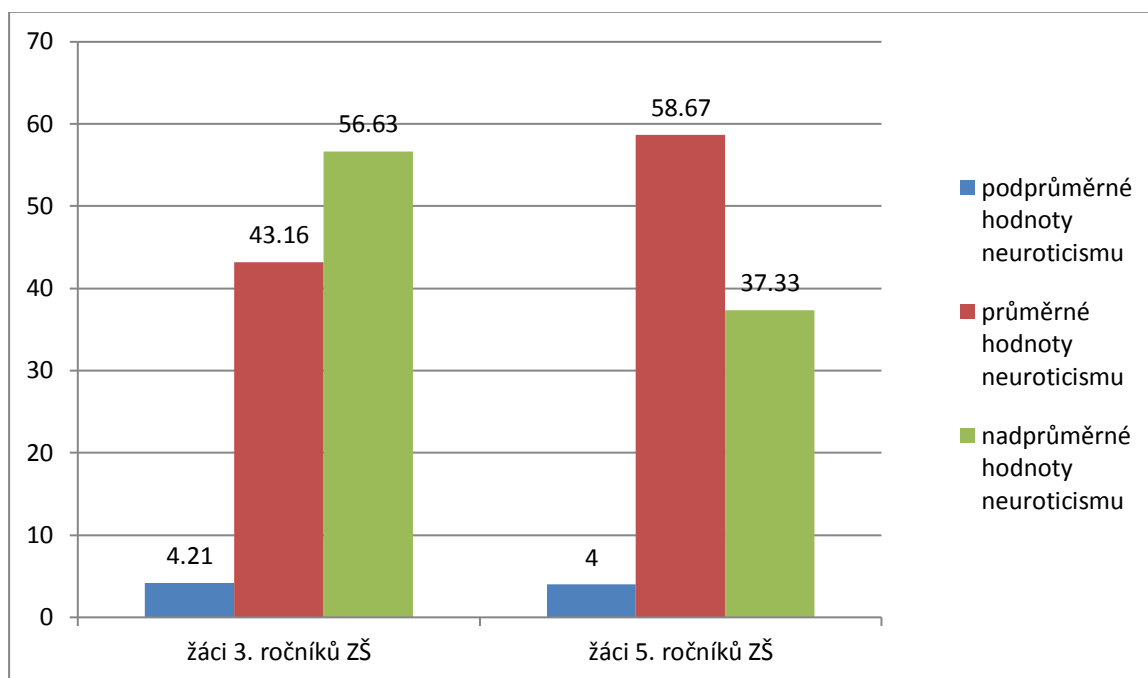


Graf 2: Úrovně neuroticismu všech respondentů - rozděleno podle pohlaví

Hodnoty neuroticismu dosahují u obou pohlaví podobných výsledků.

Úroveň neuroticismu všech respondentů – rozděleno podle věku

Graf 3 znázorňuje úroveň neuroticismu respondentů rozdělené podle věku. Respondentů třetích ročníků ZŠ, kteří dosahují věku devíti let, je celkem 95. Respondentů pátých ročníků ZŠ ve věku jedenácti let, je celkem 75. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 6).



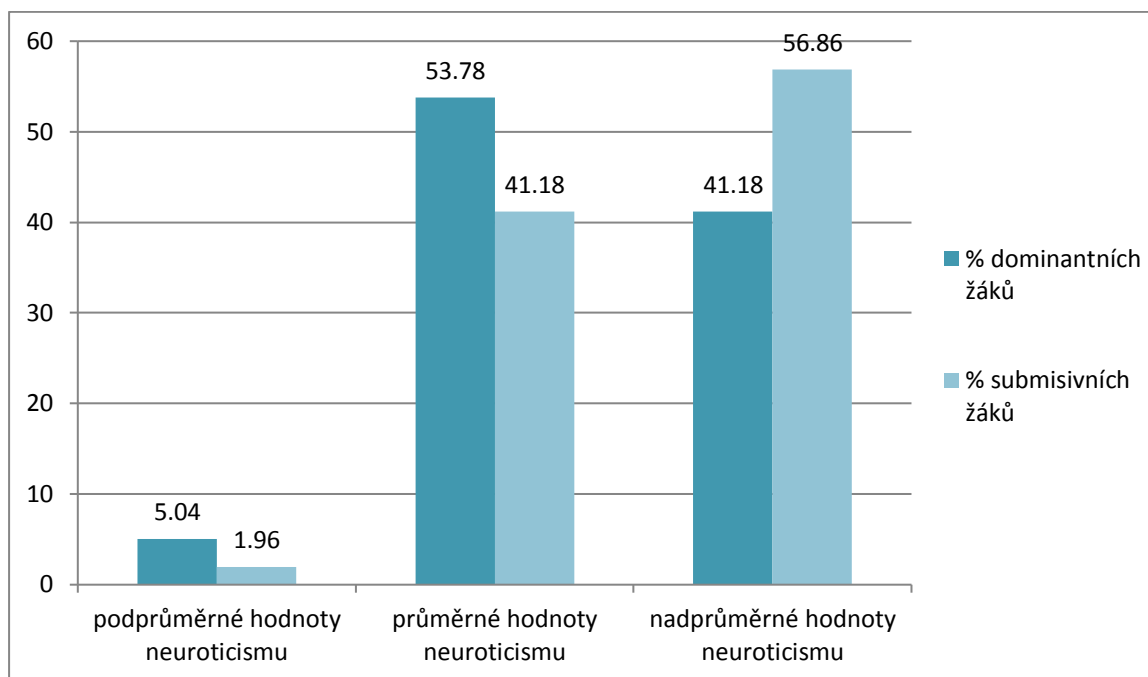
Graf 3: Úroveň neuroticismu všech respondentů - rozděleno podle věku

Domníváme se, že důvod, proč mají žáci třetích ročníků nadprůměrné hodnoty neuroticismu o 19.3 % vyšší než žáci pátých ročníků, je ten, že ve třetím ročníku dochází ke změně jejich třídního učitele. Od první do druhé třídy mají jednoho třídního učitele, který většinou vyučuje všechny předměty ve třídě. Ve třetím ročníku se jejich třídním učitelem stane nový učitel, některé předměty jsou vyučovány dalšími učiteli a navíc mají ve třetím ročníku více učiva než doposud.

3.6.2 VZTAH NEUROTICISMU A DOMINANCE-SUBMISIVITY

Vztah neuroticismu a dominance-submisivity všech respondentů

Graf 4 znázorňuje poměr dominance a submisivity všech respondentů, a zároveň jejich vztah k podprůměrným, průměrným a nadprůměrným hodnotám neuroticismu. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 7).



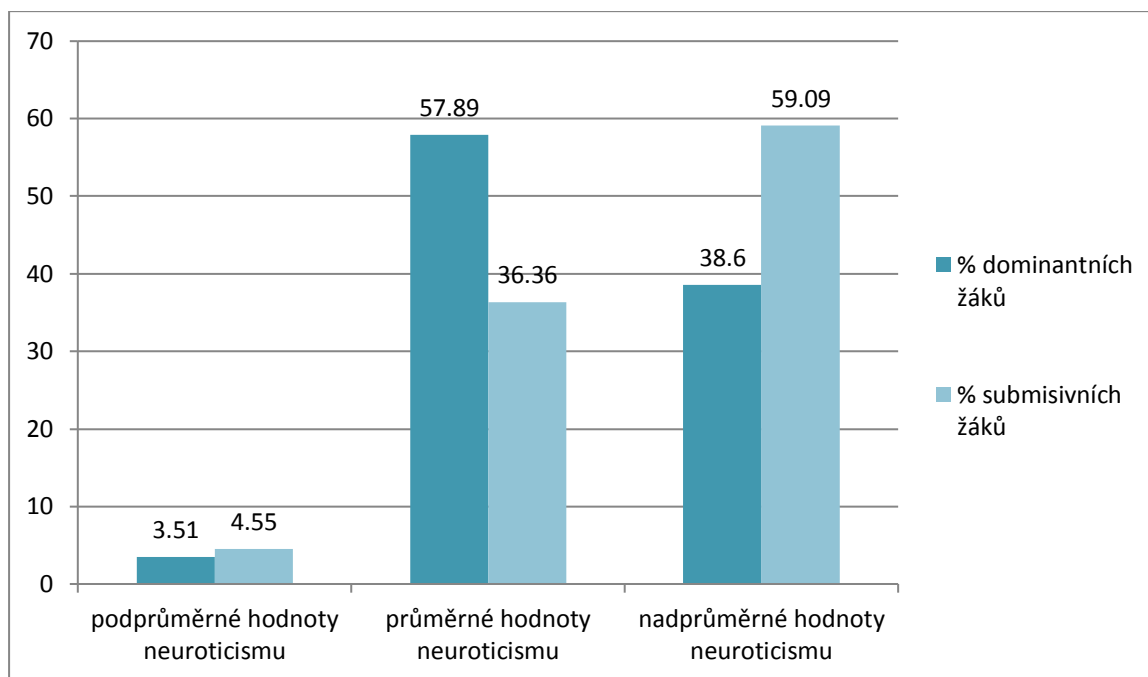
Graf 4: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity všech respondentů

Z výsledků je možné usoudit, že 70 %, tedy 119 respondentů, je dominantních a 30 %, tedy 51 respondentů, je submisivních.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu submisivní žáci o 17,68 % vyšší než žáci dominantní, je ten, že se submisivní žáci neumí v kolektivu prosadit, což u nich vyvolává nepříjemné pocity a zvyšuje neuroticismus.

Vztah neuroticismu a dominance–submisivity dívčích respondentů

Graf 5 znázorňuje vztah neuroticismu a dominance–submisivity u 79 dívčích respondentů třetích a pátých ročníků, ve věku devíti i jedenácti let. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 8).



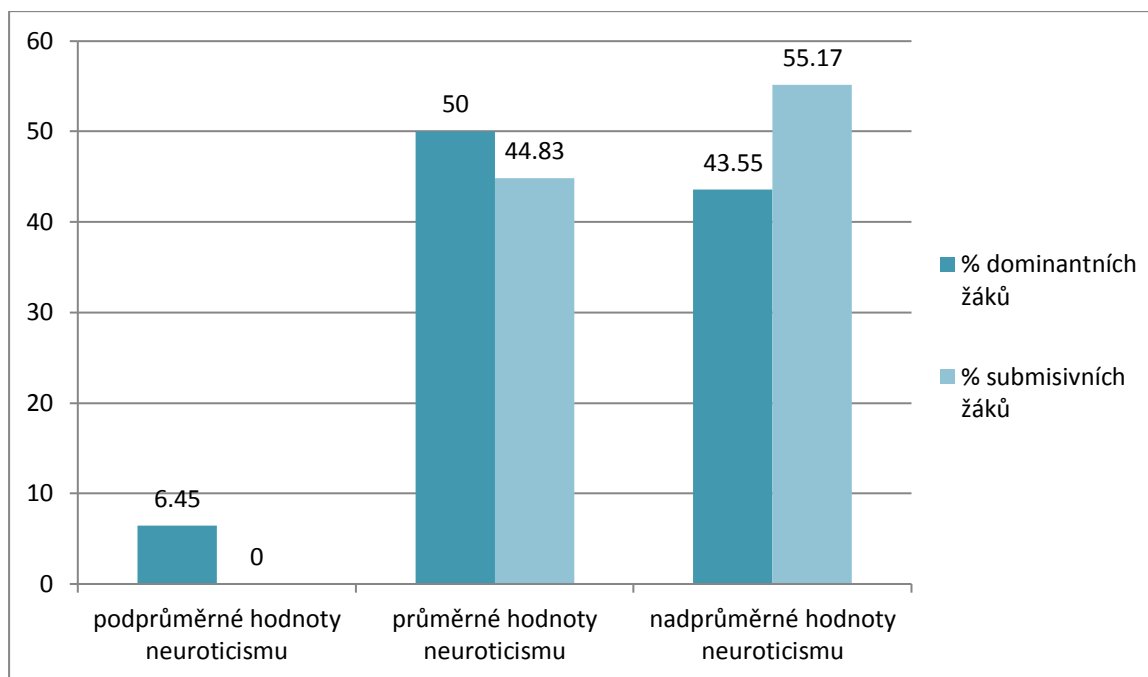
Graf 5: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity dívčích respondentů

Z výsledků je patrné, že 72,25 %, tedy 57 respondentů, je dominantních a 27,85 %, tedy 22 respondentů, je submisivních.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu submisivní dívky o 20,49 % vyšší než dívky dominantní, je ten, že se submisivní dívky neumí v kolektivu prosadit, což u nich vyvolává nepříjemné pocity a zvyšuje neuroticismus. V dívčím kolektivu jsou časté pomluvy doprovázené přetvářkou. Je-li přetvářka odhalena, může být důvodem zvýšení neuroticismu.

Vztah neuroticismu a dominance–submisivity chlapeckých respondentů

Graf 6 znázorňuje vztah neuroticismu a dominance–submisivity u 91 chlapeckých respondentů třetích a pátých ročníků, kteří jsou ve věku devíti i jedenácti let. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 9).



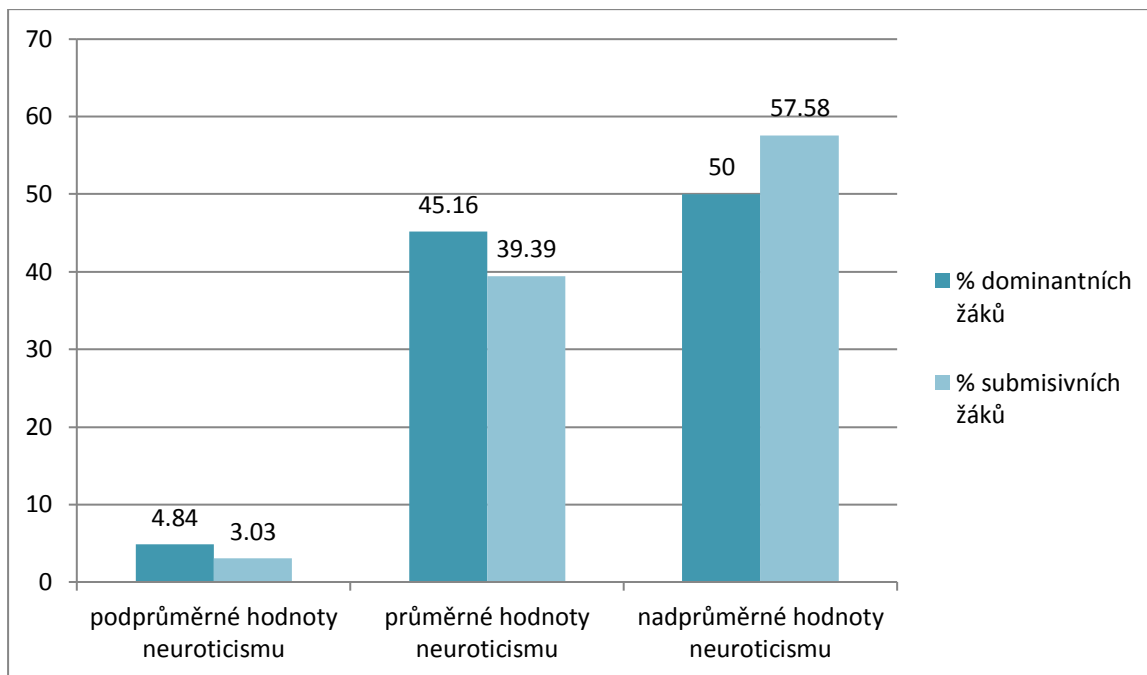
Graf 6: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity chlapeckých respondentů

Výsledky ukazují, že 68,13 %, tedy 62 respondentů, je dominantních a 31,87 %, tedy 29 respondentů, je submisivních.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu submisivní chlapci o 11,62 % vyšší než chlapci dominantní, je ten, že se submisivní chlapci neumí v kolektivu prosadit, což u nich vyvolává nepříjemné pocity a zvyšuje neuroticismus. V chlapeckém kolektivu se méně vyskytuje přetvářka, většinou si chlapci případné problémy tak zvaně vyřídí hned. Odhadujeme, že z toho důvodu je rozdíl mezi dominantními a submisivními žáky s vyšší hodnotou neuroticismu nižší u chlapců než u dívek.

Vztah neuroticismu a dominance–submisivity respondentů třetích ročníků ZŠ

Graf 7 znázorňuje vztah neuroticismu a dominance–submisivity 95 žáků třetích ročníků, kteří dosahují věku devíti let. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 10).

