

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

CITOVÉ REAKCE DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU NA NĚKTERÉ PODNĚTY Z OKOLÍ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Knihovna JU - PF



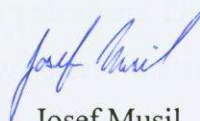
3 1 1 5 1 7 2 1 9 7

Josef MUSIL

České Budějovice, duben 2006

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.



Josef Musil

České Budějovice 12. dubna 2006

RESUMÉ

Abstract

Summary of the thesis in Czech and English.

Summary of the thesis in Czech and English.

Summary of the thesis in Czech and English.

Summary of the thesis in Czech and English.

Abstract

Členění práce je rozděleno do tří částí: úvodní, hlavní a závěrečná. Úvodní část obsahuje teoretické východiska a cíle práce. Hlavní část je rozdělena do dvou podkapitol: první se zabývá analýzou současného stavu výzkumu v oblasti učení a druhé se zabývá analýzou současného stavu výzkumu v oblasti učení. Závěrečná část obsahuje shrnutí práce a doporučení pro další výzkum. Práce je věnována paní PhDr. Olze Jílkové, která mi poskytla mnoho cenných rad a pomohla mi v průběhu celého procesu.

Práce je věnována paní PhDr. Olze Jílkové, která mi poskytla mnoho cenných rad a pomohla mi v průběhu celého procesu.

The primary school children's response to the environment in the surroundings.

Resumé

The aim of this work is to contribute to the understanding of some problems relating to emotional aspects of children in the primary school level and to the understanding of the development of children's cognition. The research was carried out in the primary school in the surroundings. The work is based on the results of the research.

PODĚKOVÁNÍ

Chtěl bych vyjádřit poděkování vedoucí diplomové práce paní PhDr. Olze Jílkové za její rady, metodické a odborné vedení práce, zapůjčení materiálů a obětavou pomoc, kterou mi podle možností ve svém volném čase poskytla.

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Autor: Josef Musil
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: PhDr. Olga Jílková
Rok: 2006

Citové reakce dětí mladšího školního věku na některé podněty z prostředí

Anotace

Cílem práce je přispět k objasnění některých problémů týkajících se emocionálního prožívání dětí mladšího školního věku a poukázat na důležitost, kterou emoce v procesu vzdělávání těchto dětí hrají. Výzkum byl zaměřen na vybrané kladné a záporné emoce. Byla sledována četnost výskytu těchto emocí při stanovených podnětech, které se přímo vyskytují ve školním prostředí. V praktické části práce byla použita projektivní metoda nedokončených vět a dále standardizovaný osobnostní dotazník J.E.P.I. sestavený psychologem H. J. Eysenckem.

Klíčová slova: kladné emoce, záporné emoce, emoční inteligence, strach, hněv, radost, mladší školní věk, citové ladění, známka, učitel

The primary school childrens emotional responses to the stimuli of their surroundings

Resumé

The aim of this work is to contribute to the clarification of some problems referring to emotional experience of children on the primary school level and to point to the important role of emotions in the process of children's education. The research has been focused on select positive and negative emotions. The work is based on observation of a frequency of these emotions, given the fixed stimuli, which occur right in the school environment. A projection method of unfinished sentences and a standardized questionnaire J.E.P.I., made up by a psychologist H. J. Eysenck, has been used in a practical part of the report.

Key words: positive emotions, negative emotions, emotional intelligence, fear, anger, threat, the primary school level, emotion tune, the grade, a teacher

O B S A H

1	Úvod	7
1.1	Vývoj a stav problematiky emocí	8
1.1.1	Rané pohledy na emoce	9
1.1.2	Emoce podle Mc Dougalla	11
1.1.3	Emoce podle R. Plutchika	11
2	Teorie emocí	14
2.1	Dynamická tradice	14
2.2	Neuropsychologické teorie	15
2.3	Behaviorální teorie	16
3	Periodizace vývoje člověka	17
3.1	Prenatální období	17
3.2	Novorozenecké období	17
3.3	Kojenecké období	19
3.4	Batoletí období	21
3.5	Předškolní období	22
3.6	Mladší školní věk	23
3.7	Období dospívání	25
4	Periodizace emočního vývoje	27
4.1	Rané dětství	27
4.2	Batoletí a předškolní věk	28
4.3	Střední a pozdní dětství	28
4.4	Dospívání	29

5	Emoční inteligence	30
5.1	Emoční inteligence a emoční kompetence	31
5.1.1	Alexitymie	31
5.2	Ovlivňování vývoje emoční inteligence	32
5.3	Vývoj a rozšiřování emočního rejstříku	33
6	Teorie citové vazby	34
6.1	Charakteristika některých emocí	36
6.2	Emocionální atmosféra ve školním prostředí	40
6.2.1	Podněty vyvolávající emoce ve školním prostředí	42
6.2.2	Faktory vyvolávající emoce ve školním prostředí	42
6.3	Klima školní třídy	44
7	Východiska výzkumu	45
7.1	Cíl výzkumu, hypotézy	45
7.2	Popis výběrového vzorku	45
7.3	Užité metody	48
8	Výsledky	51
8.1	Vyhodnocení nedokončených vět	51
8.2	Vyhodnocení osobnostního dotazníku	59
9	Interpretace výsledků	65
10	Diskuze	68
11	Závěry	69
	Literatura	70
	Přílohy	72

1 Úvod

Psychologie zatím nemá vytvořený ucelený teoretický náhled na oblast emocí člověka. Pokusy o syntézu dosavadních poznatků mají spíše charakter komparací a přehledů. Podle mého názoru jsou nejdále ty studie, které se pokoušejí o společné praktické řešení dané problematiky.

Zkoumáním oblasti emocí u člověka se psychologie začala zabývat ve druhé polovině 20. století. Proč? Na to odpovídá výrok behavioristy Skinnera, který prohlásil: „Zkoumání emocí a motivace je pokládáno za vrchol lidského ducha, ale možná, že je to jeden z jeho největších omylů.“

Diplomovou práci na emoce jsem si vybral z následujících důvodů.

První a určující je můj veliký zájem o psychologii. Je zřejmou skutečností, že informace získané o člověku, které dokázala tato věda za dobu své existence shromáždit, jsou velkým pomocníkem v životě každého člověka. Jde o to, chtít se o sobě něco dozvědět a nebát se vidět sám sebe v zrcadle, či raději v obecnějších souvislostech.

Druhým důvodem je moje studium učitelství pro první stupeň základní školy. Na počátku studia jsem málo věděl o tom, co tato profese obnáší. Fakulta dokáže kvalitně připravit na vstup do profese, ale to ostatní musí přijít až se zkušenostmi ze samotné každodenní praxe ve škole.

Chci zdůraznit nutnost znalostí psychologie pro každého učitele. Jestliže tedy má kvalitně vzdělávat, musí vědět o odlišnostech každého z nás a musí tyto odlišnosti respektovat. Chci ve své práci vyzdvihnout, že by měl umět věřit a vidět. Věřit ve smysl svého počínání a vidět dobro.

Práce je zaměřena na citové prožitky dětí mladšího školního věku v různých situacích, kterým mohou být vystaveny v průběhu školní docházky na prvním stupni základní školy.

1.1 Vývoj a stav problematiky emocí

Emoce jsou věčným společníkem člověka v jeho vývoji. Výzkumy dokonce prokázaly, že emoce prožívají i některá zvířata.

Terminologické vymezení tohoto jevu však není zdaleka jednoznačné. Často se emoce ztotožňují s pojmem cit. Při vyslovení obou těchto termínů si lidé vybavují emočně, či citově zabarvené stavy a situace, které jsou spouštěcím motorem emocionální reakce organismu člověka.

V psychologických slovnících je význam emoce nejčastěji vymezen jako:

1. Komplexní citový stav doprovázený charakteristickými motorickými a žláзовými aktivitami.
2. Komplexní chování organismu, v němž predominují viscerální komponenty, resp. mentální stav, charakterizovaný cítěním a doprovázený motorickými projevy, který se vztahuje k nějakému objektu nebo vnější situaci.
3. Excitovaný stav mysli, který doprovází k cíli zaměřené chování.
4. Afektivní stav, který je důsledkem překážky nebo oddálení instinktivní akce.
5. Dynamický projev instinktu.
6. Dezorganizovaná odpověď organismu.
7. Totální akt organizovaný kolem autonomně kontrolovaného komplexu chování, tj. aktivita organizovaná převážně vegetativní nervovou soustavou (English, Englishová, 1958; dle Nakonečného, 2000, s. 8).
8. Emoce jsou komplexní jevy. Jejich charakteristickým rysem je citlivost na změny ve vnějším i vnitřním prostředí organismu a proměnlivost (Stuchlíková, 2002, str.25).

V pracích Vágnerové je uváděna zjednodušená definice: „Emoce vyjadřují vztah člověka k sobě samému i k okolnímu světu. Jsou bezprostředním ukazatelem způsobu, jakým člověk tuto skutečnost přijímá. Projevují se subjektivním hodnocením reality,

který se liší od racionálního posuzování. Je v něm více obsažen subjektivní význam hodnoceného“ (Vágnerová, 2002, str. 44).

1.1.1 Rané pohledy na emoce

Primitivní národy pravděpodobně neměly přílišnou snahu ptát se na otázku ohledně našeho konání. Vše vysvětlovali tím, že naše činy řídí duchové a kouzla. Později se lidé domnívali, že veškeré popudy a myšlenky do člověka vkládají přímo bohové. V 6. a 5. století př. n. l. byl však učiněn velký krok vpřed. Byla to především zásluha řeckých filozofů Platóna a Aristotela.

Platon tvrdil, že „... jsme ovládáni svými touhami, pokud si rozum nevynutí lepší cestu ... a rovnováhu mezi těmito dvěma silami udržuje vůle“ (Hunt, 2000).

Aristoteles se mezi prvními přímo pokusil vysvětlit pojem emoce. Rozděluje duševní jevy do dvou kategorií – poznání a chtění. Emoce zařadil k volnímu jednání a odvozuje od nich i volní činnost člověka. Z emocí rozlišuje emocionální slast, rozkoš a bolest. Slast je spojená s lidskou činností, nemůže bez ní vzniknout a největší intenzity dosahuje po jejím dokončení. Dochází k závěru, že slast a rozkoš nastává při splnění vůli, vyplněním chtění. Bolest se objevuje, pokud k tomuto naplnění nedojde. Aristoteles sice nesprávně určil sídlo psychické činnosti – srdce (ne mozek), ale jeho přínos je zřejmý.

V Antice se o poznávání emocí zasloužil Galenos. Jako první experimentálně dokázal, že volní pohyby a pocity jsou spojeny s mozkem pomocí periferního nervstva. Tyto objevy však na dlouhou dobu byly jediné. Středověk respektoval Aristotela a přejímal jeho názory.

V 17. století zájem o emoce začíná obnovovat Descartes. Roku 1650 napsal dílo Pojednání o vášních. Jako první se v něm zabývá rozbořením emocí.

Rozeznává šest druhů vášní: radost, smutek, překvapení či údiv, přání a touha, láska a také nenávist. Vášně nedával do souvislosti s procesy v mozku, za jejich sídlo však určil podkorové oblasti mozku.

Spinoza se věnoval emocím především z hlediska etického. Například vášně považoval za příčinu špatného lidského chování a věřil, že ji lze ovládnout pomocí rozumu a znalostí. Emoce definoval pomocí logických pojmů: „ ... láska je pouhá radost doprovázená myšlenkou na vnější příčinu.“ Dále uvádí, že: „ ... nenávisť je pouhý smutek s doprovázející myšlenkou na vnější příčinu“ (Hunt, 2000, str. 458).

Nové pohledy na chápání psychického života přináší 18. století. Roku 1777 Tetens přichází s rozčleněním psychického života na rozum, vůli a emoce.

Na to navázal i Kant, který uvádí, že emoce se nemohou zařadit k procesům intelektovým, že mají své specifické vlastnosti. Kant položil základy ke zkoumání emocí jako samostatného psychického procesu.

Druhá polovina 19. století s sebou přinesla mimo jiné i osamostatnění psychologie jako vědecké disciplíny. Začali se tedy objevovat lidé, kteří chtěli zkoumat psychické procesy, tedy i emoce.

Tyto teorie se přiklánějí k Darwinově teorii přirozeného výběru. Tuto myšlenku Darwin poprvé formuloval v díle O původu druhů (1859, česky 1964).

Vlastnosti, které se osvědčily v průběhu fylogeneze se geneticky zakódují. Stávají se potom typickou vlastností druhu a jsou dále předávány dalším potomkům. Ve fylogenetickém vývoji se však stále více uplatňovalo učení.

Emoce jsou určovány instinkty a učením. Ty jsou považovány za základní adaptivní mechanismy, které u každého vývojového druhu dosahují určité míry komplementarity (doplnění): u hmyzu např. převažují instinkty, u člověka učení. K této výbavě patří i emoce jako druh rychlého zhodnocení a současně jako pohnutka k účelné reakci na ni (Nakonečný, 2000, s. 203).

Důsledkem je eliminace slabšího druhu a na druhé straně adaptace a přežití druhu schopnějšího. Toto vše trvá celá tisíciletí a tento proces tak probíhá neustále.

Darwinovy teorie se pokusilo v psychologii použít mnoho dalších psychologů. Jeden z nejvýznamnějších pokusů učinil i W. McDougall.

1.1.2 Emoce podle Mc Dougalla

Autor asi nejvýrazněji navázal na Darwinovu práci v oblasti sociální psychologie. V evolucionistickém hledisku vychází z instinktů, jako evolucí vytvořených mechanismů ke zvládnutí životních situací. Instinkty jsou doprovázeny vrozenými, primárními emocemi. Autor předpokládá tolik primárních emocí, kolik je instinktů.

Získané, sekundární emoce, dělí autor na komplexní, které vznikají spojením dvou a více primárních emocí, a na odvozené, které vznikají v situaci, kdy člověk vnímá úspěch či neúspěch svého chování. Patří k nim radost, starost, beznadějnost, důvěra, úzkost, naděje, zklamání, pochybování, soucit a lítost (Nakonečný, 2000, str. 207, příloha č. 1).

Jako zvláštní druh emocí pojímal Mc Dougall lásku a nenávist. Nazýval je sentimenty a domníval se, že mají trvalou strukturu a že jsou základem charakteru. Jsou to biologicky účelné mechanismy, které spojují senzorický a motorický systém, přičemž člověk má už při narození spojeny určité situace s určitým způsobem chování.

K těmto mechanismům patří i viscerální změny. Ty jsou prožívány jako určité emoční kvality. Mechanismus má podobu jakéhosi reflexního oblouku. Senzorický vstup je příčinou pro viscerální změny a emocionální zážitky zase pro behaviorální výstup.

Emoce mají také určitou biologickou funkci, která vyplývá z jejich spojení s instinkty. Mají tedy stejnou adaptivní funkci jako instinkty. Mc Dougellovy názory na emoce a instinkty byly přijímány různě. Někdo s nimi souhlasil, jiný byl ostře proti.

1.1.3 Emoce podle R. Plutchika

Teorie Plutchika má řadu podobností s Mc Dougellovou teorií.

Plutchik ji formuloval v roce 1958. Podstatou je model primárních emocí a jejich vzájemných kombinací, také několik tezí o původu a funkci emocí. Tuto teorii označil za psychoevoluční.

Emoce podle Plutchika vznikly v procesu evoluce tak, že příroda selektivně vybírala životně úspěšné adaptivní mechanismy a zdokonalovala je. Mají genetický základ. Emoce dělí na osm primárních, vrozených a ostatní, které vznikají jejich kombinací.

Plutchik podává tuto definici: „Emoce je uzavřený komplexní průběh reakcí na podnět; zahrnuje kognitivní hodnocení, změny v subjektivním prožívání, aktivaci autonomního a centrálního nervového systému, impulzy k jednání a chování, jež je určeno k tomu, aby působilo na podnět, který uvolnil komplexní sekvenci“ (Nakonečný, 2000, str. 208, příloha č. 2).

Většina fází zde uvedených probíhá pod prahem vědomí člověka a automaticky. Lidé si tedy většinou ani nejsou vědomi, proč reagují právě těmi kterými emocemi. Emoce jsou podle něho souhrn událostí ve složitém systému zpětné vazby.

Jak jsme se již zmínili, Plutchik dělí emoce na primární a smíšené.

Podle Plutchika se v primárních emocích odrážejí základní úkoly v životě člověka, před které je stavěn a které musí překonávat, aby mohl přežít.

Kombinací primárních emocí vznikají emoce sekundární. Uplatňují se hlavně v situacích, které nejsou určité, hovoříme o tzv. smíšených pocitech. Vznikají diády (resp. triády) jako komplex emočního zážitku. Např. kombinací primárních emocí očekávání a radosti vzniká smíšená emoce optimismus.

Plutchik takováto smíšení znázorňuje na schématu kruhového uspořádání primárních emocí (Stuchlíková, 2002, str. 51, příloha č. 3).

To však není jediné rozlišení. Rozlišuje také další smíšeniny, sekundární a terciární dyády, např. překvapení a starost → rozpaky, zklamání.

Plutchik třídí emoce i podle intenzity. Nejintenzivnější jsou ostražitost, zbožnění a extáze.

Dle Nakonečného (2000) třídění, která popisuje, jsou nezdařilá. Primární emoce nejsou plně identifikovány, je tu mírně zmatečná terminologie. Plutchik dále uvažuje o dimenzích, kdy každá z emocí má na základě intenzity nejružnější varianty. Vzniká tak tedy jakýsi soubor výrazů, které označují základní emoci.

A právě ta část jeho zkoumání, zabývající se dimenzionálním tříděním citů dle jejich intenzity, je podle Nakonečného nejslabší stránkou jeho teorie. Je mu vyčítána záměna pojmových rovin a kategorií. Jak se doslova dočteme: „... východiskem byla tedy laická klasifikace, která nebyla dostatečně korigována“ (Nakonečný, 2000).

Další vlivnou teorii vytvořil Izard. Najdeme v ní mnoho společného s předchozí uvedenou teorií. Souhlasí s emocemi jako adaptací vedoucí k přežití.

Rozdílnost je ve snaze o přesnější rozlišení emocí na základě více kategorií, než jen příjemnost – nepříjemnost, vzrušení resp. aktivace.

Tato teorie diskrétních emocí nesoupeří s teorií předchozí, spíše se vzájemně doplňují.

2 Teorie emocí

2.1 Dynamická tradice

Zakladatel psychoanalýzy Sigmund Freud vychází z tradice tohoto směru, který se opírá o dvě základní tvrzení.

Freud uvádí: „První z těchto nemilých tvrzení psychoanalýzy říká, že duševní pochody jsou samy o sobě nevědomé a že vědomé duševní pochody jsou pouze jednotlivými projevy a složkami celkového duševního života jedince.“ Druhý záznam zní: „Pudová hnutí, která lze v užším i širším smyslu označit jedinečně jako sexuální, hrají neobyčejně velkou a dosud nikdy nedocenenou roli při vzniku nervových a duševních poruch“ (Freud, 1991).

Autorovy myšlenky ohledně emocionality pracují s pojmem pudy. Ve svých pozdějších pracích Freud začal hovořit o dvou kategoriích instinktů: o instinktech života a o instinktech smrti.

Instinkty života zahrnují úsilí o sebezachování a kreativní síly. Instinkty smrti mohou být obráceny dovnitř, kdy jejich energie je zaměřena na sebezničení, nebo ven, potom se projevují v agresi a nenávisti (Stuchlíková, 2002).

Emoce jako například vztek nebo hněv jsou projevem agresivního pudu. Emoce je vždy vědomá, to co je nevědomé je instinkt. Emoční reakce jsou často komplexní, jemné a stále se proměňující. Emocionalita je pro psychoanalýzu klíčová. Především si klade za cíl lidem pomoci, aby si lidé lépe uvědomovali, jak jejich emoce fungují a aby si vypěstovali větší schopnost tolerovat a zvládat širší spektrum emoční zkušenosti (kol. autorů, 2002).

Freud si povšiml, jak spolu těsně souvisí emoce a kognice.

Každý z nás jistě někdy zažil ten okamžik, kdy se nám nečekaně vynořila událost, nemající s danou situací zřetelnou souvislost, i s emočním prožitkem dávne situace. To nás aktivuje k sledu asociací, které netrvají déle než několik vteřin. Tento zážitek vykládá psychoanalýza jako projev nezpracovaného instinktu, jenž je zachycen vědomou myslí.

Freud připouští, že existuje vědomé i nevědomé zpracování emocionální informace. To, co si myslíme, že pociťujeme, nemusí být to, co skutečně v hloubi cítíme. Obranné mechanismy zkreslí nebo zcela potlačí informaci, která je emocionálně příliš bolestivá (Stuchlíková, 2002).

Tento obrat Freud nazývá opačným reagováním, tedy pokusem popřít vlastní skutečný emoční stav tím, že člověk zareaguje opačným afektem.

Psychoanalytický pohled je jedinečný v tom, že zdůrazňuje klíčovou úlohu nevědomých procesů. Také uznává vliv specifických nevědomých a afektivních konstelací a procesů na to, kým jsme a jak jednáme. Popření pocitů a projekce jsou dva způsoby, jak se bránit bolestným prožitkům.

Stejně jako sny, přechnutí, volné asociace a tvořivost mohou bezděčně odhalit nevědomé afektivní procesy. Emoční znalosti jsou viscerální, obsažené v procedurální paměti, jež je hluboce zakořeněna v našem těle a osobnosti (kol. autorů, 2002).

2.2 Neuropsychologické teorie

Až do konce 19. století převládal názor, že emoce jsou projevem činnosti vnitřních orgánů.

Ve třicátých letech dvacátého století se již setkáme s názorem, že emoce jsou projevem mezimozku. Domněnka byla zpřesněna a za centrum emocí se do nedávné doby označoval limbický systém. V současné době se za anatomický základ emocí považují oblasti uvedené v příloze č. 4 (Koukolík, 2003, str. 377).

Limbický systém a bazální ganglia odpovídají za afektivní a aktivní rozměr, tedy za schopnost dodat emočnímu signálu příslušný obsah, ale i za schopnost na tento obsah nějakým způsobem odpovědět.

Činnost mozkové kůry odpovídá za etický a estetický rozměr emocí.

Neuropsychologové došli k pozoruhodným závěrům. Např. ženy zpracovávají emoce jiným způsobem, než muži. Při navození navzájem protikladných primárních emocí, např. štěstí – smutek, bývají stimulovány stejné oblasti mozku.

2.3 Behaviorální teorie

Tento psychologický směr nemohl dlouhou dobu na poli emocí nic zkoumat, protože se od nich distancoval ve své snaze stát se objektivní vědou.

Zakladatel behaviorismu J. B. Watson chápal emoce jako tělesné mechanismy viscerálních a žlázových systémů. Zastánci předpokládají, že nejruznější city jsou podmíněnou reakcí na několik málo vrozených (nepodmíněných) reakcí.

Watson předpokládá, že se rodíme se třemi základními emocemi: se strachem, se zuřivostí a s potěšením. Tyto vrozené emoce jsou vzbuzovány pouze slabými podněty. Všechny ostatní citové reakce jsou pro behavioristy výsledkem podmiňování (učení).

Watsona k tomuto závěru vedl výzkum, známý jako Malý Albert a Bílý králíček (Stuchlíková, 2002).

3 Periodizace vývoje člověka

Není v rozsahu této práce zabývat se charakteristikami jednotlivých období lidského života. Učitel na prvním stupni základní školy se nejčastěji setkává s fenomény spojené s obdobím předškolního věku, mladšího školního věku a dospívání.

Dobré znalosti jednotlivých specifík charakteristických pro určitý věk, nám nesporně pomáhají v komplexním vnímání osobnosti žáka.

3.1 Prenatální období

Základy psychického vývoje člověka lze spatřit již v období intrauterinního vývoje života plodu. Dříve byly poznatky získávány nepřímo především z pozorování dětí předčasně narozených. Moderní technika nabízí možnost zkoumat plod pomocí některých metod: ultrazvuk, termografie, izotopické techniky atd. Poznatky získané z těchto pozorování lze shrnout do tří bodů (Langmeier, 1998):

1. Plod je velmi brzy připravován pro činnosti, které budou nutné pro jeho přežití a pro interakci se světem po narození. Dítě ve věku šesti měsíců od početí dokáže rozpoznat hlas své matky i s jeho emočními odstíny.
2. Plod je aktivní, dokáže „kontrolovat“ prostředí například tím, že si sám hledá nejpohodlnější polohu a často i takovou polohu matce „diktuje“.
3. Plod je schopen sociální interakce. Na jeho pohyby matka emocionálně reaguje a naopak psychický stav matky ovlivňuje emoční vyladění plodu.

3.2 Novorozenecké období

Přechod z chráněného života v těle matky do reálného světa je pro dítě velkou zátěží. Najednou se musí vyrovnat s nebývalým množstvím podnětů, před kterými byl dříve chráněn. Novorozenec má vyvinuty všechny základní nepodmíněné reflexy

(hledací, sací, polykací, vyměšovací, obranné, orientační, úchopové a polohové), které mu umožňují vyrovnat se s požadavky nového prostředí (Langmeier, 1999).

Novorozené dítě od samého počátku vidí a některé podněty sleduje se značným zájmem. Nejpřitažlivějším objektem je lidský obličej. Stejně jako v případě zrakového vnímání dává dítě také ihned po narození přednost některým zvukům. Hlas vlastní matky je pro dítě signálem bezpečí. Dobře je vyvinuta také chuť a čich, které mají pro novorozené dítě pravděpodobně větší význam, než kdykoliv později.

Vágnerová (1992) uvádí: „Po motorické stránce je novorozenec v porovnání s mláďaty jiných druhů značně „nehotový“.“

Jeho druhově specifické znaky jsou nevyzrálé a je tak odkázán na péči okolních osob. Tato nevyzrálost je však jeho nespornou předností v tom, že novorozenec má schopnost učit se.

Je tedy už při narození vybaven schopností jednoduchých myšlenkových pochodů, aktivně vyhledává „problémy“ v okolí a pátrá po jejich správném řešení. Brzy už dokonce objevuje vztah mezi chováním a následky tohoto chování. Tak již lze vidět základ pro pochopení kauzality.

Ještě nápadnější je prosociální chování novorozeného dítěte. To se projevuje v reakcích na lidský hlas, pláč ostatních, nápadnějších reflexních pohybech při kontaktu s nahým tělem dospělého apod.

Některé studie prokázaly i schopnosti napodobovat jednoduché mimické výrazy, jako je vystrčení jazyka, otevření a zavření očí apod. Novorozenec má ve svém vrozeném potenciálu k dispozici i základní mimické výrazy emocí, jako je radost, strach, nechut', odpor, smutek a překvapení. Také dovede tyto mimické výrazy napodobovat.

Důležitou podmínkou rychlého učení dítěte je synchronizace v chování rodičů a dítěte, intuitivní empatie rodičů, konzistentní péče a vzájemné emoční vyladění (Vágnerová, 1992).