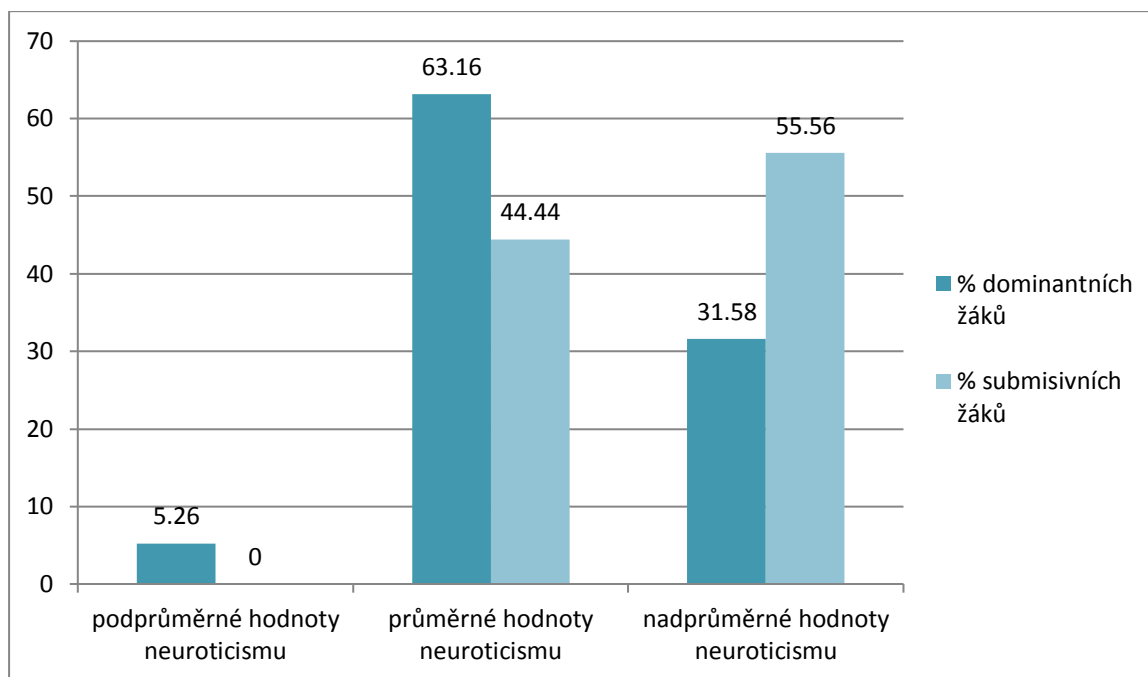


Graf 7: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity žáků třetích ročníků ZŠ

Výsledky ukazují, že 62,26 %, tedy 62 respondentů, je dominantních a 34,74 %, tedy 33 respondentů, je submisivních.

Vztah neuroticismu a dominance-submisivity respondentů pátých ročníků ZŠ

Graf 8 znázorňuje vztah neuroticismu a dominance–submisivity 75 žáků pátých ročníků, kteří dosahují věku jedenácti let. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 11).



Graf 8: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity žáků pátých ročníků ZŠ

Výsledky ukazují, že 76 %, tedy 57 respondentů, je dominantních a 24 %, tedy 18 respondentů, je submisivních.

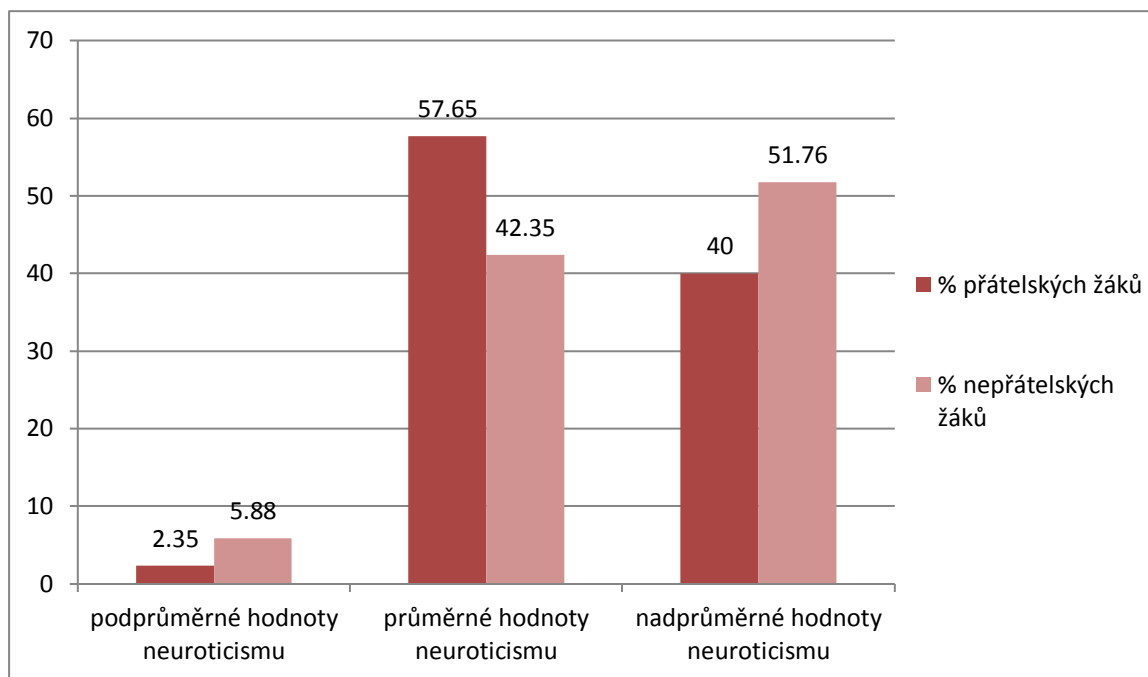
Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu submisivní žáci o 23,98 % vyšší než žáci dominantní, je ten, že se submisivní žáci neumí v kolektivu prosadit, což u nich vyvolává nepříjemné pocity a zvyšuje neuroticismus.

V pátých ročnících již žáci působí jako kolektiv, proto se vyhraňují na dominantní a podřízené jedince, kdežto ve třetích ročnících se tyto vztahy teprve vyvíjejí. Odhadujeme, že to je důvod, proč je mezi dominantními a submisivními žáky třetích a pátých ročníků tak veliký rozdíl.

3.6.3 VZTAH NEUROTICISMU A PŘÁTELSKOSTI-NEPŘÁTELSKOSTI

Vztah neuroticismu a přátelskosti–nepřátelskosti všech respondentů

Graf 9 znázorňuje vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti všech 170 respondentů. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 12).



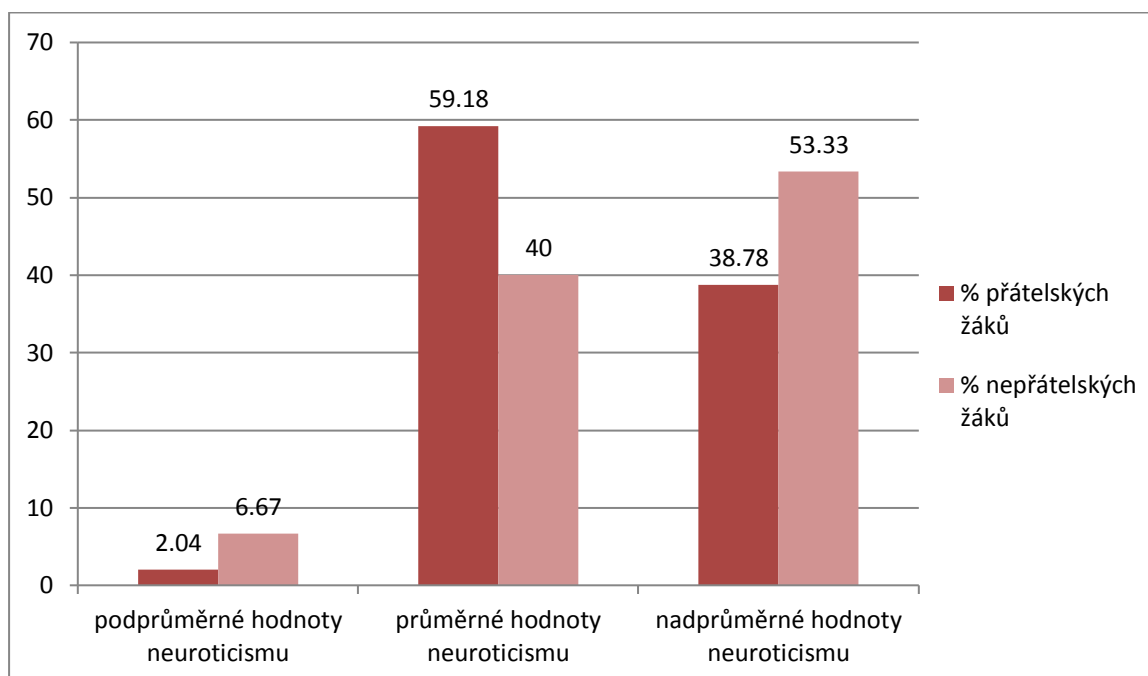
Graf 9: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti všech respondentů

Výsledky ukazují, že 50 %, tedy 85 respondentů, je přátelských a 50 %, tedy 85 respondentů, je nepřátelských.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu nepřátelští žáci o 11,76 % vyšší než žáci přátelští, je ten, že si nepřátelští žáci neumí svým přístupem získat přátele, ostatní se jim spíše vyhýbají či s nimi jednájí chladně, což může být důvodem zvýšeného neuroticismu.

Vztah neuroticismu a přátelskosti–nepřátelskosti dívčích respondentů

Graf 10 znázorňuje vztah neuroticismu a přátelskosti–nepřátelskosti 79 dívčích respondentů. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 13).



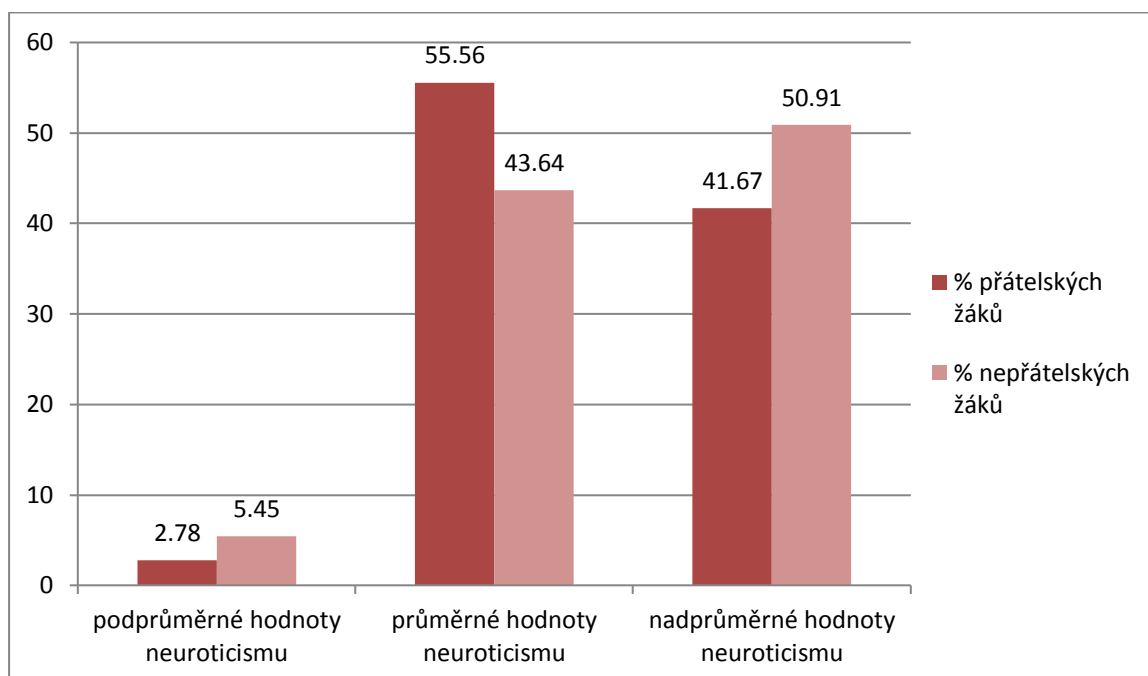
Graf 10: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti dívčích respondentů

Výsledky ukazují, že 62 %, tedy 49 respondentů, je přátelských a 38 %, tedy 30 respondentů, je nepřátelských.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu nepřátelské dívky o 14,55 % vyšší než dívky přátelské, je ten, že si nepřátelské dívky neumí svým přístupem získat přátele, ostatní se jim spíše vyhýbají či s nimi jednají chladně. Společenské odmítání může být důvodem zvýšeného neuroticismu.

Vztah neuroticismu a přátelskosti–nepřátelskosti chlapeckých respondentů

Graf 11 znázorňuje vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti 91 chlapeckých respondentů. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 14).



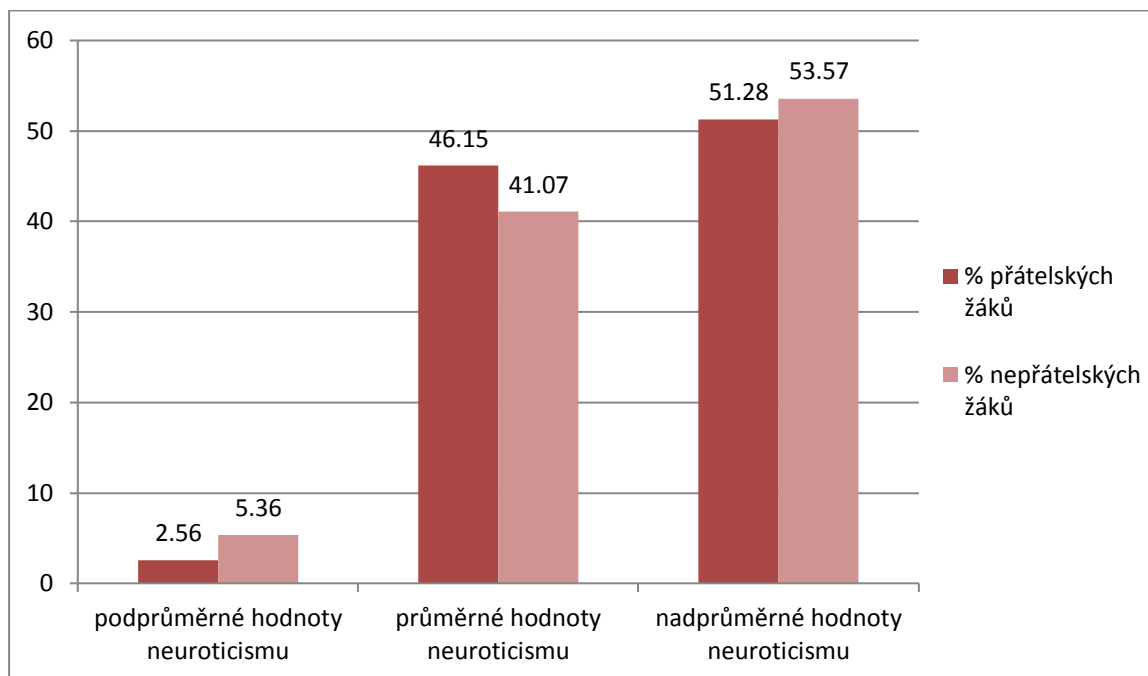
Graf 11: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti chlapeckých respondentů

Výsledky ukazují, že 39,56 %, tedy 36 respondentů, je přátelských a 60,44 %, tedy 55 respondentů, je nepřátelských.

U chlapců není tak patrný rozdíl mezi přátelskými a nepřátelskými žáky s nadprůměrnými hodnotami neuroticismu jako u dívek. Důvodem může být jistá „férovost“, která je u chlapců častější než u dívek.

Vztah neuroticismu a přátelskosti–nepřátelskosti respondentů třetích ročníků ZŠ

Graf 12 znázorňuje vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti 95 respondentů třetích ročníků ZŠ. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 15).

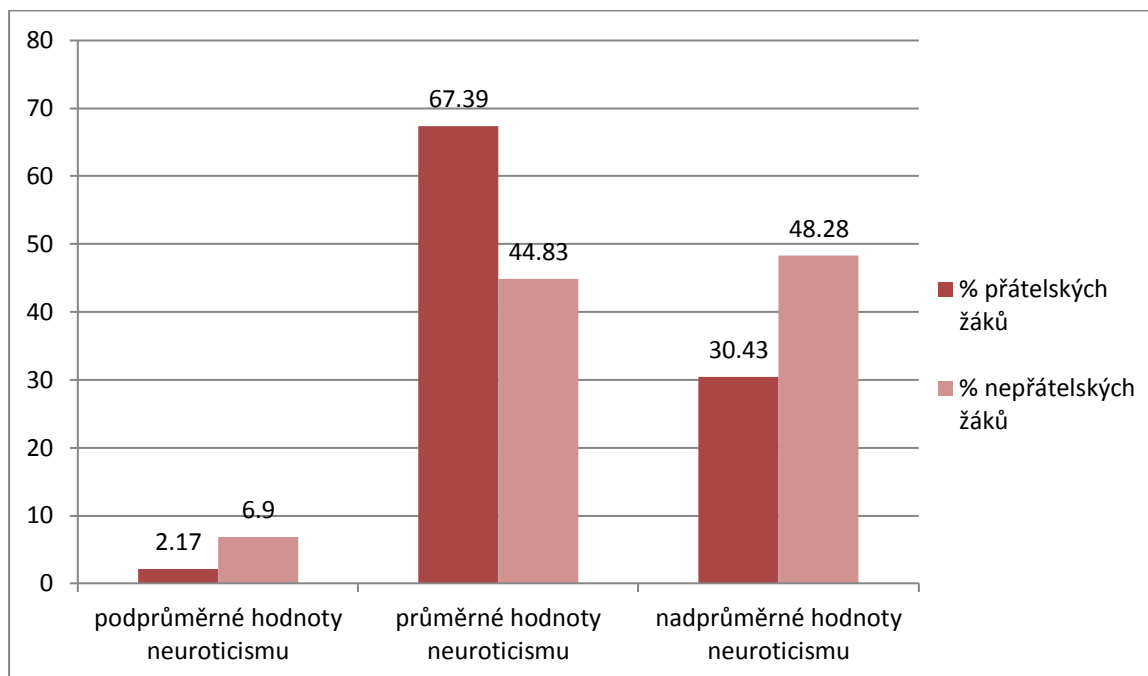


Graf 12: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti respondentů třetích ročníků ZŠ

Výsledky ukazují, že 41,05 %, tedy 39 respondentů, je přátelských a 58,95 %, tedy 56 respondentů, je nepřátelských.