3.3 Kojenecké období

Kojenecké období trvá od konce prvního měsíce do konce prvního roku života. Dispozice kojence se rozvinou tak, že dítě je schopno záměrných aktivit řízených vůlí připraveno pro zahájení řečové komunikace (Langmeier, 1999).

Kojenecké období je také charakterizováno jako období receptivní, jehož smyslem je získat od druhých základní pocity důvěry a bezpečí v životě.

Vývoj motoriky

V průběhu tohoto období se dítě rychle rozvíjí a zdokonaluje, což je podmíněno zráním a růstem nervové soustavy. Zákonitosti motorického vývoje zpracoval Gesell, který zdůraznil tyto principy:

- princip vývojového směru (gradientu) naznačuje zákonitý posun ovládání jednotlivých částí těla podle tělesného růstu v prostoru času,
- postupný přechod z centrálního ovládání jednotlivých částí na periferii. Pohyby končetin začínají v ramenních a kyčelních kloubech a postupně přecházejí na periferii, tedy prsty a chodidla (Vágnerová, 1992).

Pro vývoj motoriky platí sice tyto obecné zákonitosti, ale pohybový vývoj má u každého dítěte individuální charakter. Projevuje se nejen v tempu vývoje, ale také v posloupnosti jednotlivých dovedností.

Kognitivní vývoj

Zdrojem inteligence je skutečná činnost dítěte. Tato činnost zprostředkovává styk s okolím.

Působí dvěma směry: jednak se organismus při tomto procesu přizpůsobuje okolí (akomodace) a zároveň si organismus přeměňuje okolí podle své povahy (asimilace). Tato přeměna je chápána jako funkční změna smyslového vnímání.

Myšlenkové operace jsou však stále ještě vázány na skutečně probíhající činnost. Inteligence kojeneckého dítěte je tedy ještě senzomotorická. Mezi čtvrtým a osmým

měsícem začíná dítě předvídat následky své činnosti. Opakuje záměrně ty činnosti, které v něm vzbudily zájem, tzv. kruhová reakce.

Následuje fáze, kdy je dítě schopno rozlišit mezi prostředkem a cílem. Toto je předstupeň k pochopení trvalosti předmětu v čase. Přestože dítě v kojeneckém období je teprve na počátku dlouhé cesty vývoje inteligence, tvoří senzomotorické období základ myšlení, které se bude dále rozvíjet prostřednictvím vjemů a praktických postojů (Piaget, 2000).

Socializace

Již novorozenec je vybaven účinnými dispozicemi k diferencovanému sociálnímu kontaktu. Zpočátku nerozlišuje mezi objekty ve svém okolí, ať už bytostmi nebo věcmi.

V období kolem čtvrtého měsíce dokáže diferencovat obličej od ostatních předmětů a reagovat na něj úsměvem. Úsměv vyvolá spatření každé tváře. Později dokáže odlišovat známou a neznámou tvář a dává najevo úzkost při odloučení od známé osoby. Od této doby začne matka, popř. osoba o dítě pečující, zaujímat v životě dítěte jedinečné místo. Toto se děje v období kolem sedmého měsíce života.

Znakem, který poukazuje na vytvoření takového pouta jsou především negativní emoce (úzkost, strach), které doprovázejí odloučení od matky. Tento fenomén se nazývá separační úzkost. Přibližně ve stejném období vzniká i strach z cizích osob.

Vztah k matce vytvořený v tomto období je považován za základ všech vztahů v budoucím životě jedince a tvoří základ bazální osobnosti. Na konci novorozeneckého věku se objevuje další významný krok dítěte. Nastává fáze upevňování vztahu k matce.

Dítě, které projevovalo silnou potřebu být v blízkosti matky se začíná od matky vzdalovat. Zprvu jen na krátkou dobu, později se tento interval prodlužuje. Dítě si tak vlastně procvičuje, upevňuje jeho vztah s matkou a zároveň začíná navazovat přátelské vztahy s osobami v jeho blízkosti. Zde se také rodí jeho psychologické „já“ (Langmeier, 1999).

Na konci prvního roku života získává dítě již nové pojetí světa v pochopení stálosti předmětu i ustanovení relativně stálého vztahu k osobám, které o ně pečují.

Podmínkou tak rychlého a složitého vývoje je ovšem dostatečná podnětnost okolí, ale i jeho přehlednost a stabilní strukturovanost. Ohrožení tohoto vývoje je spatřováno v častém střídání sociálního prostředí, v odlučování od rodiny a v péči mnoha neznámých osob.

3.4 Batolecí období

Ve druhém až třetím roce života získává dítě skutečné druhově specifické charakteristiky, které člověka odlišují od ostatních druhů: chodí vzpřímeně a začíná mluvit.

Vývoj motoriky

Vývoj hrubé motoriky je patrný na první pohled. V tomto věku se dítě dokáže samostatně rozejít z volného postoje, udělá několik kroků. Také se umí zastavit, aniž by se něčeho přidrželo.

Od patnáctého měsíce se chůze stává již jistější, dítě již téměř nepadá a dovede se rozběhnout.

Tříleté dítě zvládne složitý akt navlékání korálků na provázek. Pokroky v jemné motorice a vnímání jsou dobře zachytitelné na pokusech o čmárání. V oblasti jemné motoriky se vývoj projevuje ve stále přesnější manipulaci s předměty a schopnosti napodobovat jednoduché stavby z kostek (Langmeier, 1999).

Kognitivní vývoj

Už koncem prvního roku dítě začíná rozumět řeči. Vytváří si vlastní slova, dětskou hantýrku, které rozumí jen rodiče. V tomto období se naučí způsobu lidského rozhovoru, při němž se mluvčí a naslouchající střídají.

Ve druhé polovině druhého roku života nastává u většiny dětí radikální pokrok. Začíná chápat symbolický význam slov. Pro toto období je charakteristické ukončení senzomotorické inteligence a nástup symbolického a předpojmového myšlení. Brzy po prvním roce začíná dítě aktivně experimentovat a obměňovat své pokusy. Projevuje nebývalou zvědavost.

Dokáže objevovat nové poznatky aktivním tápáním a užitím známých prostředků a nových situacích, ale také nové prostředky vynalézá na základě vnitřních „mentálních kombinací“.

Tento náhlý vhled do situace předpokládá představu, která je odlišná od toho, co dítě v dané době právě vnímá. Jakmile koncem druhého roku začíná dítě důsledně užívat soustavy slovních znaků. Myšlení a poznávání světa se dostává na kvalitativně novou a vyšší úroveň (Piaget, 2000).

Socializace

Dítě je v období mezi prvním a třetím rokem života ještě značně závislé na matce, přesto se však začíná rozšiřovat jeho okruh sociálních vztahů. Dítě si pozvolna vytváří svoji roli v rodině, začíná navazovat vztahy k druhým dětem.

Kolem dvou let se objevuje paralelní hra a v roce třetím má hra čím dál častěji charakter spolupráce a soupeřivosti.

3.5 Předškolní období

Toto období trvá zhruba od 3 do 6 let. Vyznačuje se poměrně rychlým fyzickým růstem dítěte, dozráváním centrální nervové soustavy. Zde také vrcholí potřeba aktivity a sebeprosazení. Dynamickou složkou tohoto období je potenciální konflikt mezi vlastní iniciativou a pocitem viny, spojenými s důsledky vlastní činnosti.

Vývoj motoriky

Změny se netýkají kritických lidských dovedností, ale promítají se do oblastí, které silně ovlivňují postavení jedince ve společnosti vrstevníků.

Jedná se především o pohybovou obratnost. Větší zručnost dítěte se projevuje v narůstající soběstačnosti, která se odráží v sebeobsluze. Rozvoj jemné motoriky je dobře patrný ve hře, ale především při kresbě, kde se uplatní rychlý růst jeho rozumového pochopení světa (Langmeier, 1998).

Kognitivní vývoj

Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení (Piaget, 2000).

Děti si vytvářejí určité pojmové skupiny, které mají společnou určitou vlastnost. Pojmy, které mají nedostatečný konkrétní obsah, zůstávají pro předškolní dítě méně pochopitelné a nedovede je dobře používat. Sem patří např. časové a prostorové pojmy.

Myšlení tohoto věku je ovlivňováno emocemi, je nepřesné, nezralé a vypomáhá si ve své orientaci v prostředí fantazií.

Socializace

Nejvýznamnějším prostředím pro primární socializaci dítěte zůstává nadále rodina. Ta dítěti zajišťuje vývoj sociální reaktivity, sociální kontroly a osvojení sociálních rolí.

Selhání rodiny při vytváření a upevňování těchto tří aspektů socializace může mít za následky nedostatečnou diferenciaci v chování k ke svým vrstevníkům i dospělým, nerespektování sociálních norem, až k projevům delikventního chování (Vágnerová, 1992).

V předškolním věku vzrůstá potřeba sociálního kontaktu mimo rámec rodiny, převážně s vrstevníky. Tyto vztahy se realizují převážně ve formě hry. Vztahy jsou vesměs nahodilé, krátkodobé.

Hra má v porovnání s batolecím obdobím složitější strukturu, organizaci. Její sociální aspekt je zřetelnější, hra směřuje často k vytvoření něčeho nového. Dítě také začíná ve skupině vrstevníků zaujímat určité postavení. Uplatňuje jak spolupráci s ostatními, tak i soupeřivost.

3.6 Mladší školní věk

Tímto termínem zpravidla označujeme časový úsek od 6. do 11. roku života dítěte. Škola se stává rozhodujícím činitelem, který zásadně mění pohled dítěte na život a svět kolem sebe.

Často se setkáme s označením tohoto období jako „věku střízlivého realismu“. Jedinec „opouští“ své fantazijní myšlení a vydává se cestu k pochopení světa a věcí v něm „doopravdy“. To se zrcadlí v mluvě dítěte, jeho kresbě, čtenářských zájmech i ve hře.

Zprvu je školákův realismus závislý na autoritě. Později se dítě stává kritičtějším v přístupu ke světu.

Vývoj motoriky

Růst těla dítěte je ještě po vstupu do školy zrychlený. Zpomalení tohoto jevu nastává až kolem osmého roku života. Toto zpomalení růstu a zvyšování hmotnosti má za následek posílení organismu proti nepříznivým vlivům. Okolo sedmého roku dosahuje rychlost vedení vzruchu nervem svých maximálních hodnot (Valentová, 1992).

Pohyby těla dítěte jsou účelnější, přesnější a úspornější. Tělesná síla a obratnost se stávají činiteli, kteří velkou měrou rozhodují o postavení ve skupině.

Kognitivní vývoj

Na počátku školního věku vystupuje do popředí rozvoj vnímání. Vnímání je základem dětského poznávání, zdrojem bezprostřední zkušenosti. Dítě již dokáže citlivěji analyzovat celek na části. Kresba školáka se stává proporcionálně dokonalejší.

Výraznou změnu je možno zaznamenat v logickém uvažování. Dítě je již schopno skutečných logických „operací“, pravých úsudků odpovídajícím zákonům logiky, bez dřívější závislosti na viděné podobě. Stále se ovšem i toto logické usuzování týká jen konkrétních jevů, obsahů, které si dítě dokáže názorně představit (Piaget, 1998).

Důležitá změna nastává v rozvoji představivosti. Dítě opouští spontaneitu a nezáměrnost, začíná dobře rozlišovat mezi fantazií a realitou. Prvky této změny jsou patrné při hře, kdy dítě začíná preferovat reálné, věcné prvky a pravidla hry.

V oblasti paměti přetrvává tendence zapamatovat si výrazné, emocionálně silně působivé události.

Socializace

Vstupem do školy narůstá množství podnětů, které vedou k širší interakci mezi dítětem a jeho okolím. Role školáka s sebou nese četné příležitosti k pozorování společnosti. Dítě přichází do formální skupiny, kde se učí spolupráci, ale i soutěživosti.

V průběhu druhé třídy nastává postupný přechod od spontánní regulace chování k více zacílenému jednání, například ve školních povinnostech.

3.7 Období dospívání

Toto poměrně dlouhé období je ještě dále členěno. Zaměření práce se orientuje na počáteční fázi tohoto období, vývojovou etapu pubescence, s jejímiž vývojovými fenomény se učitelé prvního stupně často setkávají.

Období puberty lze charakterizovat jako dobu zrychleného a nerovnoměrného růstu a vývojových změn, které probíhají v oblasti tělesné i duševní. V průběhu dospívání jsou typické velké individuální rozdíly, puberta nenastupuje přesně v určité době a ani neprobíhá u každého stejně a ve všech složkách rovnoměrně.

Rychlý rozvoj motorických, percepčních i ostatních schopností vede k novým a hlubším zájmům (sport, četba, hudba apod.).

Vývoj motoriky

Tělesné změny jsou v pubertě dost nápadné. Dítě rychle roste, ale růst není rovnoměrný. Roste zejména kostra a svalstvo. Zevnějšek pubescenta se mění a přestává působit dětsky. Rychlý růst vede zpočátku ke zhoršení pohybové koordinace, pohyby pubescentů jsou nepřiměřené a nemotorné.

Růstová akcelerace má za následek snížení odolnosti, menší tělesnou výkonnost. Toto zhoršení je pouze dočasné. Pohybové dovednosti mají velkou subjektivní hodnotu a jejich úroveň je jedním z kritérií sociálního hodnocení vrstevníky (Langmeier, 1999).

Kognitivní vývoj

Radikálně se mění celý způsob myšlení. Od počátku pubescence dosahuje většina dospívajících dalšího, vyššího stupně myšlení, tj. formálních operací.

Jedinec upouští od konkrétního a aktuálního myšlení, závislého na přímém kontaktu a přechází do abstrakce, kdy je schopen zacházet se znaky nezávisle na skutečném obsahu. Tato změna je postupná a není absolutní. Dospívající jedinec si do jisté míry stále napomáhá manipulací s realitou.

Pubescent dosahuje z hlediska pružnosti a tvořivosti myšlení vysoké úrovně, ale jeho myšlení je plné ukvapenosti, zbrklosti, přehnaných soudů a postrádá korekci zkušeností. Stádium formálních operací se začíná u dítěte vytvářet na počátku pubescence a svého vrcholu dosahuje zpravidla kolem patnáctého roku.

Socializace

Hlavním vývojovým úkolem je osamostatňování jedince od rodiny, nalezení vlastní identity a vznik nových a diferencovaných sociálních vztahů a rolí.

Osamostatňování je obtížný proces, který v sobě nese konflikt mezi potřebou nezávislosti, a potřebou stability, která představuje jistotu a bezpečí. To někdy vede k úzkosti, nejistotě a pocitu ohrožení, který se může projevit, byť jen dočasně, revoltou, hyperkritičností, pohrdáním rodiči, nekritickým přijímáním jiných životních vzorů a cílů (Vágnerová, 1992).

Vztahy s rodiči a dospělými se obecně mění. Dochází k přehodnocování hodnot, norem a názorů. Tam, kde se nepodaří uvolnit se z přílišné závislosti na rodičích a přemístit zčásti své vazby na vrstevníky. Může také docházet k různým obtížím jako je pohrdání k rodičům, afektivnost, přehnané denní snění, libost v pocitech ublíženosti a utrpení apod.

Mění se i vztahy k vrstevníkům. Ty mají skupinový nebo párový charakter. Dospívající zprvu vytvářejí skupiny složené z jedinců stejného pohlaví, roste potřeba důvěrnějších vztahů, především přátelství vyrůstajícího z potřeby intenzivního citového vztahu.

4 Periodizace emočního vývoje

Nakonečný (2000) charakterizuje průběh ontogenetického vývoje emocí takto: „Emoce, jako všechny ostatní psychické funkce, podléhaly fylogenetickému vývoji a podléhají vývoji ontogenetickému, tj. individuálnímu vývoji od dětství přes období dospívání a dospělosti ke stáří.“

Emoce dětí se v mnoha znacích odlišují od emocí dospělých. Rozhodující roli ve vývoji emocí hrají sociální aspekty života. Klíčový je zde vztah matka – dítě. Matka se stává nejdůležitějším činitelem vývoje osobnosti vůbec.

Kontakt s matkou je základním zdrojem sociálního učení, jehož podstatným činitelem je raná emocionální zkušenost dítěte, neboť základním činitelem učení jsou emocionálně založené odměny a tresty (Nakonečný, 2000).

4.1 Rané dětství

Již novorozenec projevuje větší orientaci na lidi než na neživé předměty (Nakonečný, 2000).

V průběhu třetího nebo čtvrtého měsíce napomáhají emoce k vytvoření vzájemné interakce mezi matkou a dítětem. Pečující osobě napomáhá obličejový výraz dítěte k zaznamenání a rozlišení jeho potřeb.

Stuchlíková (2000) v tomto směru uvádí, že: „... studie emočního výrazu u novorozenců a kojenců ukázala, že zájem, radost, smutek a hněv představují více než 95 % obličejového výrazu u těchto malých dětí.“ Každá z těchto emocí napomáhá v dalším vývoji jedince.

V druhé polovině prvního roku života dochází k vytvoření tzv. citového přilnutí. Na konci prvního roku života začíná dítě chápat prvky tzv. sociálně referenčního chování. Emoční vyjadřování a obličejový výraz dospělého začíná dítěti poskytovat důležitý zdroj informací ohledně prostředí a vhodného chování v něm. Příkladem může být setkání s cizí osobou. Jestliže matka reaguje na tuto osobu pozitivně, dítě projevuje z tohoto cizího člověka menší obavy.

4.2 Batolecí a předškolní věk

Podle Stuchlíkové (2002): „Prvním vývojovým znakem tohoto uvedeného období je zvýšený pocit sebeuvědomění“.

Tento nárůst sebeuvědomění je doprovázen zvýšeným nárůstem hněvu, krátkým trváním a malou hloubkou afektivních výbuchů, opozicí v chování jedince. Do tohoto období jsou řazeny i počátky emocionálního uvědomování si sebe sama.

„Druhým znakem je rostoucí schopnost chápat druhé“ (Stuchlíková, 2002). Důležitou roli zde hraje emoční zkušenost ze sociální interakce při odlišování sebe od druhých.

„Třetím vývojovým znakem je nárůst citlivosti vůči morálním normám a sociálním pravidlům“ (Stuchlíková, 2002).

V předškolním věku je možné pozorovat zrod sebehodnotících emocí jako je zahanbení, pýcha a hrdost.

4.3 Střední a pozdní dětství

Škola znamená pro dítě dramatický zvrat v jeho dosavadním životě. Najednou tráví větší množství času s vrstevníky a posuzuje svůj výkon vzhledem k určitým normám. Sebehodnotící emoce získávají větší význam a hloubku.

Stuchlíková (2002, s. 99) k tomu poznamenává, že: „Prvním vývojovým milníkem je schopnost zapojit se do sociálního porovnávání. Dítě se tím stává skromnější, ale i přesnější v hodnocení sebe sama.“

Druhým podstatným znakem je výskyt rysových aspektů sebepojetí. Prohlubuje se schopnost chápat druhé lidi, jejich myšlenky a pocity. Důležitou roli zde hraje konflikt s citově blízkou osobou, protože napomáhá *rozvoji* sociálních i poznávacích dovedností.

4.4 Dospívání

Řada studií dokumentuje nárůst emočního zmatku a negativních afektivních zmatků v průběhu puberty a adolescence (Stuchlíková, 2002).

Jedince provází zvýšená vnímavost k sobě samému, intenzivní pocity, vyhraněnost, ambivalentní vztahy k rodičům, nejistota v normách (touha po vlastních). Citové zážitky dospívajícího se rozšiřují, diferencují a prohlubují.

Zdrojem citových problémů se stává i hledání vlastní identity, zamýšlení se nad sebou a provokované konflikty.

Příčiny citových zmatků jsou nejen v tělesných změnách, jako je probuzení sex, změna fyzického vzezření, doprovázená na začátku puberty pohybovou neobratností, zvýrazněním sekundárních pohlavních znaků.

Dochází také ke konfliktům s rodiči a dalšími dospělými osobami, s nimiž dospívající prostě nevychází, protože nejsou ochotni respektovat jeho černobílé myšlení a absolutní názory (Nakonečný, 2000).

Nakonečný (2000) charakterizuje dětské emoce takto:

- dětské city jsou krátkodobé, mají krátký průběh a rychle odeznívají,
- dětské city jsou labilní, snadno se mění, nálady dítěte kolísají a mohou téměř okamžitě přecházet i ve svůj protiklad,
- dětské city se vyznačují určitým paradoxem, který spočívá v tom, že jsou výrazově velmi silné, ale současně povrchní (dítě např. projevuje i malé, přechodné zklamání usedavým pláčem),
- dětské city jsou velmi expresivní, výrazově nepotlačitelné, spontánní ve svých projevech a dítě se postupně učí výraz svých citů ovládat v souladu se společenskými požadavky (např. nesmát se všemu).

5 Emoční inteligence

Při studiu emocionality, která je chápána jako souhrnný pojem pro zvláštnosti citového života, se často pracuje s termínem emoční inteligence (EQ).

Kdo použil termín emoční inteligence poprvé?

Podle Stuchlíkové (2002): „Poprvé se tento termín objevil v odborném tisku v Leunerově práci z roku 1966, v době, kdy se emoce teprve vracely do centra pozornosti psychologů poté, co dlouhou dobu předtím byly záměrně opomíjeny coby příliš subjektivní, a tedy vědecky nezkoumatelné jevy“.

Při objasňování pojmu EQ se musíme zastavit u samotného názvu a rozložit si jej na dva samostatné jevy: inteligenci a emoci.

Inteligence je označením pro soubor kognitivních (poznávacích) schopností, účastnících se na poznávání, učení a řešení problémů. V užším smyslu a často v běžné řeči také pro míru těchto schopností (Čáp, Mareš, 2001).

Samotný termín EQ se začal s pravidelností používat na začátku devadesátých let minulého století v pracích psychologů Johna Mayera a Petera Saloveye. Tento složený termín se rychle vžil.

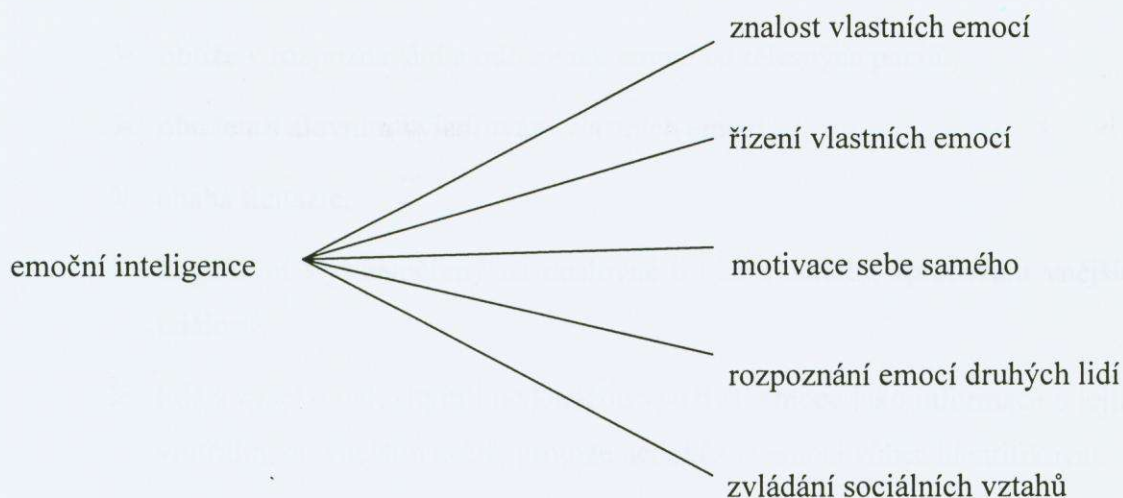
„Emoční inteligence se vztahuje ke schopnosti rozpoznávat významy vlastních emocí a emocí druhých lidí a využívat toho při usuzování a řešení problémů. Emoční inteligence je obsažena v kapacitě vnímat emoce, přijímat vlastní pocity, rozumět informacím, které tyto emoce nesou, a emoce řídit“ (Mayer, Caruso, Salovey, 1999).

Máme-li EQ rozdělenou na její jednotlivé složky, můžeme lépe postihnout to, co znamená a o čem její měřitelná úroveň vypovídá.

„Obecně vzato předpokládáme, že lidé s nízkou emoční inteligencí se hůře adaptují na stresující životní události, které u nich vyvolávají vyšší míru depresivity, bezmocnosti a jiných negativních životních vzorců. Naopak u těch, kteří mají vysokou míru emoční inteligence, odhadujeme adaptivnější odpovědi na negativní životní situace“ (Stuchlíková, 2005, str. 25, příloha č. 5).

Oblasti emoční inteligence podle Golemana (1997) uvádí obrázek č. 1.

Obrázek č. 1: Emoční inteligence podle Golemana



5.1 Emoční inteligence a emoční kompetence

Obecně jsou kompetence znalosti a dovednosti, které může jedinec získat, aby nabyt schopnost adekvátně reagovat a jednat v různých situacích. Emoční kompetence je mnohem více orientována na výchovně-vzdělávací proces, než na psychologické pojetí schopností jako individuálních předpokladů (Stuchlíková a kol 2005).

5.1.1 Alexitymie

Dosavadní výzkumy probíhající v oblasti EQ poukázaly na to, jak odlišně jsme v této oblasti vybaveni.

Někteří z nás nedokážou emoce rozeznat a naslouchat jim. Pro takový stav se používá termín alexitymie. Pochází z řeckého a-lexis-thymos, tj. beze-slov-emoce.

Tento pojem se používá pro popis nápadných obtíží v rozpoznávání a popisování emocí (Stuchlíková, 2005).

Charakteristickými rysy alexitymie jsou:

- obtíže v rozpoznávání a odlišování emocí od tělesných pocitů,
- obtíže při slovním vyjadřování vlastních emocí,
- chabá fantazie,
- kognitivní styl zaměřený na doslovné a velmi detailní zpracování vnějších událostí,
- lidé s vysokou alexitymií nedokážou využívat emoce jako informace o jejich vnitřním, či vnějším světě, protože nedokážou emoci vůbec identifikovat.

5.2 Ovlivňování vývoje emoční inteligence

Základ pro vývoj EQ tvoří vrozené předpoklady a to jak v oblasti poznávacích (kognitivních) procesů, tak v oblasti temperamentové. O tom, jak bude jedinec „nastaven“, rozhodují rodiče, kteří jsou určujícím faktorem interakce s dítětem. Toto jednání mezi oběma aktéry má zpětné působení.

Rodiče reagují bez pozastavení podle určitých představ a hodnot, které dítě předpokládá a orientuje se v něm. Pokud jsou tyto představy a hodnoty rozdílné, dostaví se negativní emoce.

Mělo by být samozřejmé, že u rodičů převládají emoce pozitivní, které napomáhají k harmonickému vývoji jejich dítěte. Jednostrannost však nepřináší optimální vývoj a často se stává, že rodiče vidí své dítě lepší, než je vidí například učitel nebo jejich okolí.