Vztah neuroticismu a přátelskosti–nepřátelskosti respondentů pátých ročníků ZŠ

Graf 13 znázorňuje vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti 75 respondentů pátých ročníků ZŠ. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 16).



Graf 13: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti respondentů pátých ročníků ZŠ

Výsledky ukazují, že 61,33 %, tedy 46 respondentů, je přátelských a 38,67 %, tedy 29 respondentů, je nepřátelských.

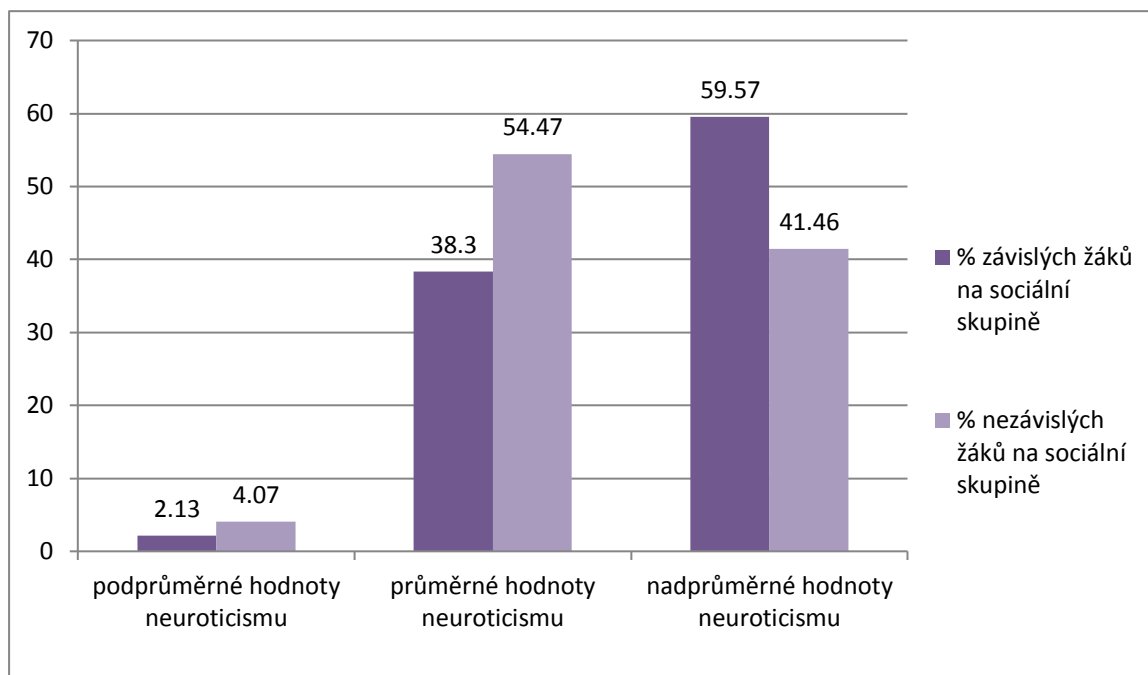
Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu nepřátelští žáci o 17,85 % vyšší než žáci přátelští, je ten, že si nepřátelští žáci neumí svým přístupem získat přátele, ostatní se jim spíše vyhýbají či s nimi jednájí chladně. Společenské odmítní může být důvodem zvýšeného neuroticismu.

V pátých ročnících již žáci působí jako kolektiv, proto se tvoří přátelské skupiny žáků, kdežto ve třetích ročnících se tyto vztahy teprve vyvíjejí a každý žák má jednoho či dva kamarády. Odhadujeme, že to je důvod, proč je mezi přátelskými a nepřátelskými žáky třetích a pátých ročníků tak veliký rozdíl.

3.6.4 VZTAH NEUROTICISMU A ZÁVISLOSTI-NEZÁVISLOSTI NA SOCIÁLNÍ SKUPINĚ

Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti na sociální skupině všech respondentů

Graf 14 znázorňuje vztah neuroticismu a závislosti-nezávislosti na sociální skupině všech 170 respondentů. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 17).



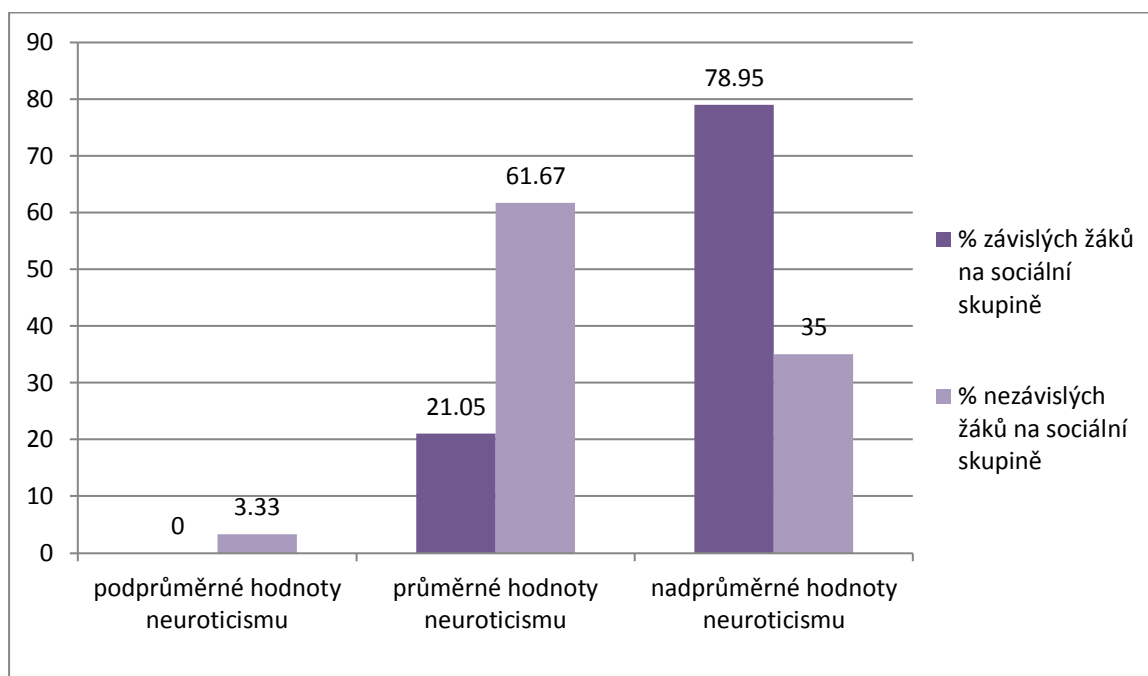
Graf 14: Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti na skupině všech respondentů

Výsledky ukazují, že 27,65 %, tedy 47 respondentů, je závislých na sociální skupině a 72,35 %, tedy 123 respondentů, je na skupině nezávislých.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu žáci závislí na sociální skupině o 18,11 % vyšší než žáci nezávislí na sociální skupině, je ten, že závislí žáci mají zvýšenou potřebu přijetí svým okolím, což mnohdy ani sami nemohou ovlivnit. Pokud je tedy jejich okolí nepřijímá, může mít případné společenské odmítnutí za následek zvýšení neuroticismu.

Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti dívčích respondentů na sociální skupině

Graf 15 znázorňuje vztah neuroticismu a závislosti-nezávislosti na sociální skupině 79 dívčích respondentů. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 18).



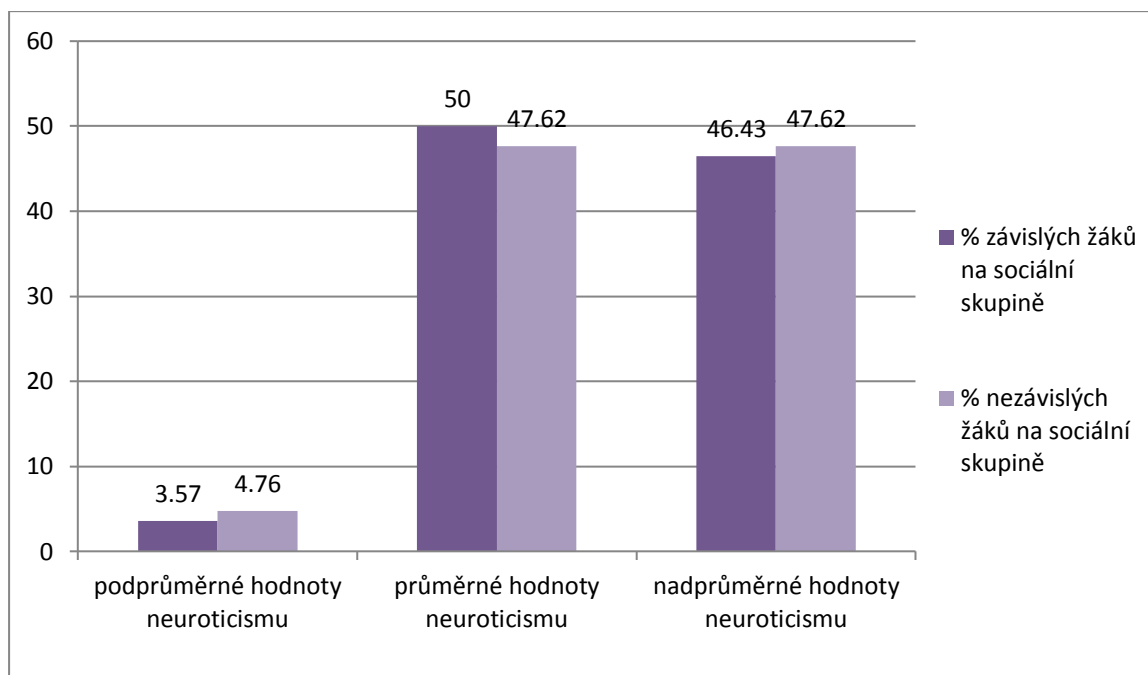
Graf 15: Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti dívčích respondentů na sociální skupině

Výsledky ukazují, že 24,05 %, tedy 19 respondentů, je závislých na skupině a 75,95 %, tedy 60 respondentů, je na skupině nezávislých.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu dívky závislé na sociální skupině o 43,95 % vyšší než dívky nezávislé na sociální skupině, je ten, že závislé dívky mají zvýšenou potřebu přijetí svým okolím, což mnohdy ani samy nemohou ovlivnit. Pokud je tedy jejich okolí nepřijímá, může mít případné společenské odmítnutí za následek zvýšenou míru neuroticismu. Navíc v dívčím kolektivu jsou časté pomluvy doprovázené přetvářkou, což u dívek s vyšší potřebou přijetí může vzbuzovat falešné naděje a po odhalení falše následuje o to tvrdší rána, která neuroticismus taktéž zvyšuje.

Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti chlapeckých respondentů na sociální skupině

Graf 16 znázorňuje vztah neuroticismu a závislosti-nezávislosti na sociální skupině 91 chlapeckých respondentů. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 19).

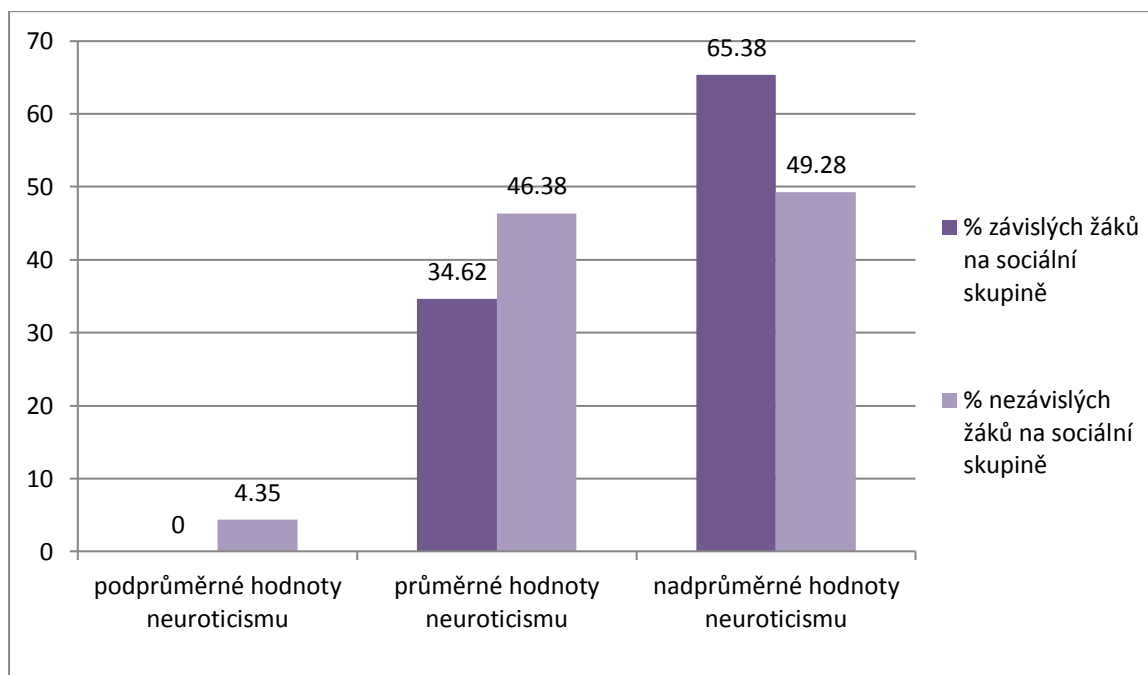


Graf 16: Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti chlapeckých respondentů na sociální skupině

Výsledky ukazují, že 30,77 %, tedy 28 respondentů, je závislých na skupině a 69,23 %, tedy 63 respondentů, je na skupině nezávislých.

Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti na sociální skupině respondentů třetích ročníků ZŠ

Graf 17 znázorňuje vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti na sociální skupině 95 žáků třetích ročníků. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 20).



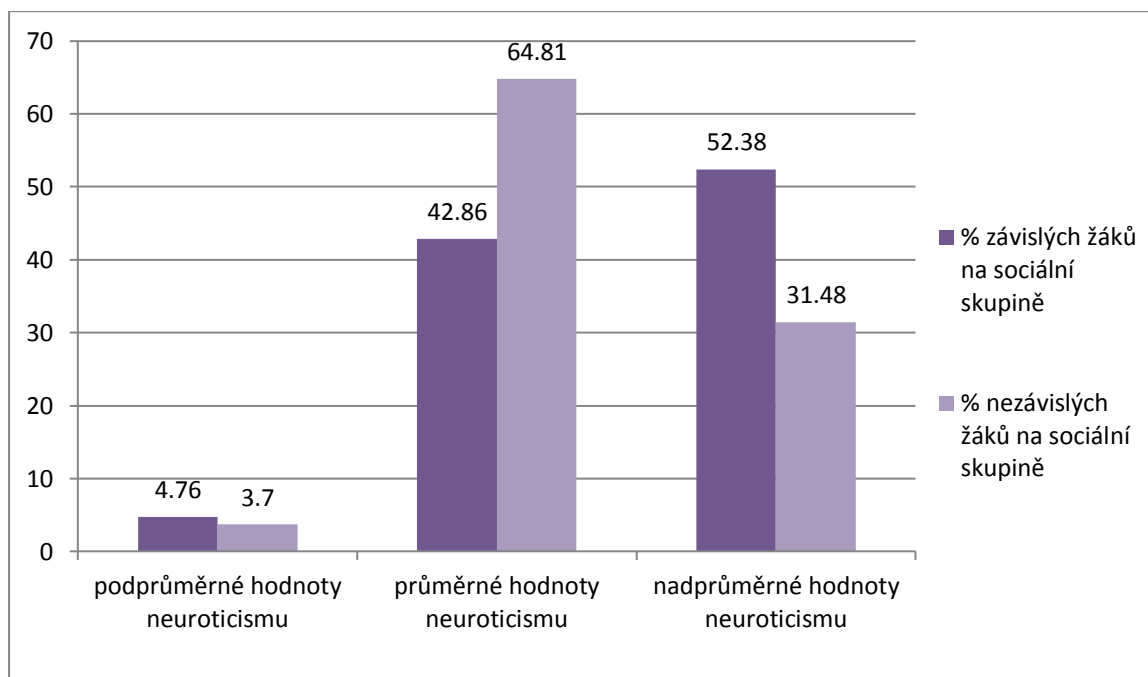
Graf 17: Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti na skupině žáků třetích ročníků ZŠ

Výsledky ukazují, že 27,37 %, tedy 26 respondentů, je závislých na skupině a 72,63 %, tedy 69 respondentů, je na skupině nezávislých.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu žáci závislí na sociální skupině o 16,1 % vyšší než žáci nezávislí na sociální skupině, je ten, že závislí žáci mají zvýšenou potřebu přijetí svým okolím, což mnohdy ani sami nemohou ovlivnit. Vliv má i změna třídního učitele a větší náročnosti učiva. Žáci závislí na sociální skupině mohou chtít od svých spolužáků poradit v případě neúspěchu či nevědomosti. Pokud je tedy jejich okolí nepřijímá, může mít případné společenské odmítnutí za následek zvýšení neuroticismu.

Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti na sociální skupině respondentů pátých ročníků ZŠ

Graf 18 znázorňuje vztah neuroticismu a závislosti-nezávislosti na sociální skupině 75 žáků pátých ročníků. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 21).