I negativní emoce, není-li příliš častá a je vhodně použita, může mít pozitivní dopad na vývoj dítěte.

5.3 Vývoj a rozšiřování emočního rejstříku

Během svého života se neustále dostáváme do situací, které jsme již řešili nebo nás jejich řešení teprve čeká.

Na některé situace reagujeme již podle určitého vyzkoušeného stálého vzorce chování, jiné zkoušíme řešit zcela nově. Tak je tomu i při výchově dítěte, kdy hraje důležitou roli klasické podmiňování.

Děti se učí na základě přirozeně se vyskytujících souvislostí rozšiřovat své vrozené emoce na stále větší okruh podnětů. Cestou pokusu a omylu se učí vytvářet diferencované emoční reakce na různé situace.

Tady vstupují významnou měrou do hry rodiče, kteří určité reakce zpevňují jako žádoucí svojí pochvalou a oceněním nebo hodnotí jako nežádoucí svým odmítnutím, popřípadě trestem. Tím mohou posilovat emoční kompetenci ve smyslu rozpoznávání, regulace a adekvátního vyjadřování emocí (Stuchlíková a kol. 2005).

Hněv je reakcí na zabránění uspokojení našich potřeb a je namířen proti překážce, kterou v dětství nutně často bývá i rodič. Je-li dítě za projev hněvu tvrdě potrestáno odmítnutím, v dobrém snaze zabránit do budoucna podobným nepřiměřeným způsobem projevu, učí se ho popírat. Tím se může vytvářet tzv. neurotický konflikt (Horneyová, 2000).

Potlačený hněv se přetváří do neurotických projevů včetně úzkostí. Problém je v tom, že pocíťovat hněv je adaptivní, vyjadřovat ho společensky nevhodným způsobem ale adaptivní není. Má-li se dítě naučit zacházet se svým hněvem inteligentně, je důležité ho k tomuto poznání přivést (Stuchlíková, 2005).

V rodině získá dítě své první dovednosti regulovat emoce. Naučí se zvládat negativní emoce při zátěži, ale i vyžívat emoce k zlepšování své adaptace na prostředí.

Tyto dovednosti získává nejčastěji nápodobou nebo identifikací se svými modely. Právě tyto modely jsou prvotně přítomné v rodině.

6 Teorie citové vazby

Studium tohoto problému začalo po I. světové válce, kdy množství malých dětí vyrůstalo v ústavní péči a bez rodičů. Byla to především vídeňská škola s týmem Bühlerové, která se věnovala otázkám deprivace dítěte. Byl také poprvé vysloven termín hospitalismus.

V poválečných obdobích byl prvně položen důraz na význam raných emocí dítěte, na primární vazbu matka-dítě, na význam vztahového rámce, ve kterém se dítě vyvíjí. Vyvolala jej vysoká úmrtnost malých dětí v ústavech, jež neměla zjevnou příčinu.

Výzkumně se srovnávala různá prostředí (rodina, kolektiv, ústav), neformální či profesionální péče a hledalo se optimum (Spitz, Wolf, Goldfarb, Bowlby a další). Všichni tito autoři se zabývali tím, jaké klíčové situace formují emoce dítěte. Ať již se jednalo o zavržení dítěte, bohatost stimulace, směr a kvalitu podnětů, důležitost vazby s matkou, otcem, sourozenci nebo celkovou atmosférou prostředí.

Stále více pozornosti bylo věnováno základnímu vztahu matka-dítě, lépe řečeno významu matky pro socioemocionální vývoj dítěte. Zájem byl zprvu zaměřen pouze na přítomnost či postrádání matky, případně na dobu její nepřítomnosti. Dále na hledání senzitivních period a na důležitost interakce matka-dítě.

René A. Spitz je považován za jednoho z prvních, kdo využil praxí vytvořené nepříznivé podmínky a analyzoval vývoj dlouhodobě hospitalizovaných dětí. Autor se zaměřoval na jemnou analýzu rané interakce matka-dítě.

Za jeho klíčovou myšlenku lze považovat názor, že absence raného vztahu mezi matkou a dítětem může pro další vývoj dítěte znamenat trvalé neblahé následky. Autor předpokládá tři vývojová stadia v rámci rané interakce matka-dítě: stadium preobjektální, stadium předběžného objektu a stadium objektivních vztahů.

M. Mahlerová vytvořila periodizaci socioemocionálního vývoje dítěte raného věku.

Po narození dítě prožívá fázi normálního autismu. Převládají spánkové stavy, dítě je zaměřeno spíše dovnitř na upokojujování potřeb a dochází ke snižování tenze. Dítě je uzavřeno v jakémsi svém světě (Mahler, 1975).

Postupně dítě dokáže samo stále více rozlišovat mezi stavy nelibosti a libosti. Koncem druhého měsíce si již částečně uvědomuje existenci objektu. Tato fáze je označována jako normální symbióza. Zde se vytváří základy komunikace matka-dítě (Blanck, Blanck, 1992).

Jednotlivé fáze vývoje podle Mahlerové jsou: subfáze diferenciací, subfáze procvičování, subfáze navazování vztahů a subfáze individualizace.

John Bowlby považuje za klíčové pro mentální rozvoj a zdraví vytvoření vztahu s druhým člověkem, schopnost hledat péči a tuto péči a zájem také poskytovat.

Přijetí rodičovské role se vši péčí a obětováním považuje za přirozený projev a nedochází-li k němu spontánně, jedná se o civilizační vlivy či úchytky od normy, které lze zaznamenat i v přírodě u jiných živočichů (Bowlby, 1992).

Autor uvádí následující čtyři vazby mezi dítětem a matkou:

- vazba jistá – rodič dítěti je k dispozici, reaguje adekvátně na jeho signály,
- vazba nejistá (úzkostná, vyhýbavá) – dítě nemá žádnou důvěru v to, že když bude potřebovat pomoc rodiče, že se dočká v hodné reakce,
- vazba nejistá (úzkostná, vzdorující) – dítě si není jisté přítomností a dostupností svých rodičů.

Rozložení citové vazby v populaci ukazuje tabulka č. 1.

Tabulka č. 1 Rozložení citové vazby v populaci

Druh vazby	Procenta
Jistá	65
Nejistá – vyhýbavá	20
Nejistá – vzdorující	10
Dezorientovaná	5
Procenta celkem	100

Jistota emočního připoutání je velmi důležitým predikátorem. Jistota emočního připoutání je velmi důležitým prediktorem nejen emočního, ale také sociálního vývoje dětí. Vzhledem k provázanosti psychických funkcí významně ovlivňuje i úroveň kognitivního výkonu. Jistě připoutané děti bývají vytrvalejší v hledání řešení, lépe regulují emoce, snáze se obracejí o pomoc, aktivněji se pouštějí do činností. Tyto rozdíly přetrvávají po celý život (Stuchlíková, 2005).

6.1 Charakteristika některých emocí

Úzkost

Mnozí psychologové pokládají úzkost za základní existenciální pocit. Úzkostný stav nevyžaduje určitý podnět tak jako strach.

„Úzkost je nepříjemný duševní emoční stav, doprovázený předtuchou nejasného nebezpečí, tedy předtuchou hrozby, který subjekt není schopen přesně pojmout, určit“ (Nakonečný, 2000, str. 245, příloha č. 6).

Pozorovatelnými projevy úzkosti jsou zrychlený tep, neklid, dechové obtíže, zvýšený pulz, částečná bolest na hrudi a úhybné reakce.

Mezi faktory nejčastěji vyvolávající úzkost patří fyzické ohrožení, nemoc, školní práce, zkoušky, problémy a konflikty v rodinných vztazích, snižování a ztráta prestiže.

Při studiu tohoto fenoménu byla vytvořena klasifikace různých druhů úzkosti. Nejčastěji jsou uváděny tři druhy úzkostí: morální, neurotická a reálná.

Radost

Radost bývá považována za příjemný cit, jenž je spojený s celkovým oživením.

Bývá často doprovázená motorickou aktivitou, jako je mnutí rukou, radostné poskakování apod. „Radost nemůže být získána usilováním o ni, spíše se zdá být vedlejším produktem úsilí, které má jiný cíl. Radost se prostě přihodí – její nejsilnější momenty jsou neplánované a neočekávané“ (Stuchlíková, 2002).

Touto emocí se zabývali mnozí filozofové, jako např. Descartes, Spinoza a Akvinský, kteří spojovali radost s úvahami o dobru, či bytí. Radost bývá velmi dobře rozpoznatelná mezi ostatními emocemi. „Výraz radosti je univerzální a lehce rozpoznatelný“ (Nakonečný, 2000).

Mezi dobře pozorovatelné výrazy radosti patří charakteristická křivka úst, lesknoucí se oči, smích a motorický neklid. V literatuře 20. století se psychologie ke studiu radosti vrací a vznikají tak zajímavé studie. Autoři hledají a popisují činitele, kteří vedou k navození stavu radosti.

Literatura pojednává také o funkci radosti. Ta bývá rozdělena na biologickou a sociální. Tyto funkce jsou významné pro usnadňování a zesilování sociální otevřenosti člověka, jeho komunikativnosti, nabízejí ulehčení od nepříjemných zážitků. Smutný člověk se světu uzavírá, člověk prožívající radost je světu otevřen (Nakonečný, 2000).

Někteří autoři dělí radost podle intenzity. Nejslabší formou radosti je veselost, silnější formou je spokojenost a nejsilnější pocit štěstí. Tento vztah graficky dokládá obrázek č. 2.

Obrázek č. 2: Rozdělení radosti podle intenzity



Smutek

„Smutek je univerzální na kultuře nezávislá emoce, snadno rozpoznatelná všemi lidmi kdykoliv a kdekoliv. Tato emoce také vyvolává stejný výraz u dětí i dospělých. To je také jedním z důvodů, proč je smutek považován za jednu ze základních emocí“ (Stuchlíková, 2002).

Smutek je reakcí na ztrátu něčeho, je to stav jakési rezignace, v níž se prolíná zoufalství s okamžiky vzdoru a dalších pocitů (Nakonečný, 2000).

Dětské emoce jsou silně expresivní, jsou poměrně mělké a labilní. Dítě se snadno rozpláče a rozesmutní i při banální události. Vývojová psychologie si tento jev vysvětluje svérázným systémem hodnot dítěte, kdy jedinec v raném věku např. plně nechápe význam smrti.

Tomkins (1962) a Izard (1977) uvádějí, že smutek a distres mají tři hlavní funkce:

- 1) smutek motivuje lidi ke změně života,
- 2) vyjadřování smutku motivuje ostatní k tomu, aby nám pomohli,
- 3) smutek posiluje skupinovou soudržnost (Stuchlíková 2002).

Pláč je velmi častým doprovodným jevem smutku. Mnozí odborníci poukazují na prospěšný účinek pláče. Bylo zjištěno, že slzy obsahují stresové hormony a endorfin, což je mozkiem produkována substance, která dokáže tlumit bolest.

Strach

Strach má svou úlohu v životě každého člověka a je normální součástí ve vývoji jedince. „Přestože je určitá míra strachu zdravá, u některých dětí může dosáhnou takové intenzity, že to paralyzuje jejich vzdělávání a jejich společenský vývoj“ (Martin, 1997).

Strach je reakcí na stávající nebo hrozící nebezpečí. „... strach je současně nejsložitější emoce. Intenzivní strach může i zabít a v některých případech je spojen nikoli s pokusem o únik z nebezpečné situace, ale s útlumem chování, se strnutím.“ (Nekonečný, 2000, str. 209, příloha č. 7).

Strach je zároveň velmi nakažlivý, má schopnost rychle se šířit, je univerzální a pozorovatelný napříč kulturami.

Psychologie objevila, že zdrojem této emoce může být buď instinkt nebo zkušenost. Miller potvrdil hypotézu na základě pokusů se zvířaty (Nakonečný, 2000).

Strach nám slouží jako varovný signál. Je důležitým motivátorem a zdrojem konstruktivní energie (Stuchlíková, 2002).

Funkcemi strachu jsou obrana před hrozícím nebezpečím a vyhledávání bezpečí a ochrany.

Hněv

Nakonečný (2000) hovoří o hněvu jako o: „... vrozené reakci na překážku, jenž se staví do cesty při dosahování nějakého cíle.“ Odreagovaný hněv přináší tzv. katarzní efekt (z řec. katharsis = očištění), který má za následek snížení tendence k další vzteklé agresivitě.

V tom je také spatřována jeho původní funkce. Literatura řadí hněv k základním emocím, kdežto vztek je považován za afekt. Hněv je často provázen agresí, která bývá často tlumena sociálními normami. Fyzická agrese bývá velmi vzácný jevem (Stuchlíková, 2002).

Odreagovaný hněv přináší tzv. katarzní efekt, který má za následek snížení tendence k další vzteklé agresivitě (Nakonečný, 2000).

Formami hněvu jsou pocit rozzlobení (slabší forma) a vztek, zuřivost (silnější forma). Společnost má své kulturní normy a standardy, kterými nutí jedince regulovat své hněvivé projevy a učí jedince ovládat výraz hněvu.

Četné výzkumy poukázaly na souvislosti mezi potlačováním hněvu, či jeho expresí a uchováváním tělesného a duševního zdraví. „Ukazuje se, že lidé potlačující svůj hněv jej mohou přenášet na jiné osoby ... mívají pocity deprese a návaly neodůvodněného hněvu“ (Nakonečný, 2000).

Otevřenou agresi lze zneškodnit různými ritualizovanými způsoby a odvádět ji jinam. Takovým příkladem je například sport.

Lorenz v nadsázce říká, že přátelské utkání v kopané nám dnes uspokojivě vynahradí vypálení sousední vesnice (Höschl, 2005).