Graf 18: Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti na skupině žáků pátých ročníků ZŠ

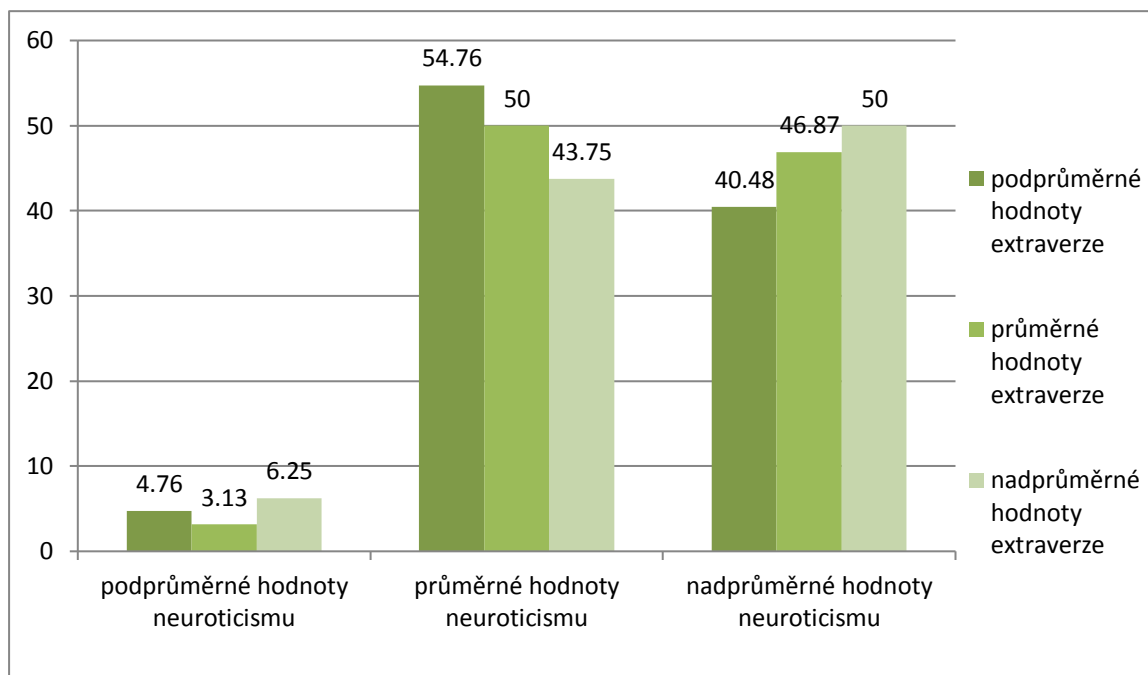
Výsledky ukazují, že 28 %, tedy 21 respondentů, je závislých na sociální skupině a 62 %, tedy 54 respondentů, je na sociální skupině nezávislých.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu žáci závislí na sociální skupině o 20,9 % vyšší než žáci nezávislí na sociální skupině, je ten, že závislí žáci mají zvýšenou potřebu přijetí svým okolím, což mnohdy ani sami nemohou ovlivnit. Pokud je tedy jejich okolí nepříjemné, může mít případné společenské odmítnutí za následek zvýšený neuroticismus. Žáci pátých ročníků již považují školní třídu za referenční skupinu, díky které si utváří vlastní sebevědomí. To může být důvodem, proč je více závislých žáků na sociální skupině právě v pátém ročníku než ve třetím.

3.6.5 VZTAH NEUROTICISMU A EXTRAVERZE

Vztah neuroticismu a extraverze všech respondentů

Graf 19 znázorňuje vztah neuroticismu a extraverze všech 170 respondentů. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 22).

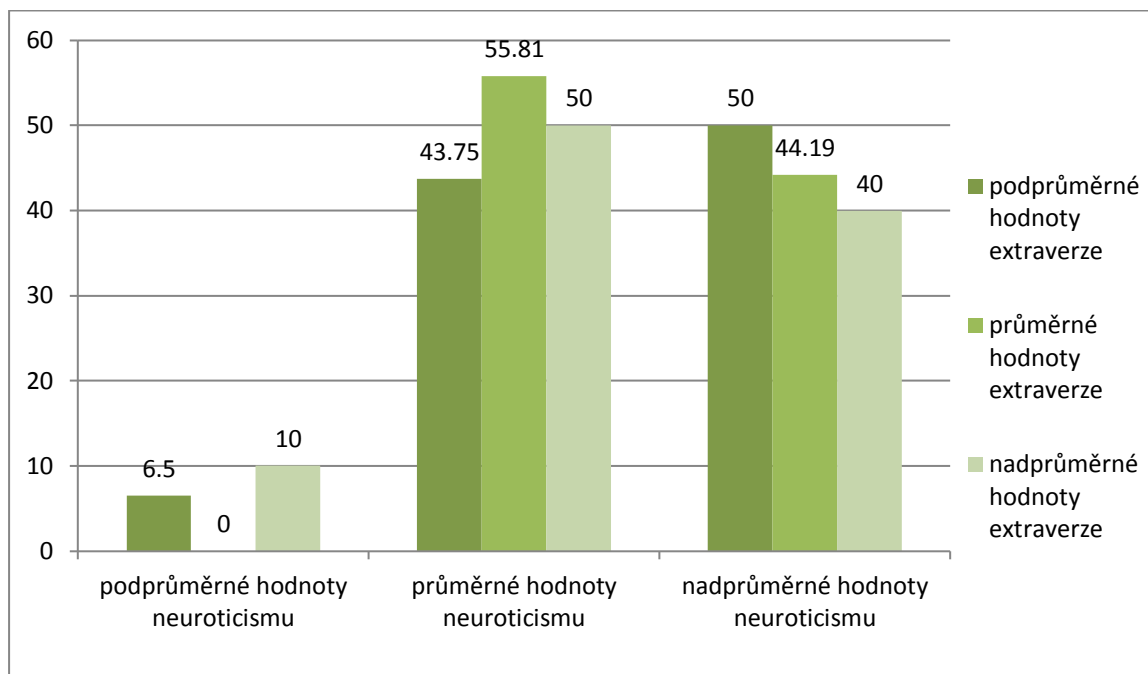


Graf 19: Vztah neuroticismu a extraverze všech respondentů v %

Výsledky ukazují, že 24,71 %, tedy 42 respondentů, má podprůměrné hodnoty extraverze, 56,47 %, tedy 96 respondentů, má průměrné hodnoty extraverze a 18,82 %, tedy 32 respondentů, má nadprůměrné hodnoty extraverze.

Vztah neuroticismu a extraverze dívčích respondentů

Graf 20 znázorňuje vztah neuroticismu a extraverze 79 dívčích respondentů. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 23).



Graf 20: Vztah neuroticismu a extraverze dívčích respondentů v %

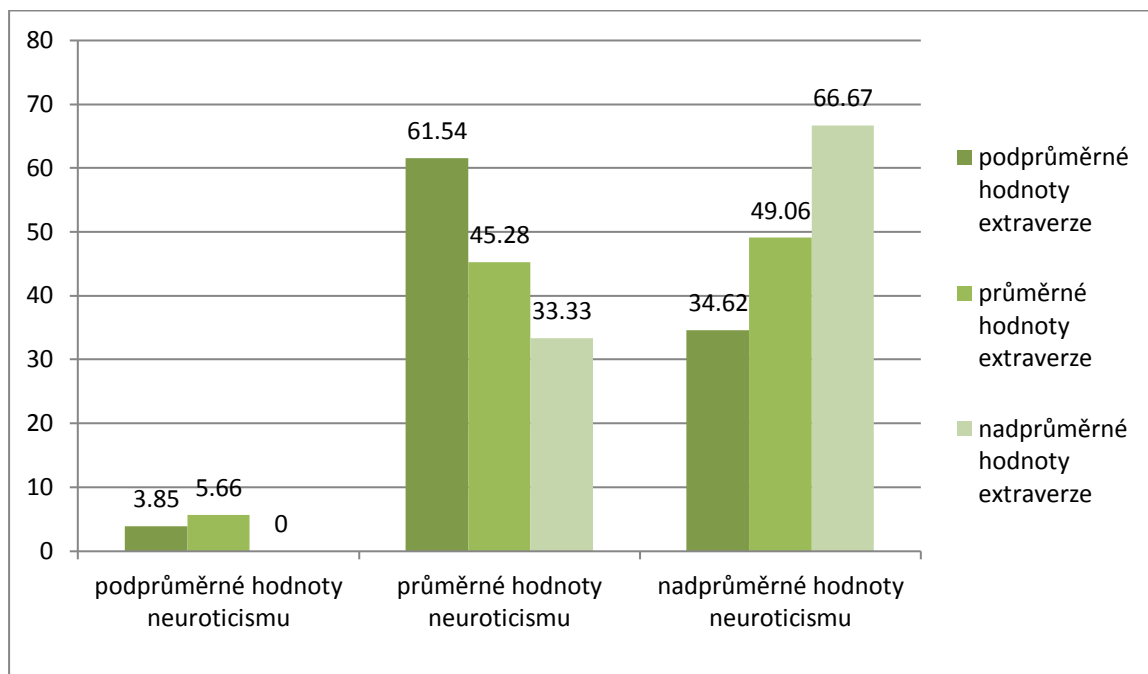
Výsledky ukazují, že 20,25 %, tedy 16 respondentů, má podprůměrné hodnoty extraverze, 54,43 %, tedy 43 respondentů, má průměrné hodnoty extraverze a 25,32 %, tedy 20 respondentů, má nadprůměrné hodnoty extraverze.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu žáci introvertní o 10 % vyšší než žáci extravertní, je ten, že introverti nemají příliš velkou potřebu svěřovat se se svými myšlenkami a vystupovat před kolektivem. Naopak se v těchto situacích cítí tak zvaně zahnaní do kouta. Pokud jejich okolí takové vystupování vyžaduje, zvyšuje se hodnota jejich neuroticismu.

I v případě, že takové vystupování nikdo nevyžaduje, introverti se neumí podělit o své myšlenky a pocity. Mohou proto být kolektivem nepřijati, nemají šanci navázat hlubší vztah se spolužáky, což taktéž neuroticismus zvyšuje.

Vztah neuroticismu a extraverze chlapeckých respondentů

Graf 21 znázorňuje vztah neuroticismu a extraverze 91 chlapeckých respondentů. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 24).



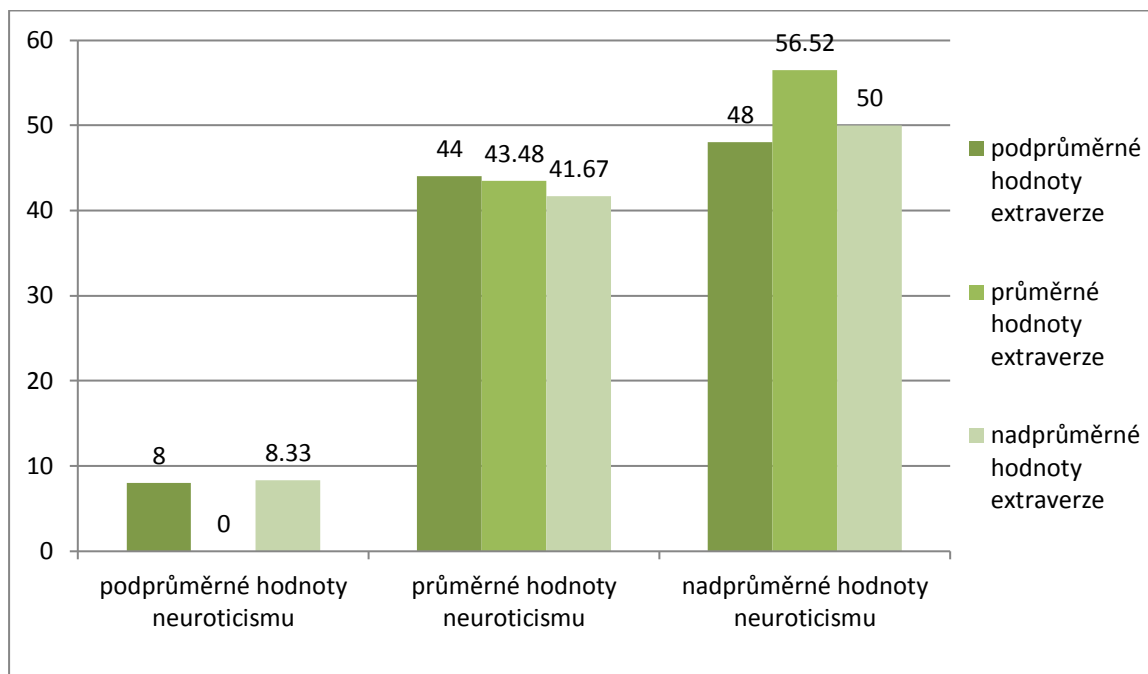
Graf 21: Vztah neuroticismu a extraverze chlapeckých respondentů v %

Výsledky ukazují, že 28,57 %, tedy 26 respondentů, má podprůměrné hodnoty extraverze, 58,24 %, tedy 53 respondentů, má průměrné hodnoty extraverze a 13,19 %, tedy 12 respondentů, má nadprůměrné hodnoty extraverze.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu žáci extravertní o 32,05 % vyšší než žáci introvertní, je ten, že extraverti mají zvýšenou potřebu kontaktu, potřebují se svěřit se svými myšlenkami a vystupovat před kolektivem. Jsou zcela závislí na skupině, jestli jim uspokojení této potřeby poskytne. Pokud je jim uspokojení této potřeby odepřeno, zvyšuje se hodnota jejich neuroticismu.

Vztah neuroticismu a extraverze respondentů třetích ročníků ZŠ

Graf 22 znázorňuje vztah neuroticismu a extraverze 95 respondentů třetích ročníků ZŠ. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 25).

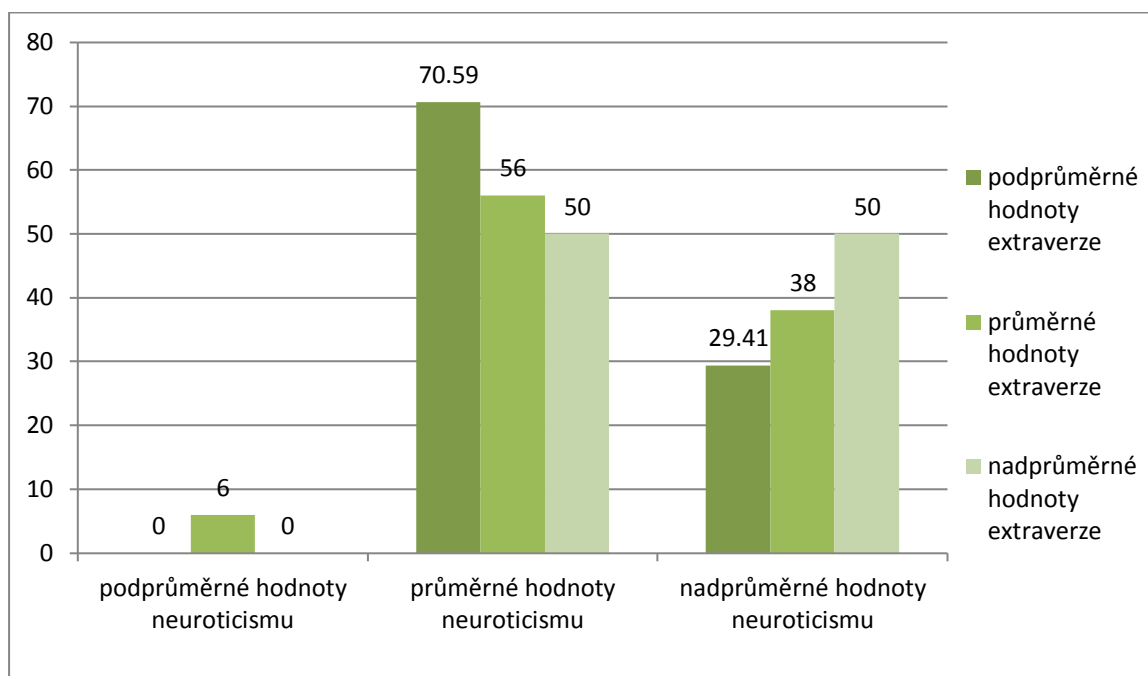


Graf 22: Vztah neuroticismu a extraverze respondentů třetích ročníků ZŠ v %

Výsledky ukazují, že 26,32 %, tedy 25 respondentů, má podprůměrné hodnoty extraverze, 48,42 %, tedy 46 respondentů, má průměrné hodnoty extraverze, a 25,26 % tedy 24 respondentů, má nadprůměrné hodnoty extraverze.

Vztah neuroticismu a extraverze respondentů pátých ročníků ZŠ

Graf 23 znázorňuje vztah neuroticismu a extraverze 75 respondentů pátých ročníků ZŠ. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 26).