Stud

„Stud vzniká tehdy, když v přítomnosti jiných osob zjistíme, že jsme v centru pozornosti a že jsme posuzováni. Nemůžeme pociťovat stud, když jsme sami – stud vždy vyžaduje publikum“ (Stuchlíková, 2002).

Stydíme se, když sociální okolí odhalí naše osobní slabiny. Když ví o našem neúspěchu a také v případě odhalení našeho soukromí. Nakonečný upozorňuje na fakt, že stud může být i reakce na chválu, která je příliš okázalá a výrazná.

Stud chrání hranice jáství i intimity a brzdí extrovertní chování jedince.

Nejčastějším projevem studu je zardívání se či rudnutí. Jedná se o ryze lidskou vlastnost, která se nedá kontrolovat vůlí. Zardívání je doprovázeno pocitem studu a současně je zintenzivňováno, když si subjekt uvědomí, že je okolím pozorován.

Štěstí

Štěstí, o které neustále usilujeme, bývá základním zájmem v našem životě. Literatura uvádí dva typy štěstí: krátkodobé, projevující se intenzivním pocitem radosti a spokojenosti, a dlouhodobé, projevující se subjektivní pohodou.

Tato emoce je řazena jednoznačně k těm pozitivním.

„Akutní emoce štěstí může být považována za příležitostnou bezprostřední reakci na specifickou pozitivní událost“ (Stuchlíková, 2002).

6.2 Emocionální atmosféra ve školním prostředí

Jak vyplývá z předchozích kapitol, hrají emoce a city významnou úlohu v životě člověka v jeho rozhodovacích a kognitivních procesech. Specifickým způsobem se tak podílejí na jeho prožívání.

Dařílek a Kusák (1998, str. 73) uvádějí některé okolnosti týkající se žáků a jejich emocí ve škole.

Základní emocionální výbavu získává dítě v rodině. Značnou část jeho života však tvoří i školní prostředí. V něm se mohou vytvářet silné emocionální vztahy

k učitelům, žákům, učivu, učení atd. Škola by měla určité emocionální stavy korigovat a rozvíjet. Přitom nelze emoce odtrhávat od ostatních procesů, jako jsou např. kognitivní procesy, motivace, tvořivost, učení apod.

Vývoj emocí probíhá od nižších k vyšším. V mladším školním věku se některé citové projevy ustalují.

Ve škole je důležitá především emocionální atmosféra. Pro ni je významná činnost učitele, jeho kontakty se žáky, kvalita těchto vztahů i následné hodnocení výsledků práce.

Rozhodující pro úroveň emocionální atmosféry ve škole je tedy činnost učitele. Učitel svou schopností navazovat kontakty s žáky, kvalitou a taktem při hodnocení žáků vytváří základní úroveň emocionální atmosféry. Příjemné emoce ovlivňují příznivě psychickou aktivitu. Pozitivně ovlivňují vnímání, žák lépe koncentruje pozornost, pohotověji si vybavuje představy, lépe se učí a zapamatovává. Únava se u něho dostavuje později. Výkonnost se udržuje delší dobu na dobré úrovni.

Mimořádně intenzivní záporné emoce snižují obecně výkonnost, v některých případech ji dokonce znemožňují. Pro školní prostředí jsou nejefektivnější pozitivní emocionální stavy střední intenzity.

Odhad míry intenzity emocionálního působení závisí z velké části na věku žáků, zkušenostech učitele, zájmu žáků o látku aj.

Dalším důležitým faktorem jsou také emocionální vlastnosti učiva. Jde zejména o přitažlivost či nepřitažlivost učiva a jeho schopnost vyvolávat u žáků určité emoce. Učivo, které vyvolává kladné emoce se osvojuje lépe. Učivo vyvolávající záporné emoce (strach, hněv, odpor) se osvojuje hůře.

Emocionální faktory tak mají těsný vztah k motivačním faktorům ve škole. Žák je o emocionálním vztahu učitele k němu informován různým způsobem a to verbálně i neverbálně. Může to být užívání mimika, pantomimika, zvýšení hlasu, pochválení, pohlazení apod. K vyvolání kladných emocí učitel využívá i oslovení žáka křestním jménem. Důležitý je i učitelův smysl pro humor, vtip, dětské veselí.

Neméně důležitým faktorem je i prostor třídy. Místo, které má žák určeno, chápe jako něco osobně významného.

Nejvíce pozornosti je ve studiích věnováno úzkosti a strachu. Úzkost se nejčastěji vymezuje jako nepříjemný emoční stav, doprovázený nejasným nebezpečím. Vztahuje se spíše k subjektu. Strach se vztahuje k určitému objektu. Je prožíván jako škodlivé, nepříjemné a trýznivé napětí. Mezi úzkostí a strachem nejsou přesné hranice.

Autoři Dařílek, Kusák (1998) uvádějí, že emocionální atmosféra má patrně jeden z rozhodujících vlivů na školní výkon i spokojenost žáků ve škole.

6.2.1 Podněty vyvolávající emoce ve školním prostředí

Mezi podněty vyvolávající negativní emoce patří např. šikanování, agresivní chování ze strany spolužáků, neasertivní chování žáka, úroveň jeho sebepojetí, špatné výsledky ve škole, konflikty se spolužáky, odmítání skupinou spolužáků, absence kamarádských a přátelských vztahů ve škole, dysfunkční rodina a konflikty v rodině.

Mezi podněty vyvolávající pozitivní emoce patří např. pozitivní klima ve třídě, osobnost učitele, asertivní chování, školní úspěšnost, zdravé sebepojetí a sebeocení.

6.2.2 Faktory vyvolávající emoce

Šikana

Agresorem je takové dítě, které poměrně často někoho týrá nebo jej také obtěžuje, a to buď fyzicky nebo jen slovně. Agresory bývají nejčastěji chlapci, v malé míře se jimi stávají i dívky (Martin, 1997).

To, že se z dítěte stane agresor, nemívá jen jednu, ale více příčin, spoluutváří jej více faktorů.

Každý agresor potřebuje svoji oběť, která se stane jeho terčem. Obětí šikany je zpravidla dítě, které se nenaučilo být dostatečně asertivní na to, aby dokázalo samo sebe ochránit (Čáp, 2001).

Některé oběti šikany se projevují jako úzkostné, pasivní a nejisté, jiným typem oběti je dítě provokující.

Kamarádi

Každý z nás usiluje o to mít své kamarády. Dětské, mnohdy pouze krátkodobé a občasné kamarádské vztahy někdy svádějí k tomu, abychom je z pozice dospělých brali na lehkou váhu.

Je třeba si uvědomit, že právě prostřednictvím kamarádských vztahů s vrstevníky si dítě kultivuje své znalosti o sobě, o svém místě ve společnosti a že díky příležitostem ke srovnávání s názory jiných si tříbí pohled na svět (Martin, 1997).

Má-li dítě získat kamarády, musí být schopno navazovat a udržovat takové vztahy, které jsou přijatelné pro své vrstevníky. Děti mladšího školního věku si uvědomují rozdíly mezi svými vrstevníky, roste schopnost efektivní komunikace a spolupráce mezi nimi.

Sebeocenění, sebepojetí

Zdravý smysl pro sebeocenění je zásadní podmínkou mnohých součástí dětského vývoje. Je známo, že hodnota, jakou si dítě přisoudí, je klíčová pro celou řadu věcí. Nízké sebehodnocení může negativně působit na osobnost dítěte a jeho citové prožívání.

Děti, které mají zdravý smysl pro sebeocenění, se obvykle cítí mezi svými kamarády šťastně, působí optimistickým dojmem a do školy chodí s oblibou.

Při nedostatečném sebeocenění děti na sebe poutají pozornost nebo se často vychloubají. Neochotně zkoušejí cokoli nového a můžou začít slovně nebo fyzicky napadat jiné děti.

Asertivní, neasertivní a agresivní chování

Člověk se chová asertivně, jestliže vyjadřuje své myšlenky, city a přesvědčení upřímným, otevřeným a vhodným způsobem. Jeho jednání nesmí jiné lidi ponižovat nebo je degradovat a také nesmí vést k získání moci nad ostatními (Martin, 1997).

Neasertivně se chováme tehdy, když své myšlenky, city a přesvědčení projevujeme takovým způsobem, že tím porušujeme práva jiných. Asertivně se děti učí především v rodinném prostředí, později také v prostředí školy.

Konflikty

Konflikt je běžnou součástí našeho života. Konflikt je vlastně druhem neshody. Ve skutečném životě – jak ve škole, tak mimo ni – existuje proto mnoho způsobů jak se vypořádat s konfliktem.

Dospělí slouží dětem jako modely chování a děti je ve všem napodobují. Vhodné bývá řešit spory jednáním, přijetím kompromisu nebo také oboustrannou účastí na nepříjemné činnosti jež byla předmětem sporu (Křivohlavý, 2002).

Zjistíme-li, že dítě reaguje na konflikt pokaždé tak, že buď uteče, nebo se uchýlí k agresi, ukazuje to na nevhodné zvládnání konfliktních situací.

6.3 Klima školní třídy

Při popisu tohoto jevu se používají také termíny prostředí, atmosféra, charakter.

Klima společně vytvářejí všichni žáci, kteří navštěvují danou třídu, učitelé vyučující v dané v třídě. Klima třídy tvoří étos školy, klima učitelského sboru, celkové řešení učebny a úroveň jejího vybavení.

V současné době existuje několik přístupů ke studiu klimatu školní třídy, jsou vytvářeny různé diagnostické postupy, jak o nich referují např. Mareš a Křivohlavý (Čáp, 2001).

Zjištěné poznatky o této oblasti se pak se dají využít k popisu a pozorování některých jevů vyskytujících se při výuce. Cílem takových pozorování bývají informace o tom, jak žáci vnímají a prožívají klima své třídy, jak klima konkrétní třídy působí zpětně na osobnost žáků a učitelů.

Klima třídy má nesporný vliv na prospěch a chování žáků a také ovlivňuje celkové pedagogické působení učitelů. Zkušenosti naznačují, že klima třídy se dá do značné míry ovlivnit. Jedná se však o dlouhodobou záležitost, která vyžaduje spolupráci všech aktérů, jak učitelů, tak žáků.

7 Výhodiska výzkumu

7.1 Cíl výzkumu, hypotézy

Cílem empirického výzkumu bylo získání odpovědí na některé otázky týkající se dětských emocí. Vychází z výzkumu na prvním stupni základní školy u dětí mladšího školního věku.

Byly formulovány pracovní hypotézy, které konkretizují očekávané cíle:

- H₁: Ve školním prostředí dítěte je řada podnětů vyvolávajících záporné emoce.
- H₂: Děti ve škole jsou kladně citově laděné.
- H₃: Rozdíly v emočním ladění souvisejí s:
- a) pohlavím dětí
 - b) jejich průměrným prospěchem
 - c) úrovní neuroticismu
 - d) úrovní extroverze – introverze
- H₄: Kladné citové ladění se u dětí upravuje dalšími aktivitami.
- a) hudba má významnější vliv než pohybové aktivity.

7.2 Popis výběrového vzorku

Výběrový vzorek tvořili žáci čtyř tříd pátého ročníku 1. stupně základní školy, ve které je realizován vzdělávací program Základní škola čj. 16 847/96-2, ve znění pozdějších úprav. Výběrový vzorek tvořilo celkem 61 dětí, z toho 24 chlapců a 37 dívek.

S jednotlivými třídami bylo pracováno samostatně v budově škol. Vstřícnost a pomoc ředitelů škol a pedagogů byla obdivuhodná. Výzkum probíhal ve kmenových učebnách tříd v dopoledních hodinách.

Z hlediska prospěchu šlo o žáky vyrovnávající se s požadavky školy. Žáci byli schopní, chápaví a pracovali poměrně v rychlém pracovním tempu. Během zadávání testů a v průběhu jejich vyplňování nedošlo k žádným problémům ani nedorozuměním.

Mohu konstatovat, že všichni žáci pracovali samostatně, zodpovědně a se zájmem. Zjistil jsem, že v každé třídě u několika žáků nebylo tempo jejich práce vhodně zvoleno, protože zpočátku pracovali velmi pomalu a ve snaze vyřešit všechny úkoly byli nuceni svoje tempo práce k závěru testování zvýšit. Toto bylo upraveno po individuálním vysvětlení.

Děti v tomto věku jsou již na dobré úrovni po stránce čtenářské i vyjadřovací. Dá se tedy předpokládat, že se již reálněji dívají na své okolí i samy na sebe, že dokáží vyjadřovat své pocity, myšlenky a názory. Děti v tomto věku jsou velice sdílné, zvláště navodí-li se ta správná atmosféra ve třídě.

Z důvodu zabezpečení validity testování jsem vždy ve všech třídách a všem žákům zadával testy stejným postupem. Po úvodním představení paní učitelkou ve třídě bylo postupováno podle jednotné instrukce.

Z důvodu zachování validity měření byla vždy žákům zadávána před testováním jednotná instrukce, viz obrázek č. 4.

Obrázek č. 4

ZÁKLADNÍ POKYNY

Milí žáci,

obracím se na vás všechny s prosbou o pomoc. Váš pan ředitel školy i vaše vyučující mi ochotně vyšli vstříc a jsem přesvědčen o tom, že také u vás naleznou pochopení.

Vaše pomoc bude spočívat v tom, že budeme vyplňovat určité dva testy. Nebojte se, nemějte z ničeho strach. Výsledky tohoto testování nebudou mít žádný vliv na vaše hodnocení a známku ve škole.

Skončíte-li s vyplňováním dříve, můžete si své odpovědi znovu projít, popřípadě si číst knihu nebo malovat. Hlavně zůstaňte potichu, ať nerušíte sousedy.

K řešení úloh budete potřebovat jen pero nebo propisovací tužku.

Je vám všechno jasné?

Chcete se mě ještě na něco zeptat?

Po zodpovězení případných otázek a následném rozdělení osobnostního dotazníku do lavic dostali žáci další jednotnou instrukci, viz obrázek č. 5.

Obrázek č. 5

POKYNY PRO 1. ČÁST

Předkládám vám několik otázek týkajících se vašeho chování, toho jak se cítíte a co děláte. Každá otázka má dvě možnosti pro odpověď: ANO nebo NE.

Přečti si pozorně každou otázku a rozhodni se, zda s ní souhlasíš nebo nesouhlasíš. V případě, že souhlasíš, zakřížkuj ANO. Jestliže nesouhlasíš, zakřížkuj NE.

Nezdržujte se příliš dlouho u jednotlivých otázek a nezapomeňte, že máš odpovědět na každou otázku, žádnou nevynechat.

Nezačínajte pracovať, dokud k tomu nebudete vyzváni.

Ted', prosím, pracujte.

Po uplynutí asi 30 minut, sebrání testového materiálu a následné desetiminutové relaxaci žáků ve třídě a na chodbě následovala druhá část testování. Jejím úvodem dostali žáci tuto jednotnou instrukci, viz obrázek č. 6.

Obrázek č. 6

POKYNY PRO 2. ČÁST

Předkládám vám další dotazník k vyplnění, který bude pro vás asi zajímavější.

Budete doplňovat započaté věty. Vždy si začátek věty pozorně přečtete a doplňte je tak, aby byly pravdivé a co vás první napadne.

Moc dlouho o nich nepřemýšlejte, jde nám o vaši první reakci.

Nezačínajte pracovať, dokud k tomu nebudete vyzváni.

Ted', prosím, začněte pracovat.

7.3 Užití metody

V práci byly použity následující metody:

1) Třídní výkazy a katalogové listy

Z materiálů byly získány základní údaje o školním prospěchu v jednotlivých předmětech a o pohlaví dítěte.

2) Osobnostní dotazník - J.E.P.I.

Jedná se o identickou verzi osobnostního dotazníku E.P.Q. (Junior) z roku 1987 autorů H. J. Eysencka a Sybil B. J. Eysenckové. Patří v psychologické diagnostice k základním a nejpoužívanějším diagnostickým nástrojům. Dotazník je standardizovaný na populaci dětí od devíti do čtrnácti let. Základem jsou teoretická východiska dimensionálního chápání struktury osobnosti v pojetí H. J. Eysencka.

Ten vyčleňuje dvě důležité dimenze: extroverzi – introverzi a neuroticismus (emocionalita nebo stabilita – labilita). N-faktor je v úzkém vztahu k vrozenému stupni lability autonomního nervového systému, zatímco E-faktor se vztahuje blíže k stupni excitace a inhibice v centrální nervové soustavě. Na extroverzi (E) a neuroticismu (N) má vliv dědičnost.

Dotazník tvoří celkem čtyři škály – E, N, L, P. Celkově se jedná o 78 položek. Škála lži (L) z části měří tzv. disimulaci, což je tendence některých osob ukazovat se v lepším světle nebo naopak manifestovat pocit viny. Lži skóre se snižuje u dětí s věkem.

Byly zde použity pouze tři škály, a to E, N a L. Tyto škály nacházejí své analogy jak ve starších typologických systémech, tak i v moderních teoriích osobnosti založených na faktorové analýze.

Celkový přehled získaných dat pomocí osobnostního dotazníku uveden v příloze č. 8. Přehled dat chlapců uveden v příloze č. 9 a pro dívky v příloze č. 10.

3) Nedokončené věty (SPAS)

Velmi oblíbená v klinické praxi je technika nedokončených vět. Je časově nenáročná, lze ji plasticky upravit podle sledovaného záměru. Věty jsou konstruované k danému účelu. Užité formulace navozují běžné situace ve škole, děti doplňují jak by je zvládaly, dále uvádějí své pocity – strach, obavy, ale i svá přání.

Tato technika je doplňovací a má mnoho variant. Všechny spočívají na shodném principu: vyšetřovaná osoba má doplnit začaté věty a přitom má napsat „první myšlenku, která ji napadne“. Použití je mnohotvárné, lze je konstruovat za specifickým účelem. Nejčastěji slouží klinickým potřebám, screeningu a výzkumu. Jejich hodnocení je většinou kvalitativní. Propracovanější varianty splňují i psychometrická kritéria.

Projektivní technika má mnohé výhody, které přiléhavě charakterizuje zejména (Švancara, 1980):

- a) Dítě vnímá projektivní zkoušku jako hru, účel si neuvědomuje; situace nikdy připomíná zkouškovou situaci ze školy. Dítě tak může projevit i méně příznivé rysy.
- b) Projektivní test usnadňuje produkci obsahů, které dítě není schopno vyjádřit přímo. Dítě nedokáže analyzovat svůj vnitřní svět tak pronikavě a kriticky jako dospělý. Dítě často sděluje to, co se podle jeho mínění od něho očekává.
- c) Projektivní techniky přispívají k vytvoření příznivého, kooperativního vztahu. Dítě rychle navazuje kontakt, zajímavé úkoly produkují u dětí větší fantazii a tvořivost.

U projektivních technik se při praktickém využívání vyskytují i následující nevýhody:

- 1) Validita většiny zkoušek je problematická. Obtíže jsou s určením vhodného kritéria. Lze je srovnávat s výsledky jiných osob, se skupinou stejného věku nebo pohlaví.
- 2) Interpretace projektivních zkoušek je do značné míry ovlivňována osobností psychologa, s tím souvisí i nedostatek norem.
- 3) Některé projektivní techniky kladou velké nároky na čas.

Je známou skutečností, že projektivní techniky vyžadují obsáhlou teoretickou přípravu psychologa a velké zkušenosti s používáním metodiky. Ukázka vyplněného dotazníku v příloze č. 11.

4) Souhrnné hodnocení autorem práce

Hodnocení bylo učiněno metodou vlastního úsudku. Bylo provedeno subjektivní hodnocení citové oblasti u zkoumané skupiny žáků na základě analýzy jejich výsledků.

5) Hodnocení třídními učitelkami

Na stanovování výše emočního ladění jednotlivých žáků se podílely také třídní učitelky. Na základě znalostí o chování dětí v průběhu školního roku stanovovaly míru jejich emočního ladění v rozsahu pětistupňové škály. Celkové hodnocení emočního ladění dětí v příloze č. 12. Data extrahovaná pouze pro chlapce uvádí příloha č. 13 a pouze pro dívky příloha č. 14.

5) Statistické metody

Statistické postupy byly provedeny na počítači v programu Excel. Byly vypočteny sumy, aritmetické průměry, počty neprázdných hodnot, procenta, rozptyly a směrodatné odchylky.

Korelační koeficienty sloužily pro posouzení vzájemné vazby mezi dvěma znaky téhož souboru. Vyhodnocení bylo provedeno podle daných stupňů volnosti. Vybrané hodnoty byly porovnávány pomocí t-testu a následně zjišťovány hladiny statistické signifikace.

V práci byla statisticky zkoumána vzájemná souvislost mezi průměrným prospěchem, škálami osobnostního dotazníku a emočním laděním. Celková data z uvedených oblastí uvádí příloha č. 15. Stejná data extrahovaná pouze pro chlapce uvádí příloha č. 16 a pouze pro dívky příloha č. 17.

8.1 Vyhodnocení nedokončených vět

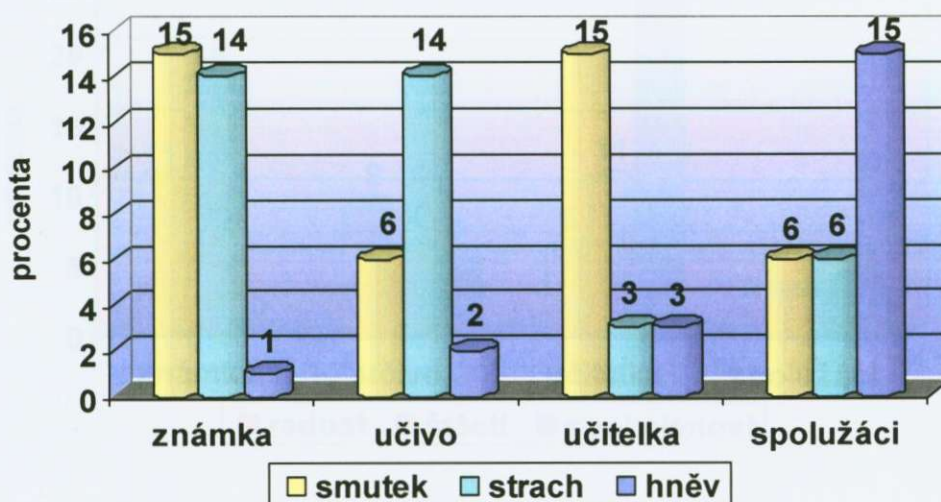
Přehled o hodnocení záporných emocí žáků ve vztahu k jednotlivým školním podnětům uvádí tabulka č. 2.

Tabulka č. 2: Celkový přehled hodnocení záporných emocí

Podnět	Záporné emoce žáků						
	smutek	strach	hněv	Σ	x	Sx^2	Sx
Známka	37	36	2	75	25,0	16,27	4,03
Učivo	15	36	5	56	18,7	12,92	3,59
Učitelka	38	8	8	54	18,0	14,14	3,76
Spolužáci	16	16	37	69	23,0	9,89	3,15
Σ	106	96	52	254	84,7	23,46	4,84

Podíl jednotlivých školních podnětů na záporných emocích žáků v procentech uvádí graf č. 1.

Graf č. 1: Podíl podnětů na záporných emocích



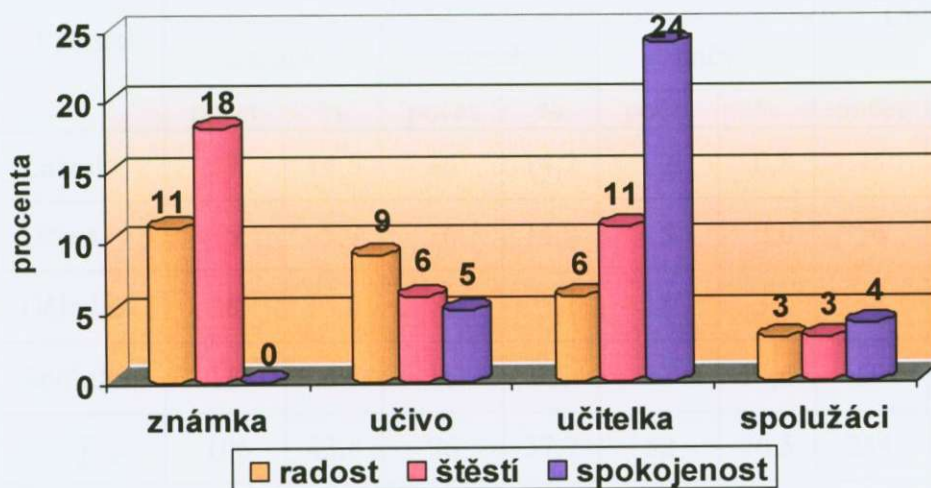
Přehled o hodnocení kladných emocí žáků ve vztahu k jednotlivým školním podnětům uvádí tabulka č. 3.

Tabulka č. 3: Přehled hodnocení kladných emocí

Podnět	Kladné emoce žáků						
	radost	šťestí	spokoj.	Σ	x	Sx^2	Sx
Známka	20	35	0	55	18,3	14,34	3,79
Učivo	17	11	9	37	12,3	3,40	1,84
Učitelka	12	20	46	78	26,0	14,51	3,81
Spolužáci	5	6	8	19	6,3	1,25	1,17
Σ	54	72	63	189	63,0	7,35	2,71

Podíl jednotlivých školních podnětů na kladných emocích žáků v procentech uvádí graf č. 2.

Graf č. 2: Podíl podnětů na kladných emocích v procentech



Přehled o četnosti v zastoupení jednotlivých podnětů vyvolávajících kladné emoce dokládá tabulka č. 4.

Tabulka č. 4: Četnost a procentové vyjádření kladných emocí u jednotlivých podnětů

Podnět	Kladné emoce žáků						Celkem	
	radost		šťěstí		spokojenost			
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
Známka	20	10,6	35	18,5	0	0,0	55	29,1
Učivo	17	9,0	11	5,8	9	4,8	37	19,6
Učitelka	12	6,3	20	10,6	46	24,3	78	41,2
Spolužáci	5	2,6	6	3,2	8	4,2	19	10,1
Σ	54	28,5	72	38,1	63	33,3	189	100,0

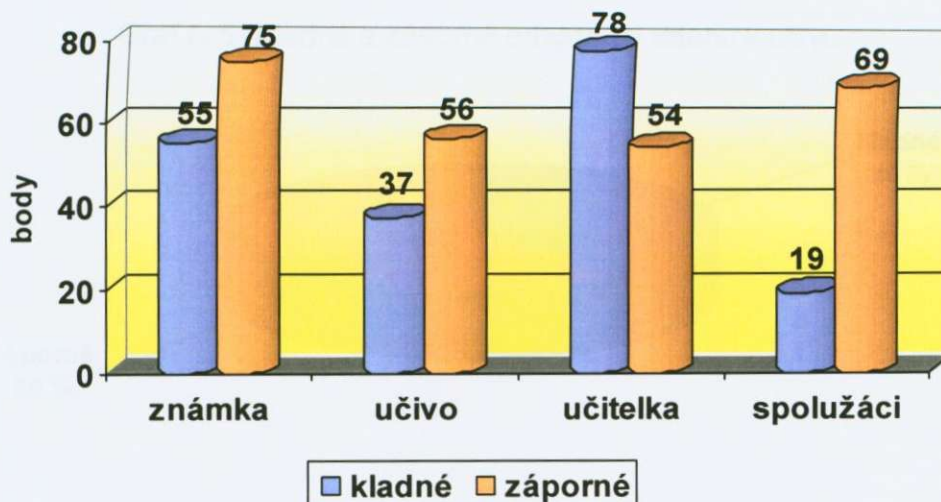
Přehled o četnosti v zastoupení jednotlivých podnětů vyvolávajících záporné emoce dokládá tabulka č. 5.