Graf 23: Vztah neuroticismu a extraverze respondentů pátých ročníků ZŠ v %

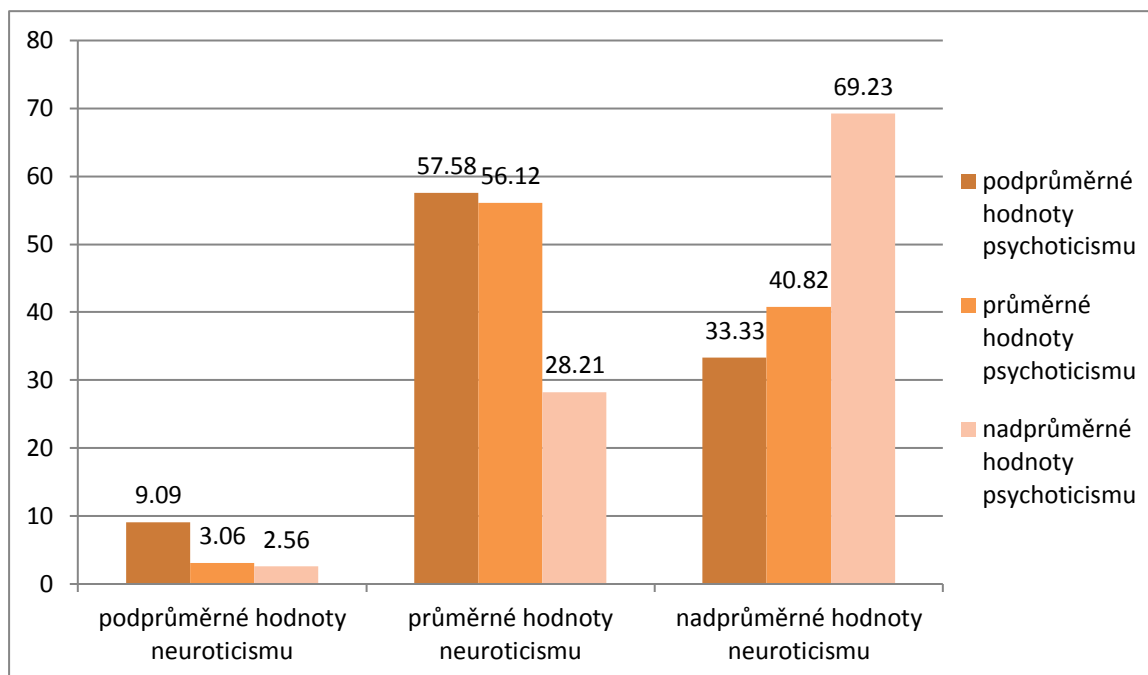
Výsledky ukazují, že 22,67 %, tedy 17 respondentů, má podprůměrné hodnoty extraverze, 66,67 %, tedy 50 respondentů, má průměrné hodnoty extraverze a 10,66 %, tedy 8 respondentů, má nadprůměrné hodnoty extraverze.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu žáci extravertní o 20,59 % vyšší než žáci introvertní, je ten, že extraverti mají zvýšenou potřebu kontaktu, potřebují se svěřit se svými myšlenkami a vystupovat před kolektivem. Jsou zcela závislí na skupině, jestli jim uspokojení této potřeby poskytne. Pokud je jim uspokojení této potřeby odepřeno, zvyšuje se hodnota jejich neuroticismu.

3.6.6 VZTAH NEUROTICISMU A PSYCHOTICISMU

Vztah neuroticismu a psychoticismu všech respondentů

Graf 24 znázorňuje vztah neuroticismu a psychoticismu všech 170 respondentů. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 27).



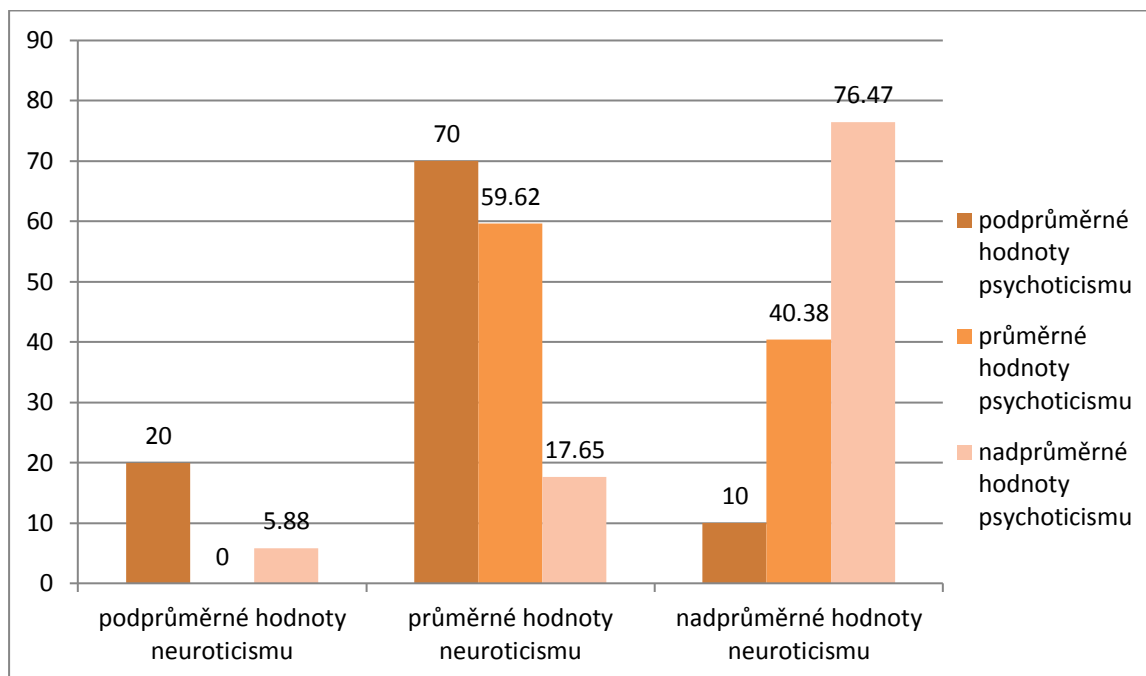
Graf 24: Vztah neuroticismu a psychoticismu všech respondentů v %

Výsledky ukazují, že 19,41 %, tedy 33 respondentů, má podprůměrné hodnoty psychoticismu, 57,65 %, tedy 98 respondentů, má průměrné hodnoty psychoticismu a 22,94 %, tedy 39 respondentů, má nadprůměrné hodnoty psychoticismu.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu žáci s nadprůměrnými hodnotami psychoticismu o 35,9 % vyšší než žáci s podprůměrnými hodnotami psychoticismu, je ten, že žáci s nadprůměrnými hodnotami psychoticismu nemají dostatečnou empatii, aby se vcítili do druhých, jsou zaměřeni na sebe a své potřeby, a proto nejsou skupinou přijímáni. To může být důvod, proč je ostatní žáci nepřijímají, což má za následek zvýšení neuroticismu.

Vztah neuroticismu a psychotivismu dívčích respondentů

Graf 25 znázorňuje vztah neuroticismu a psychotivismu 79 dívčích respondentů. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 28).



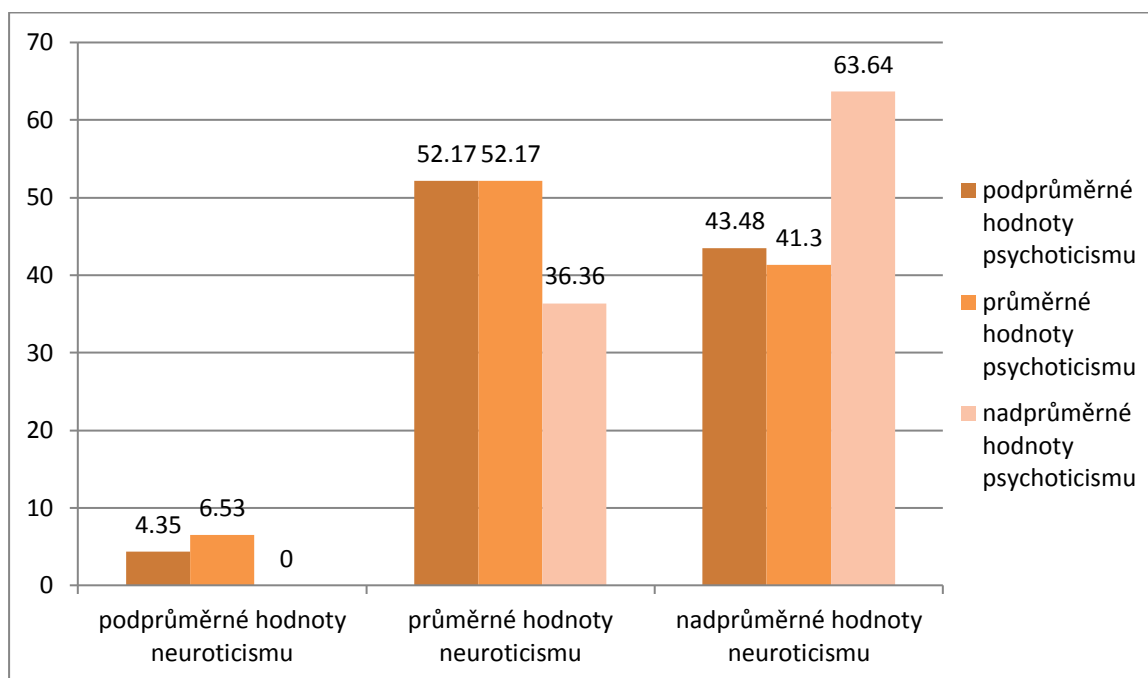
Graf 25: Vztah neuroticismu a psychotivismu dívčích respondentů v %

Výsledky ukazují, že 12,66 %, tedy 10 respondentů, má podprůměrné hodnoty psychotivismu, 65,82 %, tedy 52 respondentů, má průměrné hodnoty psychotivismu a 21,52 %, tedy 17 respondentů, má nadprůměrné hodnoty psychotivismu.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu dívky s nadprůměrnými hodnotami psychotivismu o 66,47 % vyšší než dívky s podprůměrnými hodnotami psychotivismu, je ten, že dívky s nadprůměrnými hodnotami psychotivismu nemají dostatečnou empatii, aby se vcítily do druhých, jsou zaměřeny na sebe a své potřeby, proto nejsou skupinou přijímány. To může být důvod, proč je ostatní žáci nepřijímají, což má za následek zvýšení neuroticismu. V dívčím kolektivu jsou časté pomluvy doprovázené přetvářkou. Je-li přetvářka odhalena, může se stát důvodem zvýšeného neuroticismu. A zároveň se stává zdrojem touhy po pomstě, což může zapříčinit, že daná dívka začne ubližovat, protože jí bylo ublíženo, což je spojené s navýšením psychotivismu.

Vztah neuroticismu a psychoticismu chlapeckých respondentů

Graf 26 znázorňuje vztah neuroticismu a psychoticismu 91 chlapeckých respondentů. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 29).



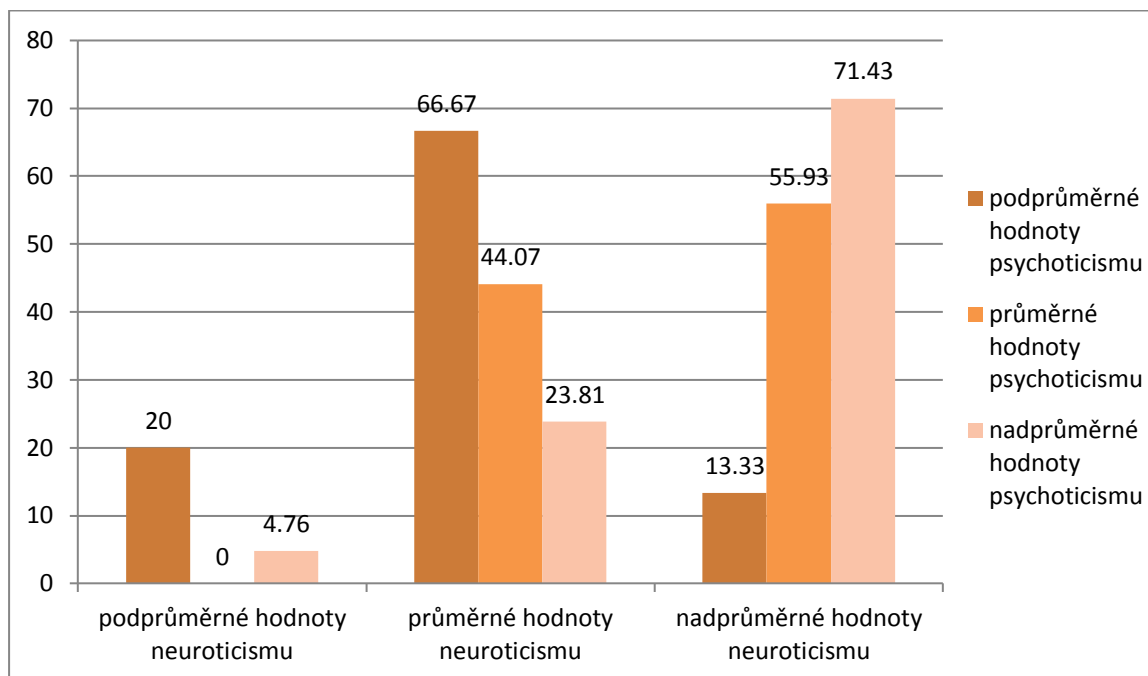
Graf 26: Vztah neuroticismu a psychoticismu chlapeckých respondentů v %

Výsledky ukazují, že 25,27 %, tedy 23 respondentů, má podprůměrné hodnoty psychoticismu, 50,55 %, tedy 46 respondentů, má průměrné hodnoty psychoticismu a 24,18 %, tedy 22 respondentů, má nadprůměrné hodnoty psychoticismu.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu chlapci s nadprůměrnými hodnotami psychoticismu o 20,16 % vyšší než chlapci s podprůměrnými hodnotami psychoticismu, je ten, že chlapci s nadprůměrnými hodnotami psychoticismu nemají dostatečnou empatii, aby se vcítili do druhých, jsou zaměřeni na sebe a své potřeby, proto nejsou skupinou přijímáni. To může být důvod, proč je ostatní žáci nepřijímají, což má za následek zvýšení neuroticismu.

Vztah neuroticismu a psychoticismu respondentů třetích ročníků ZŠ

Graf 27 znázorňuje vztah neuroticismu a psychoticismu 95 respondentů třetích ročníků ZŠ. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 30).



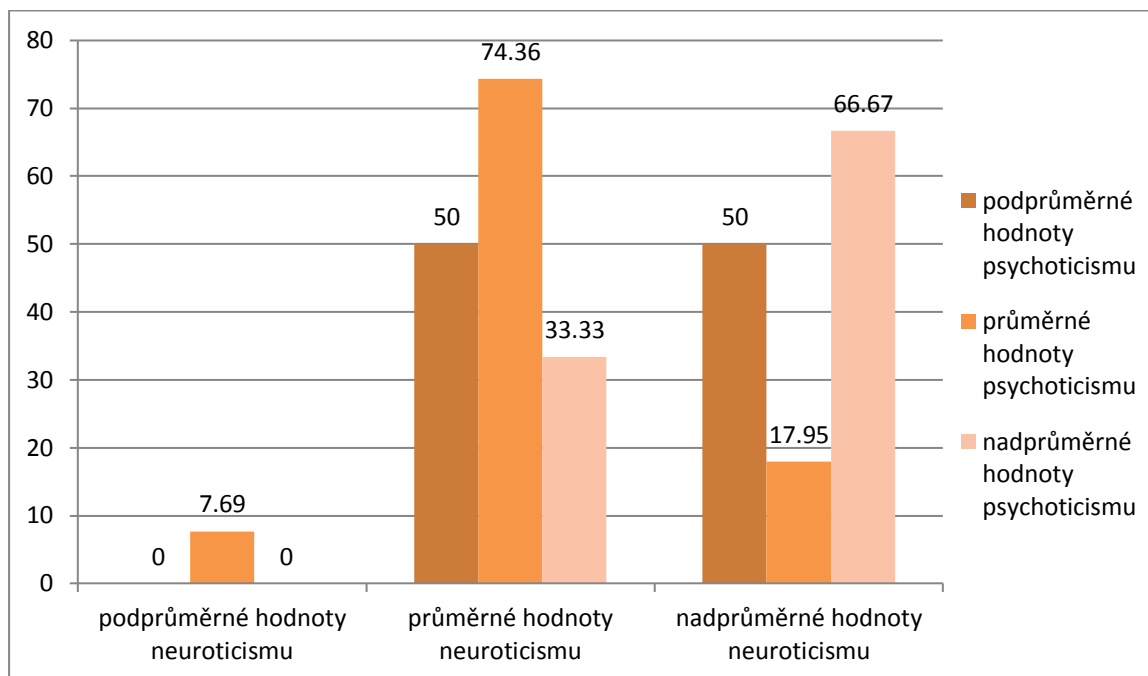
Graf 27: Vztah neuroticismu a psychoticismu respondentů třetích ročníků ZŠ v %

Výsledky ukazují, že 15,79 %, tedy 15 respondentů, má podprůměrné hodnoty psychoticismu, 62,10 %, tedy 59 respondentů, má průměrné hodnoty psychoticismu a 22,11 %, tedy 21 respondentů, má nadprůměrné hodnoty psychoticismu.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu žáci s nadprůměrnými hodnotami psychoticismu o 58,1 % vyšší než žáci s podprůměrnými hodnotami psychoticismu, je ten, že žáci s nadprůměrnými hodnotami psychoticismu špatně snáší změny a nemají dostatečnou empatii, aby se vcítili do druhých, jsou zaměřeni na sebe a své potřeby, proto nejsou skupinou přijímáni. Velký vliv má změna třídního učitele a zvýšení studijních nároků. To mohou být důvody, proč mají zvýšený neuroticismus.

Vztah neuroticismu a psychotivismu respondentů pátých ročníků ZŠ

Graf 28 znázorňuje vztah neuroticismu a psychotivismu 75 respondentů pátých ročníků ZŠ. Tabulka s počtem žáků a výpočty % je v přílohách (Příloha 31).



Graf 28: Vztah neuroticismu a psychotivismu respondentů pátých ročníků ZŠ v %

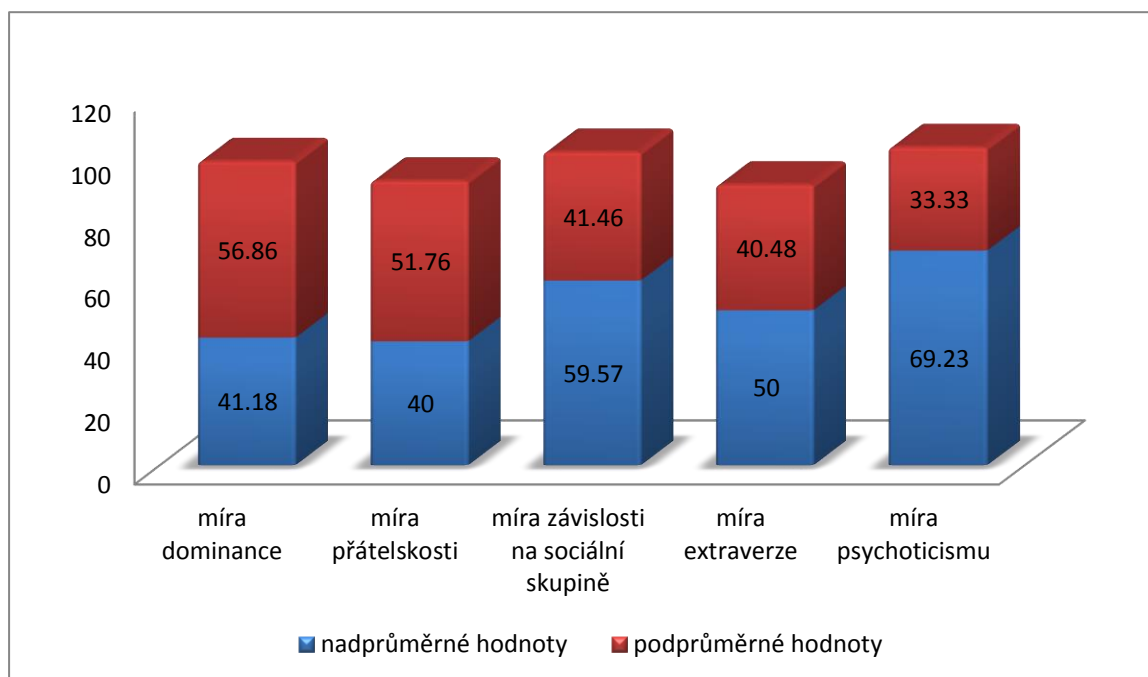
Výsledky ukazují, že 24 %, tedy 18 respondentů, má podprůměrné hodnoty psychotivismu, 52 %, tedy 39 respondentů, má průměrné hodnoty psychotivismu a 24 %, tedy 18 respondentů, má nadprůměrné hodnoty psychotivismu.

Domníváme se, že důvodem, proč mají nadprůměrné hodnoty neuroticismu žáci s nadprůměrnými hodnotami psychotivismu o 16,67 % vyšší než žáci s podprůměrnými hodnotami psychotivismu, je ten, že žáci s nadprůměrnými hodnotami psychotivismu špatně snáší změny, nemají dostatečnou empatii, aby se vcítili do druhých, jsou zaměřeni na sebe a své potřeby, proto nejsou skupinou přijímání. Velký vliv může mít i budoucí přestup na druhý stupeň základní školy, na který jsou intenzivně připravováni. Navíc u některých žáků je zatěžující příprava na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia, s tím souvisí rozdělení původního kolektivu a tak zvaně krok do neznáma. To mohou být důvody, proč mají zvýšený neuroticismus.

3.7 SHRNU TÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Výsledky výzkumu by mohly být potvrzeny chí-kvadrátem, ale vzhledem ke studijnímu oboru diplomantky není chí-kvadrát součástí této diplomové práce.

Z dat všech respondentů byly vybrány pouze výsledky u respondentů s nadprůměrnou hodnotou neuroticismu.



Graf 29: Data všech respondentů s nadprůměrnou hodnotou neuroticismu

- Existuje vztah mezi stupněm dominance žáka v rámci školní třídy a jeho mírou neuroticismu?

Z grafů je patrné, že u žáků s vysokou mírou neuroticismu o 15,68 % převládá submisivita, čímž se potvrdilo, že mezi mírou neuroticismu a dominancí určitě existuje vztah. Domníváme se, že to je z toho důvodu, že dominantní jedinec dokáže sebe i své názory prosadit. Kdežto submisivní jedinec se neprosadí, což může být důvodem vyšší míry neuroticismu.

- Existuje vztah mezi projevovanou přátelskostí žáka v rámci školní třídy a jeho mírou neuroticismu?

Z grafů je patrné, že u žáků s vysokou mírou neuroticismu o 11,76 % převládá nepřátelskost, čímž se částečně potvrdilo, že mezi mírou neuroticismu a přátelskostí

existuje vztah. Domníváme se, že to je z toho důvodu, že nepřátelští jedinci si svým chováním a postojem k lidem kolem sebe vytváří prostředí, ve kterém se necítí dobře. Nepříjemné pocity by mohly být příčinou zvýšeného neuroticismu.

- Existuje vztah mezi emocionální závislostí žáka v rámci školní třídy a jeho mírou neuroticismu?

Z grafů je patrné, že u žáků s vysokou mírou neuroticismu převládá o 18,11 % závislost na sociální skupině, čímž se potvrdilo, že mezi mírou neuroticismu a závislostí na sociální skupině určitě existuje vztah. Domníváme se, že to je z toho důvodu, že jedinci závislí na sociální skupině jsou odkázáni tak zvaně na milost a nemilost ostatních členů skupiny. Pokud se skupina rozhodne, že závislého člena mezi sebe nepřijme, odmítnutí a tím pádem i neuspokojená potřeba, může zvyšovat neuroticismus.

- Existuje vztah mezi mírou extravertovanosti žáka v rámci školní třídy a jeho mírou neuroticismu?

Z grafů je patrné, že u žáků s vysokou mírou neuroticismu o 10,48 % převládá nadprůměrná míra extravertovanosti, čímž se částečně potvrdilo, že mezi mírou neuroticismu a mírou extravertovanosti existuje vztah. Domníváme se, že to je z toho důvodu, že pokud je několik extravertů v jedné třídě, nemají všichni šanci se prosadit. Někteří jsou nuceni touhu být ve středu dění kontrolovat. Nenaplněná potřeba seberealizace může být zdrojem vysoké míry neuroticismu.

- Existuje vztah mezi mírou psychotocismu žáka v rámci školní třídy a jeho mírou neuroticismu?

Z grafů je patrné, že u žáků s vysokou mírou neuroticismu o 35,9 % převládá nadprůměrná míra psychotocismu, čímž se potvrdilo, že mezi mírou neuroticismu a mírou psychotocismu určitě existuje vztah. Domníváme se, že to je z toho důvodu, že jedinci s vysokou mírou psychotocismu, kteří mají problémy dodržovat normy, nemají dostatečnou empatii a bývají sobečtí, nebývají přijati svým okolím. Z toho důvodu nemohou být ve společnosti, kvůli svým neúspěchům spokojeni, což může být důvod zvýšené hodnoty neuroticismu.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá sociálně psychologickými aspekty neuroticismu u žáků mladšího školního věku. Je členěna do tří částí: části teoretické, části analytické a části praktické.

Teoretická část se zabývá pojmy: osobnost, sociálně psychologické vlastnosti osobnosti, neuroticismus a děti mladšího školního věku.

Podkapitola osobnost se zabývá vysvětlením tohoto pojmu. Poté základními složkami osobnosti, což jsou podle modelu Velké pětky extraverte-introverze, neuroticismus, svědomitost, otevřenost ke zkušenostem a vstřícnost. Míra extraverte udává, jakým směrem je jedinec orientován, zda na svět okolo sebe nebo do svého nitra. K vysoké míře extraverte patří orientace na své okolí, tendence k pozitivnímu emočnímu naladění a potřebě interpersonálních vztahů. Extravertní jedinec je rád ve společnosti, je průbojný a soutěživý. Oproti tomu introvertní jedinec je orientován do svého nitra, necítí se dobře ve společnosti, bývá tichý, je více emocionálně zranitelný, protože si vše bere příliš k srdci. Svědomitost se projevuje v přístupu k povinnostem, skládá se z pílě a sebekontroly. Jedinec s vysokou mírou svědomitosti je pracovitý, práci dělá poctivě a nejdříve si plní své povinnosti. Jedinec s nízkou mírou svědomitosti není schopen ovládnout touhu po uspokojení svých potřeb, jeho práce bývá odbytá a často není dokončena v termínu. Otevřenost ke zkušenostem vypovídá o přístupu k novým věcem. Lidé s vysokou mírou otevřenosti ke zkušenostem mají hodně rozvinutou představivost, jsou zvědaví, nemají rádi stereotypy a mívají nekonvenční myšlenky. Kdežto lidé s nízkou mírou otevřenosti ke zkušenostem mají rádi stereotypy, nevyhledávají nové zážitky a věří tomu, co znají a mají ověřené. Vstřícnost je schopnost vcítění se do druhých lidí. Lidé s vysokou mírou vstřícnosti dodržují pravidla a normy bez problémů, rádi někomu pomohou a umí ukázat lidem svou náklonnost. Naopak lidé s nízkou mírou vstřícnosti, tedy vysokou mírou psychotocismu jsou sobečtí, mají potíže dodržovat pravidla a necítí potřebu nikomu pomáhat. Nakonec se tato část práce zabývá proměnlivostí a stabilitou osobnosti, kde jsou zmíněné vývojové teorie osobnosti Eriksona, Piageta a Kohlberga.

V podkapitole sociálně psychologické aspekty osobnosti jsou blíže vysvětleny vlastnosti sociální inteligence, extraverte a introverze, dominance a submisivita a konformita

a nonkonformita. Sociální inteligence je citlivost na podněty v průběhu sociální interakce. Dominance je způsob přístupu k lidem. Dominantní jedinci cítí potřebu druhé lidi ovládat, kdežto submisivní jedinci se raději podřídí. Konformita je tendence přizpůsobit se názorům svého okolí, kdežto nonkonformita se vyznačuje originalností a prosazováním svým názorů.

Podkapitola neuroticismus vysvětluje, co pojem neuroticismus znamená a jaké jsou jeho projevy. Je to tendence vnímat svět jako zdroj potenciačního ohrožení, což ovlivňuje prožívání jedince. Jedinec s vysokou mírou neuroticismu má sklon k obavám, k negativnímu naladění, častěji prožívá pocity studu za své chyby a je psychicky zranitelnější než jedinec s nízkou mírou neuroticismu.

Podkapitola děti mladšího školního věku blíže vymezuje toto období, vysvětluje školní socializaci a vývoj dítěte tohoto věku. Období mladšího školního věku je období v rozmezí šesti až jedenácti let. Nástup do školy je pro dítě zdroj zátěže, se kterou se musí vypořádat. Adaptovat se mu napomáhá vztah s učitelem a později i se spolužáky.

Analytická část uvádí několik přehledových studií, které se alespoň z části týkají tématu této práce, a východiska teoretické části.

Praktická část vysvětluje výzkumné metody, Projektivní obrázkovou techniku a B-J.E.P.I. dotazník, a postup výzkumu, který byl proveden ve třetích a pátých třídách základních škol. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda existují vztahy mezi neuroticismem a sociálně psychologickými vlastnostmi, konkrétněji dominancí, přátelskostí, závislostí na sociální skupině, mírou extravertze a psychotismu. Na základě výsledků soudíme, že existuje jistý vztah neuroticismu s každou zmíněnou vlastností.

U žáků s vysokou mírou neuroticismu převládá submisivita, nepřátelskost, závislost na sociální skupině, nadprůměrná míra extravertze a nadprůměrná míra psychotismu.

Důvodem převládající submisivity může být, že dominantní jedinec dokáže sebe i své názory prosadit. Kdežto submisivní jedinec se neprosadí a nemůže se tak zvaně vypovídat ze svých potíží, což může být důvodem vyšší míry neuroticismu.

Důvodem převládající nepřátelskosti může být, že nepřátelští jedinci si svým chováním a postojem k lidem kolem sebe vytváří prostředí, ve kterém se necítí dobře. Nepříjemné

pocity, neschopnost situaci změnit či nepochopení, že problém je v samotném nepřátelském jedinci, může být příčinou zvýšeného neuroticismu.

Důvodem převládající závislosti na sociální skupině může být, že jedinci závislí na sociální skupině jsou odkázáni tak zvaně na milost a nemilost ostatních členů skupiny. Pokud se skupina rozhodne, že závislého člena mezi sebe nepřijme, odmítnutí a tím pádem i neuspokojená potřeba, může zvyšovat neuroticismus.

Důvodem převládající nadprůměrné míry extravertze může být, že pokud je několik extravertů v jedné třídě, nemají všichni šanci se prosadit. Někteří jsou nuceni touhu být ve středu dění kontrolovat. Nenaplněná potřeba seberealizace může být zdroje vysoké míry neuroticismu.

Důvodem převládající nadprůměrné míry psychoticismu může být, že jedinci s nadprůměrnou mírou psychoticismu, kteří mají problémy dodržovat normy, nemají dostatečnou empatii a bývají sobečtí, proto nebývají přijímáni svým okolím. Z toho důvodu nemohou být ve společnosti kvůli svým neúspěchům spokojeni, což může být důvod zvýšené hodnoty neuroticismu.

Domníváme se, že pro učitele je výhodné vědět, co u jeho žáků zvyšuje neuroticismus a zda jsou jeho žáci extravertně či introvertně založeni. Správně zvolený přístup k žákům by měl dopomoci k tomu, aby se žáci ve škole cítili bezpečně, a z toho důvodu efektivněji pracovali.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá sociálně psychologickými aspekty neuroticismu u žáků mladšího školního věku. Je členěna do tří částí: teoretické, analytické a praktické.

Teoretická část se zabývá pojmy osobnost, sociálně psychologické vlastnosti osobnosti, neuroticismus a děti mladšího školního věku.

Analytická část uvádí několik přehledových studií, které se alespoň z části týkají tématu této práce, a východiska teoretické části.

Praktická část uvádí popis sto sedmdesáti respondentů a postup výzkumu, který byl proveden ve třetích a pátých třídách základních škol. K výzkumu byly použity metody Projektivní obrázková technika a B-J.E.P.I. dotazník. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda existují vztahy mezi neuroticismem a sociálně psychologickými vlastnostmi, konkrétněji dominancí, přátelskostí, závislostí na sociální skupině, mírou extraverze a psychoticismu. Podle výsledků znázorněných v grafech relativních četností je možné usoudit, že existuje jistý vztah neuroticismu s každou zmíněnou vlastností.

This thesis deals with the social and psychological aspects of neuroticism among primary school pupils. It is divided into three parts: theoretical, analytical and practical.

The theoretical part deals with the concepts of personality and social psychological personality traits, neuroticism and younger school age.

The analytical part presents several studies, which are at least partly related to the topic of this work.

The practical part describes one hundred and seventy respondents and the process of research, which was carried out in the third and the fifth grades of primary schools. Projective pictorial technique and B-J.E.P.I. questionnaire were used as research methods. The aim of the research was to determine whether there are relationships between neuroticism and social and psychological characteristics, specifically dominance, friendliness, dependence on social group, the level of extraversion and psychoticism. According to the results shown in the graphs of relative frequencies, it is possible to conclude that there is a certain relationship with neuroticism of each above mentioned properties.

SEZNAM LITERATURY

- ĎOUBAL, Stanislav. *Biologický věk a jeho význam* [online]. *Web Gerontologie*, 2010. Poslední změna 22.11.2010 [Cit. 13.1.2015]. Dostupné z: <http://apps.faf.cuni.cz/gerontology/biologicalage/importancy/age.asp>
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1997, 119 s. ISBN 80-7168-406-6.
- HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana a PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003, 311 s. Právnícké učebnice. ISBN 80-86473-50-3.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: Vybraná témata*. 2. přepracované vydání. Praha: Karolinum, 2003, 125 s. ISBN 80-246-0436-1.
- JUŘIČKOVÁ, Simona. *Vztah mezi kresbou a temperamentem dítěte*. Olomouc, 2011. Disertační práce. Univerzita Palackého. Dostupné v pdf z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1341921101.pdf>
- KOHOUTEK, Rudolf. *Vývojově psychologická teorie S. Freuda, E. H. Eriksona, J. Piageta a L. Kohlberga* [online]. *Psychologie v teorii a praxi*, 2008. Poslední změna 12. února 2010 v 9:16 [Cit. 13.1.2015]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/vyvojove-psychologicke-teorie>
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MIŇHOVÁ, Jana. *Psychopatologie pro právníky*. 3. rozšířené vydání. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006, 134 s. ISBN 80-86898-70-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vydání 2. rozšířené a přepracované. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- PIAGET, Jean a INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vydání 4. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.

- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005, 554 s. ISBN 80-246-0924-X.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie: od 1. do 5. třídy*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. 2. vydání. Praha: Orbis, 1975, 325 s.
- SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2. opravení vydání. Brno: Barrister&Principal, 2004, 523 s. ISBN 80-86598-65-9.
- ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměněné vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010, 468 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 200, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- HURRELL, Katherine, HUDSON, Jennifer, SCHNIERING, Carolyn. *Parental reactions to children's negative emotions: Relationships with emotion regulation in children with an anxiety disorder*. Journal of Anxiety Disorders [online]. Volume 29, January 2015, Pages 72–82 [Cit. 27.1.2015]. doi:10.1016/j.janxdis.2014.10.008. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0887618514001698>.
- MERWOOD, Andrew, CHEN, Wai, RIJSDIJK Fruhling, SKIRROW Caroline, LARSSON Henrik, THAPAR Anita, KUNTSI Jonna, ASHERSON Philip. *Genetic Associations Between the Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Emotional Lability in Child and Adolescent Twins*. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry [online]. Volume 53, Issue 2, February 2014, Pages 209–220.e4 [Cit. 27.1.2015].

- doi:10.1016/j.jaac.2013.11.006. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856713008150>.
- PETRIDES, K. V. *Social intelligence*. Encyclopedia of Adolescence [online]. 2011, Pages 342–352. [cit. 27.1.2015]. doi:10.1016/B978-0-12-373951-3.00041-7. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123739513000417>.
- HAMPEL, Sandra, WEIS, Susanne, HILLER, Wolfgang, WITTHÖFT, Michael. *The relations between social anxiety and social intelligence: a latent variable analysis*. Journal of Anxiety Disorders [online]. Volume 25, Issue 4, May 2011, Pages 545–553. [cit. 27.1.2015]. doi:10.1016/j.janxdis.2011.01.001. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0887618511000065>.
- KÁLMÁNCHEY, G. M., KOZÉKI, B. *Relation of personality dimensions to social and intellectual factors in children*. Personality and Individual Differences [online]. Volume 4, Issue 3, 1983, Pages 237–243. [cit. 27.1.2015]. doi:10.1016/0191-8869(83)90145-9. Dostupné z: <http://www.scopus.com/record/display.url?eid=2-s2.0-0345891485&origin=inward&txGid=663D4B857EFE075A9BCC92BA876C9728.iqs8TDGOWy6BURhzD3nFA%3a34>.
- SAKLOFSKE, D. H., EYSENCK, H. J., EYSENCK, S. B. G., STELMACK, R. M., REVELLE, W. *Extroversion – introversion*. Encyclopedia of Human Behavior (Second Edition) [online]. 2012, Pages 150–159 [cit. 27.1.2015]. doi:10.1016/B978-0-12-375000-6.00164-6. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123750006001646>.
- SAKLOFSKE, D. H., KOSTURA, D. D. *Extraversion-introversion and intelligence*. Personality and Individual Differences [online]. Volume 11, Issue 6, 1990, Pages 547–551. [cit. 27.1.2015]. doi:10.1016/0191-8869(90)90036-Q. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/019188699090036Q>.
- EYSENCK, Hans Jürgen. *The inheritance of extraversion-introversion*. Acta Psychologica [online]. Volume 12, 1956, Pages 95–110. [cit. 27.1.2015]. doi:10.1016/0001-6918(56)90010-5. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0001691856900105>.

SHELDON, Ken. *Conformity*. Encyclopedia of Creativity (Second Edition) [online]. 2011, Pages 241–245. [cit. 27.1.2015]. doi:10.1016/B978-0-12-375038-9.00044-3. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123750389000443>.

KLICK, Jonathan, PARISI, Francesco. *Social networks, self-denial, and median preferences: Conformity as an evolutionary strategy*. The Journal of Socio-Economics [online]. Volume 37, Issue 4, August 2008, Pages 1319–1327. [cit. 27.1.2015]. doi:10.1016/j.socec.2007.08.008. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053535707001850>.

JONES, Diane Carlson. *Dominance and affiliation as factors in the social organization of same-sex groups of elementary school children*. Ethology and Sociobiology [online]. Volume 5, Issue 3, 1984, Pages 193–202. [cit. 27.1.2015]. doi:10.1016/0162-3095(84)90023-2. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0162309584900232>.

CHARLESWORTH, William, LA FRENIERE, Peter. *Dominance, friendship, and resource utilization in preschool children's groups*. Ethology and Sociobiology [online]. Volume 4, Issue 3, 1983, Pages 175–186. [cit. 27.1.2015]. doi:10.1016/0162-3095(83)90028-6. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0162309583900286>.

VAN HASSELT, Vincent, HERSEN, Michel, BELLACK, Alan. *The relationship between assertion and sociometric status of children*. Behaviour Research and Therapy [online]. Volume 22, Issue 6, 1984, Pages 689–696. [cit. 27.1.2015]. doi:10.1016/0005-7967(84)90132-3. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0005796784901323>.

MAMAS, Christoforos, AVRAMIDIS, Elias. *Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from inclusive schools in England and Cyprus*. Learning, Culture and Social Interaction [online]. Volume 2, Issue 4, December 2013, Pages 217–226. [cit. 27.1.2015]. doi:10.1016/j.lcsi.2013.07.001. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656113000469>.

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH

Tabulka 1: Přehledová studie – Neuroticismus- Reakce rodičů na negativní emoce dětí: Vztah regulace emocí u dětí s úzkostnou poruchou	46
Tabulka 2: Přehledová studie – Neuroticismus – Genetická asociace mezi příznaky ADHD a emoční labilitou	47
Tabulka 3: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty - Sociální inteligence	47
Tabulka 4: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty – Vztah sociální úzkosti a sociální inteligence: latentní proměnná analýza	48
Tabulka 5: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty – Vliv osobnostních dimenzí na sociální a intelektové faktory u dětí	48
Tabulka 6: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty - Extraverze – introverze	48
Tabulka 7: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty - Extraverze - introverze a inteligence	49
Tabulka 8: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty - Dědičnost extraverze – introverze	49
Tabulka 9: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty – Konformita	49
Tabulka 10: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty - Sociální síť, sebezapření a střední preference: Konformita jako evoluční strategie	50
Tabulka 11: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty - Dominance a submisivita jako faktory v sociální interakci skupin dětí stejného pohlaví ze základních škol.....	50
Tabulka 12: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty – Využití dominance a přátelství ve skupině dětí předškolního věku	51
Tabulka 13: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty – Vztah mezi asertivními dovednostmi a sociometrickým postavením dětí.....	51
Tabulka 14: Přehledová studie - Sociálně psychologické aspekty - Podpora sociální integrace v inkluzivní třídě	52
Graf 1: Neuroticismus všech respondentů v %	61
Graf 2: Úroveň neuroticismu všech respondentů - rozděleno podle pohlaví	62
Graf 3: Úroveň neuroticismu všech respondentů - rozděleno podle věku	63
Graf 4: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity všech respondentů	64
Graf 5: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity dívčích respondentů.....	65
Graf 6: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity chlapeckých respondentů.....	66
Graf 7: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity žáků třetích ročníků ZŠ	67
Graf 8: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity žáků pátých ročníků ZŠ	68
Graf 9: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti všech respondentů	69
Graf 10: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti dívčích respondentů	70
Graf 11: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti chlapeckých respondentů	71
Graf 12: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti respondentů třetích ročníků ZŠ	72
Graf 13: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti respondentů pátých ročníků ZŠ	73
Graf 14: Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti na skupině všech respondentů.....	74
Graf 15: Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti dívčích respondentů na sociální skupině.....	75

Graf 16: Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti chlapeckých respondentů na sociální skupině.....	76
Graf 17: Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti na skupině žáků třetích ročníků ZŠ	77
Graf 18: Vztah neuroticismu a závislosti–nezávislosti na skupině žáků pátých ročníků ZŠ	78
Graf 19: Vztah neuroticismu a extraverze všech respondentů v %	79
Graf 20: Vztah neuroticismu a extraverze dívčích respondentů v %	80
Graf 21: Vztah neuroticismu a extraverze chlapeckých respondentů v %	81
Graf 22: Vztah neuroticismu a extraverze respondentů třetích ročníků ZŠ v %	82
Graf 23: Vztah neuroticismu a extraverze respondentů pátých ročníků ZŠ v %	83
Graf 24: Vztah neuroticismu a psychoticismu všech respondentů v %	84
Graf 25: Vztah neuroticismu a psychoticismu dívčích respondentů v %	85
Graf 26: Vztah neuroticismu a psychoticismu chlapeckých respondentů v %	86
Graf 27: Vztah neuroticismu a psychoticismu respondentů třetích ročníků ZŠ v %	87
Graf 28: Vztah neuroticismu a psychoticismu respondentů pátých ročníků ZŠ v %	88
Graf 29: Data všech respondentů s nadprůměrnou hodnotou neuroticismu.....	89
Příloha 1: Tabulka pro zaznamenávání odpovědí na otázky dotazníku B-J.E.P.I.	I
Příloha 2: Projektivní obrázková technika - Panáčci na stromě	I
Příloha 3: Data všech respondentů	II
Příloha 4: Úrovně neuroticismu všech respondentů	VII
Příloha 5: Úrovně neuroticismu všech respondentů - rozděleno podle pohlaví	VIII
Příloha 6: Úrovně neuroticismu všech respondentů - rozděleno podle věku	VIII
Příloha 7: Vztah neuroticismu a dominance–submisivity všech respondentů	VIII
Příloha 8: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity dívčích respondentů	IX
Příloha 9: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity chlapských respondentů	IX
Příloha 10: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity respondentů třetích ročníků ZŠ	IX
Příloha 11: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity respondentů pátých ročníků ZŠ	X
Příloha 12: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti všech respondentů.....	X
Příloha 13: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti dívčích respondentů	X
Příloha 14: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti chlapských respondentů	XI
Příloha 15: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti respondentů třetích ročníků ZŠ.....	XI
Příloha 16: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti respondentů pátých ročníků ZŠ.....	XI
Příloha 17: Vztah neuroticismu a závislosti-nezávislosti na sociální skupině všech respondentů.....	XII
Příloha 18: Vztah neuroticismu a závislosti-nezávislosti na sociální skupině dívčích respondentů.....	XII
Příloha 19: Vztah neuroticismu a závislosti-nezávislosti na sociální skupině chlapských respondentů.....	XII
Příloha 20: Vztah neuroticismu a závislosti-nezávislosti na sociální skupině respondentů třetích ročníků ZŠ	XIII
Příloha 21: Vztah neuroticismu a závislosti-nezávislosti na sociální skupině respondentů pátých ročníků ZŠ.....	XIII

Příloha 22: Vztah neuroticismu a extraverze všech respondentů	XIII
Příloha 23: Vztah neuroticismu a extraverze dívčích respondentů	XIV
Příloha 24: Vztah neuroticismu a extraverze chlapeckých respondentů	XIV
Příloha 25: Vztah neuroticismu a extraverze respondentů třetích ročníků ZŠ	XIV
Příloha 26: Vztah neuroticismu a extraverze respondentů pátých ročníků ZŠ.....	XIV
Příloha 27: Vztah neuroticismu a psychoticismu všech respondentů.....	XV
Příloha 28: Vztah neuroticismu a psychoticismu dívčích respondentů	XV
Příloha 29: Vztah neuroticismu a psychoticismu chlapeckých respondentů.....	XV
Příloha 30: Vztah neuroticismu a psychoticismu respondentů třetích ročníků ZŠ.....	XV
Příloha 31: Vztah neuroticismu a psychoticismu respondentů pátých ročníků ZŠ	XVI

PŘÍLOHY

Příloha 1: Tabulka pro zaznamenávání odpovědí na otázky dotazníku B-J.E.P.I.

1) A - N	11) A - N	21) A - N	31) A - N	41) A - N	51) A - N	61) A - N	71) A - N
2) A - N	12) A - N	22) A - N	32) A - N	42) A - N	52) A - N	62) A - N	72) A - N
3) A - N	13) A - N	23) A - N	33) A - N	43) A - N	53) A - N	63) A - N	73) A - N
4) A - N	14) A - N	24) A - N	34) A - N	44) A - N	54) A - N	64) A - N	74) A - N
5) A - N	15) A - N	25) A - N	35) A - N	45) A - N	55) A - N	65) A - N	75) A - N
6) A - N	16) A - N	26) A - N	36) A - N	46) A - N	56) A - N	66) A - N	76) A - N
7) A - N	17) A - N	27) A - N	37) A - N	47) A - N	57) A - N	67) A - N	77) A - N
8) A - N	18) A - N	28) A - N	38) A - N	48) A - N	58) A - N	68) A - N	78) A - N
9) A - N	19) A - N	29) A - N	39) A - N	49) A - N	59) A - N	69) A - N	
10) A - N	20) A - N	30) A - N	40) A - N	50) A - N	60) A - N	70) A - N	

Příloha 2: Projektivní obrázková technika - Panáčky na stromě



Obrázek 1: Projektivní obrázková technika - Panáčky na stromě

Vysvětlení použitých zkratk:

pod \emptyset = podprůměrné hodnoty

\emptyset = průměrné hodnoty

nad \emptyset = nadprůměrné hodnoty

D = dominance

S = submisivita

P = přátelskost

Np = nepřátelskost

Z = závislost na sociální skupině

Nz = nezávislost na sociální skupině

N = neuroticismus

E = extraverze

Ps = psychoticismus

Příloha 3: Data všech respondentů

Respondent	ročník	D / S	P / Np	Z / Nz	N	E	Ps
dívka 1	3.r.	D	P	N	nad \emptyset	nad \emptyset	nad \emptyset
dívka 2	3.r.	S	N	N	nad \emptyset	\emptyset	nad \emptyset
dívka 3	3.r.	D	N	N	\emptyset	\emptyset	\emptyset
dívka 4	3.r.	D	P	N	nad \emptyset	nad \emptyset	\emptyset
dívka 5	3.r.	D	P	N	\emptyset	\emptyset	pod \emptyset
dívka 6	3.r.	D	P	N	nad \emptyset	pod \emptyset	nad \emptyset
dívka 7	3.r.	S	P	N	nad \emptyset	pod \emptyset	\emptyset
dívka 8	3.r.	D	N	N	nad \emptyset	\emptyset	\emptyset
dívka 9	3.r.	D	N	N	\emptyset	nad \emptyset	pod \emptyset
dívka 10	3.r.	D	N	N	pod \emptyset	nad \emptyset	pod \emptyset
dívka 11	3.r.	D	P	N	\emptyset	nad \emptyset	\emptyset
dívka 12	3.r.	D	P	N	nad \emptyset	\emptyset	nad \emptyset
dívka 13	3.r.	D	N	N	nad \emptyset	nad \emptyset	nad \emptyset

dívka 14	3.r.	D	N	Z	nad ø	pod ø	ø
dívka 15	3.r.	S	N	Z	nad ø	ø	ø
dívka 16	3.r.	S	P	Z	nad ø	pod ø	nad ø
dívka 17	3.r.	D	N	Z	nad ø	nad ø	ø
dívka 18	3.r.	D	P	N	ø	pod ø	ø
dívka 19	3.r.	S	N	N	nad ø	pod ø	ø
dívka 20	3.r.	D	P	N	ø	pod ø	ø
dívka 21	3.r.	D	P	N	nad ø	pod ø	ø
dívka 22	3.r.	S	N	N	ø	ø	ø
dívka 23	3.r.	D	N	Z	nad ø	nad ø	nad ø
dívka 24	3.r.	S	N	Z	nad ø	ø	ø
dívka 25	3.r.	D	P	N	ø	nad ø	ø
dívka 26	3.r.	D	P	N	ø	pod ø	ø
dívka 27	3.r.	D	P	Z	ø	nad ø	nad ø
dívka 28	3.r.	D	P	Z	nad ø	nad ø	ø
dívka 29	3.r.	D	P	N	nad ø	ø	ø
dívka 30	3.r.	S	N	Z	ø	nad ø	ø
dívka 31	3.r.	D	P	N	ø	ø	pod ø
dívka 32	3.r.	D	P	N	ø	ø	pod ø
dívka 33	3.r.	S	N	N	ø	ø	ø
dívka 34	3.r.	S	N	Z	nad ø	pod ø	ø
dívka 35	3.r.	D	P	N	ø	pod ø	ø
dívka 36	3.r.	S	N	Z	nad ø	ø	ø
dívka 37	3.r.	D	P	N	nad ø	ø	ø
dívka 38	3.r.	D	P	N	nad ø	nad ø	nad ø
dívka 39	3.r.	D	P	N	pod ø	nad ø	nad ø
dívka 40	3.r.	S	N	N	ø	nad ø	ø
dívka 41	3.r.	D	P	N	nad ø	nad ø	nad ø
dívka 42	3.r.	D	P	N	ø	ø	pod ø
dívka 43	3.r.	D	P	N	nad ø	ø	pod ø
dívka 44	3.r.	D	P	N	nad ø	ø	ø
dívka 45	3.r.	S	N	N	pod ø	pod ø	pod ø
dívka 46	3.r.	S	N	N	ø	ø	pod ø

dívka 47	3.r.	S	P	N	ø	nad ø	ø
dívka 48	5.r.	D	P	N	ø	ø	nad ø
dívka 49	5.r.	D	P	N	ø	ø	ø
dívka 50	5.r.	D	P	N	ø	pod ø	nad ø
dívka 51	5.r.	D	P	N	ø	ø	ø
dívka 52	5.r.	D	P	N	ø	pod ø	pod ø
dívka 53	5.r.	D	N	N	ø	ø	ø
dívka 54	5.r.	D	N	N	ø	ø	ø
dívka 55	5.r.	D	P	Z	ø	ø	ø
dívka 56	5.r.	D	P	N	ø	ø	ø
dívka 57	5.r.	D	P	N	ø	ø	ø
dívka 58	5.r.	S	N	Z	nad ø	ø	nad ø
dívka 59	5.r.	D	P	Z	nad ø	ø	nad ø
dívka 60	5.r.	D	P	Z	ø	pod ø	ø
dívka 61	5.r.	S	P	N	nad ø	ø	nad ø
dívka 62	5.r.	D	P	N	ø	ø	ø
dívka 63	5.r.	D	P	Z	nad ø	ø	ø
dívka 64	5.r.	D	P	N	ø	ø	ø
dívka 65	5.r.	D	P	N	ø	nad ø	ø
dívka 66	5.r.	D	N	N	nad ø	ø	ø
dívka 67	5.r.	D	N	N	ø	ø	ø
dívka 68	5.r.	S	N	Z	nad ø	ø	ø
dívka 69	5.r.	D	N	N	ø	ø	ø
dívka 70	5.r.	S	P	N	nad ø	ø	ø
dívka 71	5.r.	D	P	N	ø	nad ø	ø
dívka 72	5.r.	D	P	N	ø	ø	ø
dívka 73	5.r.	D	P	N	ø	ø	ø
dívka 74	5.r.	S	P	N	ø	ø	ø
dívka 75	5.r.	D	N	Z	nad ø	pod ø	nad ø
dívka 76	5.r.	D	P	N	nad ø	ø	ø
dívka 77	5.r.	D	P	N	ø	nad ø	ø
dívka 78	5.r.	S	N	Z	nad ø	ø	ø
dívka 79	5.r.	S	N	N	ø	ø	ø
chlapec 1	3.r.	D	N	N	ø	pod ø	ø

chlavec 2	3.r.	S	P	Z	ø	ø	ø
chlavec 3	3.r.	D	N	N	nad ø	ø	ø
chlavec 4	3.r.	D	N	N	ø	nad ø	ø
chlavec 5	3.r.	D	N	N	nad ø	ø	nad ø
chlavec 6	3.r.	D	P	N	ø	pod ø	nad ø
chlavec 7	3.r.	D	P	N	nad ø	ø	ø
chlavec 8	3.r.	S	N	Z	nad ø	pod ø	ø
chlavec 9	3.r.	D	P	N	ø	pod ø	ø
chlavec 10	3.r.	S	P	N	nad ø	ø	ø
chlavec 11	3.r.	D	N	N	nad ø	nad ø	nad ø
chlavec 12	3.r.	S	N	N	ø	ø	pod ø
chlavec 13	3.r.	S	N	N	nad ø	pod ø	ø
chlavec 14	3.r.	S	N	Z	ø	nad ø	pod ø
chlavec 15	3.r.	S	N	Z	nad ø	ø	ø
chlavec 16	3.r.	D	N	N	nad ø	ø	ø
chlavec 17	3.r.	S	N	N	nad ø	ø	nad ø
chlavec 18	3.r.	D	N	N	ø	ø	ø
chlavec 19	3.r.	D	N	Z	nad ø	ø	ø
chlavec 20	3.r.	S	N	N	nad ø	nad ø	nad ø
chlavec 21	3.r.	D	N	N	nad ø	ø	ø
chlavec 22	3.r.	D	P	N	nad ø	ø	ø
chlavec 23	3.r.	D	N	Z	ø	nad ø	ø
chlavec 24	3.r.	D	N	Z	ø	ø	ø
chlavec 25	3.r.	D	P	N	ø	ø	ø
chlavec 26	3.r.	D	N	Z	nad ø	ø	ø
chlavec 27	3.r.	D	N	N	ø	ø	ø
chlavec 28	3.r.	D	P	N	nad ø	ø	ø
chlavec 29	3.r.	S	N	N	nad ø	nad ø	ø
chlavec 30	3.r.	D	N	N	ø	pod ø	nad ø
chlavec 31	3.r.	S	N	Z	nad ø	ø	ø
chlavec 32	3.r.	D	P	N	nad ø	pod ø	nad ø
chlavec 33	3.r.	D	N	Z	nad ø	ø	ø
chlavec 34	3.r.	D	N	N	nad ø	nad ø	ø

chlavec 35	3.r.	S	N	N	∅	∅	pod ∅
chlavec 36	3.r.	D	N	N	∅	pod ∅	∅
chlavec 37	3.r.	D	N	N	∅	∅	nad ∅
chlavec 38	3.r.	S	N	Z	∅	∅	∅
chlavec 39	3.r.	D	P	N	∅	pod ∅	nad ∅
chlavec 40	3.r.	S	N	Z	nad ∅	∅	∅
chlavec 41	3.r.	S	N	Z	nad ∅	pod ∅	pod ∅
chlavec 42	3.r.	S	P	N	nad ∅	pod ∅	∅
chlavec 43	3.r.	D	N	N	nad ∅	∅	nad ∅
chlavec 44	3.r.	S	N	Z	∅	∅	∅
chlavec 45	3.r.	D	N	N	pod ∅	pod ∅	pod ∅
chlavec 46	3.r.	D	N	N	∅	∅	∅
chlavec 47	3.r.	S	N	Z	∅	pod ∅	∅
chlavec 48	3.r.	D	P	N	∅	∅	∅
chlavec 49	5.r.	S	N	Z	∅	pod ∅	nad ∅
chlavec 50	5.r.	S	P	N	nad ∅	∅	pod ∅
chlavec 51	5.r.	D	P	N	∅	∅	pod ∅
chlavec 52	5.r.	D	P	N	∅	∅	∅
chlavec 53	5.r.	D	P	N	∅	∅	pod ∅
chlavec 54	5.r.	D	P	N	∅	∅	∅
chlavec 55	5.r.	S	N	N	∅	pod ∅	∅
chlavec 56	5.r.	S	N	N	∅	nad ∅	pod ∅
chlavec 57	5.r.	S	P	N	∅	pod ∅	nad ∅
chlavec 58	5.r.	D	N	Z	∅	pod ∅	nad ∅
chlavec 59	5.r.	D	P	N	∅	∅	pod ∅
chlavec 60	5.r.	D	P	Z	∅	pod ∅	pod ∅
chlavec 61	5.r.	D	P	N	nad ∅	pod ∅	pod ∅
chlavec 62	5.r.	D	P	N	nad ∅	pod ∅	pod ∅
chlavec 63	5.r.	D	P	Z	∅	∅	∅
chlavec 64	5.r.	D	P	Z	nad ∅	∅	nad ∅
chlavec 65	5.r.	D	P	Z	∅	∅	∅
chlavec 66	5.r.	D	P	N	∅	pod ∅	∅
chlavec 67	5.r.	S	P	Z	∅	∅	nad ∅
chlavec 68	5.r.	D	P	Z	nad ∅	∅	pod ∅

chlapec 69	5.r.	S	N	Z	nad ø	ø	pod ø
chlapec 70	5.r.	D	P	N	nad ø	ø	nad ø
chlapec 71	5.r.	D	N	N	ø	ø	ø
chlapec 72	5.r.	D	N	N	nad ø	nad ø	nad ø
chlapec 73	5.r.	D	N	N	nad ø	ø	nad ø
chlapec 74	5.r.	S	N	Z	nad ø	pod ø	pod ø
chlapec 75	5.r.	D	N	N	nad ø	ø	nad ø
chlapec 76	5.r.	D	P	Z	ø	ø	pod ø
chlapec 77	5.r.	D	P	N	ø	ø	pod ø
chlapec 78	5.r.	S	N	Z	nad ø	ø	nad ø
chlapec 79	5.r.	D	P	N	nad ø	nad ø	pod ø
chlapec 80	5.r.	D	N	N	pod ø	ø	ø
chlapec 81	5.r.	D	P	N	nad ø	nad ø	pod ø
chlapec 82	5.r.	D	N	N	ø	pod ø	pod ø
chlapec 83	5.r.	S	P	N	ø	pod ø	ø
chlapec 84	5.r.	S	N	N	nad ø	pod ø	nad ø
chlapec 85	5.r.	D	N	N	nad ø	ø	pod ø
chlapec 86	5.r.	D	N	N	ø	ø	ø
chlapec 87	5.r.	D	N	N	ø	pod ø	ø
chlapec 88	5.r.	D	P	Z	pod ø	ø	ø
chlapec 89	5.r.	D	P	N	nad ø	ø	ø
chlapec 90	5.r.	D	N	N	pod ø	ø	ø
chlapec 91	5.r.	D	N	N	nad ø	nad ø	nad ø

Příloha 4: Úrovně neuroticismu všech respondentů

Neuroticismus	počet respondentů	%
pod ø N	7	4,12
ø N	85	50
nad ø N	78	45,88

Příloha 5: Úrovně neuroticismu všech respondentů - rozděleno podle pohlaví

	počet dívek	v %	počet chlapců	v %
pod \emptyset N	3	3,8	4	4,4
\emptyset N	41	51,9	44	48,35
nad \emptyset N	35	44,3	43	47,25

Příloha 6: Úrovně neuroticismu všech respondentů - rozděleno podle věku

	Počet žáků 3. tříd (9 let)	v %	Počet žáků 5. tříd (11 let)	v %
pod \emptyset N	4	4,21	3	4
\emptyset N	41	43,16	44	58,67
nad \emptyset N	50	52,63	28	37,33

Příloha 7: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity všech respondentů

	počet dominantních žáků	v %	počet submisivních žáků	v %
pod \emptyset N	6	5,04	1	1,96
\emptyset N	64	53,78	21	41,18
nad \emptyset N	49	41,18	29	56,86

Příloha 8: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity dívčích respondentů

	počet dominantních žáků	v %	počet submisivních žáků	v %
pod \emptyset N	2	3,51	1	4,55
\emptyset N	33	57,89	8	36,36
nad \emptyset N	22	38,6	13	59,09

Příloha 9: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity chlapeckých respondentů

	počet dominantních žáků	v %	počet submisivních žáků	v %
pod \emptyset N	4	6,45	0	0
\emptyset N	31	50	13	44,83
nad \emptyset N	27	43,55	16	55,17

Příloha 10: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity respondentů třetích ročníků ZŠ

	počet dominantních žáků	v %	počet submisivních žáků	v %
pod \emptyset N	3	4,84	1	3,03
\emptyset N	28	45,16	13	39,39
nad \emptyset N	31	50	19	57,58

Příloha 11: Vztah neuroticismu a dominance-submisivity respondentů pátých ročníků ZŠ

	počet dominantních žáků	v %	počet submisivních žáků	v %
pod \emptyset N	3	5,26	0	0
\emptyset N	36	63,16	8	44,44
nad \emptyset N	18	31,58	10	55,56

Příloha 12: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti všech respondentů

	počet přátelských žáků	v %	počet nepřátelských žáků	v %
pod \emptyset N	2	2,35	5	5,88
\emptyset N	49	57,65	36	42,35
nad \emptyset N	34	40	44	51,76

Příloha 13: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti dívčích respondentů

	počet přátelských žáků	v %	počet nepřátelských žáků	v %
pod \emptyset N	1	2,04	2	6,67
\emptyset N	29	59,18	12	40
nad \emptyset N	19	38,78	16	53,33

Příloha 14: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti chlapských respondentů

	počet přátelských žáků	v %	počet nepřátelských žáků	v %
pod \emptyset N	1	2,78	3	5,45
\emptyset N	20	55,56	24	43,64
nad \emptyset N	15	41,67	28	50,91

Příloha 15: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti respondentů třetích ročníků ZŠ

	počet přátelských žáků	v %	počet nepřátelských žáků	v %
pod \emptyset N	1	2,56	3	5,36
\emptyset N	18	46,15	23	41,07
nad \emptyset N	20	51,28	30	53,57

Příloha 16: Vztah neuroticismu a přátelskosti-nepřátelskosti respondentů pátých ročníků ZŠ

	počet přátelských žáků	v %	počet nepřátelských žáků	v %
pod \emptyset N	1	2,17	2	6,9
\emptyset N	31	67,39	13	44,83
nad \emptyset N	14	30,43	14	48,28

Příloha 17: Vztah neuroticismu a závislosti-nezávislosti na sociální skupině všech respondentů

	počet závislých žáků	v %	počet nezávislých žáků	v %
pod \emptyset N	1	2,13	5	4,07
\emptyset N	18	38,3	67	54,47
nad \emptyset N	28	59,57	51	41,46

Příloha 18: Vztah neuroticismu a závislosti-nezávislosti na sociální skupině dívčích respondentů

	počet závislých žáků	v %	počet nezávislých žáků	v %
pod \emptyset N	0	0	2	3,33
\emptyset N	4	21,05	37	61,67
nad \emptyset N	15	78,95	21	35

Příloha 19: Vztah neuroticismu a závislosti-nezávislosti na sociální skupině chlapeckých respondentů

	počet závislých žáků	v %	počet nezávislých žáků	v %
pod \emptyset N	1	3,57	3	4,76
\emptyset N	14	50	30	47,62
nad \emptyset N	13	46,43	30	47,62

Příloha 20: Vztah neuroticismu a závislosti-nezávislosti na sociální skupině respondentů třetích ročníků ZŠ

	počet závislých žáků	v %	počet nezávislých žáků	v %
pod \emptyset N	0	0	3	4,35
\emptyset N	9	34,62	32	46,38
nad \emptyset N	17	65,38	34	49,28

Příloha 21: Vztah neuroticismu a závislosti-nezávislosti na sociální skupině respondentů pátých ročníků ZŠ

	počet závislých žáků	v %	počet nezávislých žáků	v %
pod \emptyset N	1	4,76	2	3,7
\emptyset N	9	42,86	35	64,81
nad \emptyset N	11	52,38	17	31,48

Příloha 22: Vztah neuroticismu a extraverze všech respondentů

	pod \emptyset E	v %	\emptyset E	v %	nad \emptyset E	v %
pod \emptyset N	2	4,76	3	3,13	2	6,25
\emptyset N	23	54,76	48	50	14	43,75
nad \emptyset N	17	40,48	45	46,87	16	50

Příloha 23: Vztah neuroticismu a extraverze dívčích respondentů

	pod \emptyset E	v %	\emptyset E	v %	nad \emptyset E	v %
pod \emptyset N	1	6,25	0	0	2	10
\emptyset N	7	43,75	24	55,81	10	50
nad \emptyset N	8	50	19	44,19	8	40

Příloha 24: Vztah neuroticismu a extraverze chlapeckých respondentů

	pod \emptyset E	v %	\emptyset E	v %	nad \emptyset E	v %
pod \emptyset N	1	3,85	3	5,66	0	0
\emptyset N	16	61,54	24	45,28	4	33,33
nad \emptyset N	9	34,62	26	49,06	8	66,67

Příloha 25: Vztah neuroticismu a extraverze respondentů třetích ročníků ZŠ

	pod \emptyset E	v %	\emptyset E	v %	nad \emptyset E	v %
pod \emptyset N	2	8	0	0	2	8,33
\emptyset N	11	44	20	43,48	10	41,67
nad \emptyset N	12	48	26	56,52	12	50

Příloha 26: Vztah neuroticismu a extraverze respondentů pátých ročníků ZŠ

	pod \emptyset E	v %	\emptyset E	v %	nad \emptyset E	v %
pod \emptyset N	0	0	3	6	0	0
\emptyset N	12	70,59	28	56	4	50
nad \emptyset N	5	29,41	19	38	4	50

Příloha 27: Vztah neuroticismu a psychotivismu všech respondentů

	pod \emptyset Ps	v %	\emptyset Ps	v %	nad \emptyset Ps	v %
pod \emptyset N	3	9,09	3	3,06	1	2,56
\emptyset N	19	57,58	55	56,12	11	28,21
nad \emptyset N	11	33,33	40	40,82	27	69,23

Příloha 28: Vztah neuroticismu a psychotivismu dívčích respondentů

	pod \emptyset Ps	v %	\emptyset Ps	v %	nad \emptyset Ps	v %
pod \emptyset N	2	20	0	0	1	5,88
\emptyset N	7	70	31	59,62	3	17,65
nad \emptyset N	1	10	21	40,38	13	76,47

Příloha 29: Vztah neuroticismu a psychotivismu chlapeckých respondentů

	pod \emptyset Ps	v %	\emptyset Ps	v %	nad \emptyset Ps	v %
pod \emptyset N	1	4,35	3	6,53	0	0
\emptyset N	12	52,17	24	52,17	8	36,36
nad \emptyset N	10	43,48	19	41,3	14	63,64

Příloha 30: Vztah neuroticismu a psychotivismu respondentů třetích ročníků ZŠ

	pod \emptyset Ps	v %	\emptyset Ps	v %	nad \emptyset Ps	v %
pod \emptyset N	3	20	0	0	1	4,76
\emptyset N	10	66,67	26	44,07	5	23,81
nad \emptyset N	2	13,33	33	55,93	15	71,43

Příloha 31: Vztah neuroticismu a psychoticismu respondentů pátých ročníků ZŠ

	pod \emptyset Ps	v %	\emptyset Ps	v %	nad \emptyset Ps	v %
pod \emptyset N	0	0	3	7,69	0	0
\emptyset N	9	50	29	74,36	6	33,33
nad \emptyset N	9	50	7	17,95	12	66,67