Tabulka č. 5: Četnost a procentové vyjádření záporných emocí u jednotlivých podnětů

Podnět	Záporné emoce žáků						Celkem	
	smutek		strach		hněv			
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
Známka	37	14,6	36	14,2	2	0,8	75	29,6
Učivo	15	5,9	36	14,2	5	2,0	56	22,0
Učitelka	38	15,0	8	3,1	8	3,1	54	21,3
Spolužáci	16	6,3	16	6,2	37	14,6	69	27,1
Σ	106	43,8	96	37,7	52	20,5	254	100,0

Celkové zastoupení kladných i záporných emocí žáků u jednotlivých podnětů ukazuje graf č. 3.

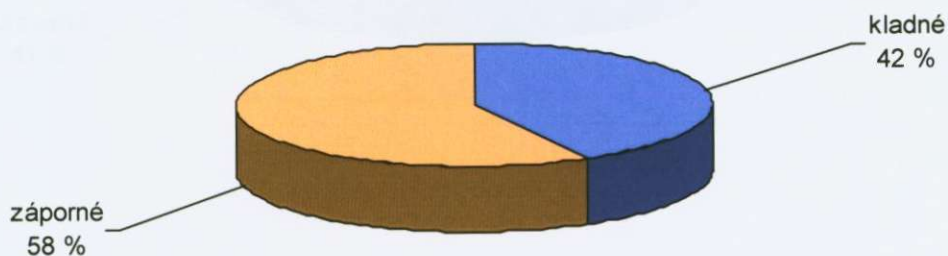
Graf č. 3: Zastoupení emocí u jednotlivých podnětů



Jednotlivé školní podněty (známka, učivo, učitelka, spolužáci) vyvolávaly u dětí emoce kladné i záporné. Procentové zastoupení těchto emocí u jednotlivých podnětů bylo následující.

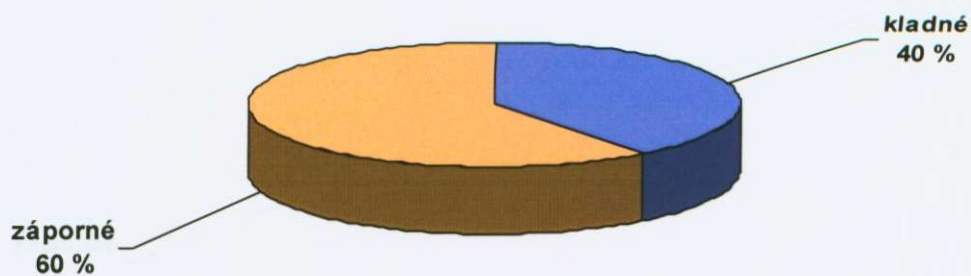
U podnětu **známka** celkové procentové zastoupení kladných a záporných emocí uvádí graf č. 4.

Graf č. 4: Kladné a záporné emoce ve vztahu ke známce



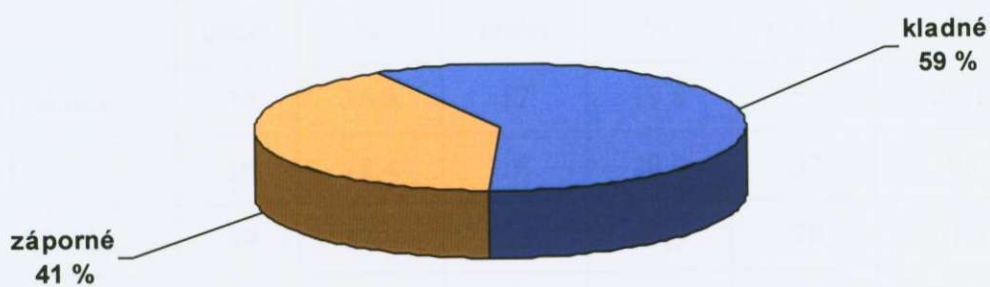
U podnětu **učivo** celkové procentové zastoupení kladných a záporných emocí uvádí graf č. 5.

Graf č. 5: Kladné a záporné emoce ve vztahu k učivu



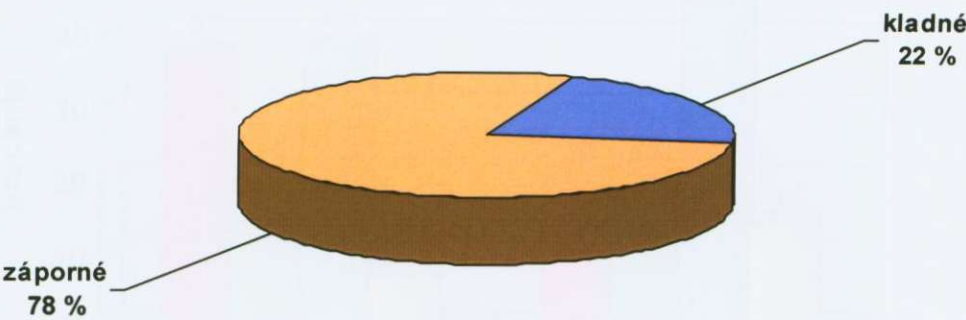
U podnětu **učitelka** celkové procentové zastoupení kladných a záporných emocí uvádí graf č. 6.

Graf č. 6: Kladné a záporné emoce ve vztahu k učitelce



U podnětu **spolužáci** celkové procentové zastoupení kladných a záporných emocí uvádí graf č. 7.

Graf č. 7: Kladné a záporné emoce ve vztahu ke spolužákům



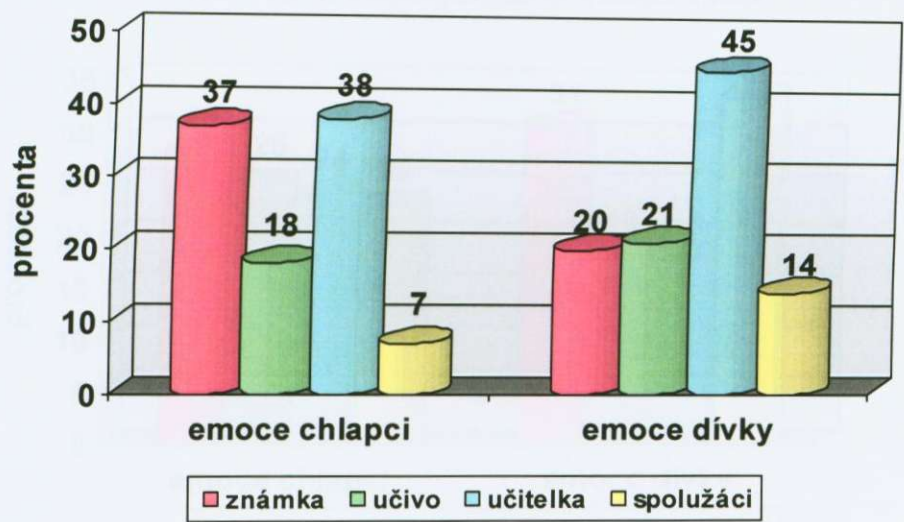
Rozdíly v kladných emocích vyjádřené četností i procenty k jednotlivým podnětům ve vztahu k pohlaví žáků uvádí tabulka č. 6.

Tabulka č. 6: Diference v emočním ladění u chlapců a dívek

Podnět	Rozdíly v ladění dětí – kladné emoce					
	chlapci		dívky		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Známka	38	36,9	17	19,8	55	29,1
Učivo	19	18,4	18	20,9	37	19,6
Učitelka	39	37,9	39	45,3	78	41,3
Spolužáci	7	6,8	12	14,0	19	10,0
Σ	103	100,0	86	100,0	189	100,0

Pro větší přehlednost uvádí tyto celkové rozdíly v kladných emocích vyjádřené procenty ve vztahu k pohlaví žáků následující graf č. 8.

Graf č. 8: Rozdíly v kladných emocích u chlapců a dívek



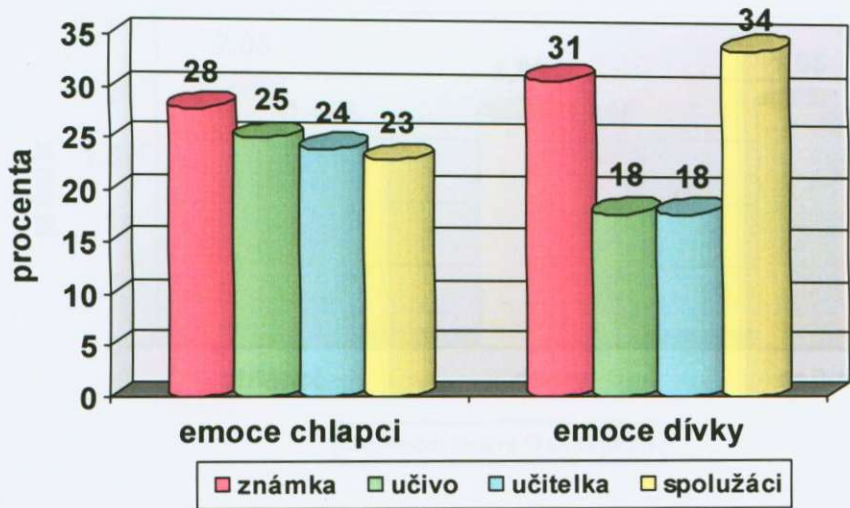
Rozdíly v záporných emocích vyjádřené četností i procenty k jednotlivým podnětům ve vztahu k pohlaví žáků uvádí tabulka č. 7.

Tabulka č. 7: Diference v emočním ladění u chlapců a dívek

Podnět	Rozdíly v ladění dětí – záporné emoce					
	chlapci		dívky		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Známka	43	28,5	32	31,1	75	29,5
Učivo	38	25,2	18	17,5	56	22,0
Učitelka	36	23,8	18	17,5	54	21,3
Kamarádi	34	22,5	35	33,9	69	27,2
Σ	151	100,0	103	100,0	254	100,0

Pro větší přehlednost uvádí tyto celkové rozdíly v záporných emocích vyjádřené procenty ve vztahu k pohlaví žáků následující graf č. 9.

Graf č. 9: Rozdíly v záporných emocích u chlapců a dívek



Hodnoty vzájemného vztahu mezi emočním laděním žáků a jejich průměrným prospěchem uvádí tabulka č. 8.

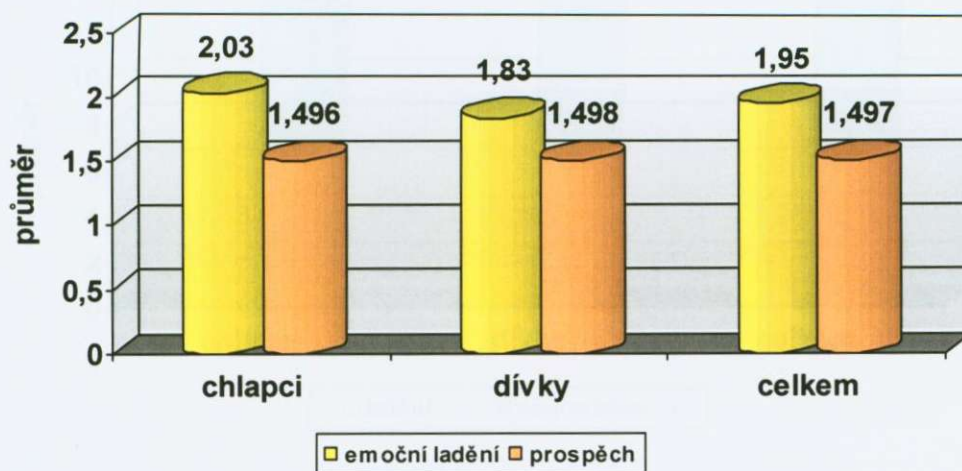
Tab. č. 8: Korelace, rozptyly a směrodatné odchylky mezi emočním laděním a průměrným prospěchem

Žáci	Emoční ladění				Průměrný prospěch				R _{x,y}
	Σ	x	Sx ²	Sx	Σ	y	Sy ²	Sy	
Chlapci	75	2,03	0,945	0,972	55,37	1,496	0,238	0,488	0,637 ^{x)}
Dívky	44	1,83	1,306	1,143	34,45	1,498	0,196	0,443	0,795 ^{x)}
Σ	119	1,95	1,096	1,047	89,82	1,497	0,223	0,472	0,697 ^{x)}

Poznámka: ^{x)} – vysoká korelace

Zastoupení emočního ladění chápaná na jedné straně a výše průměrného prospěchu na straně druhé u chlapců a dívek uvádí graf č. 10.

Graf č. 10: Emoční ladění a průměrný prospěch



8.2 Vyhodnocení osobnostního dotazníku

Dotazníky byly vyhodnoceny standardním postupem. Žáky byly vyplněny všechny položky, vyhodnocení nečinilo žádné problémy.

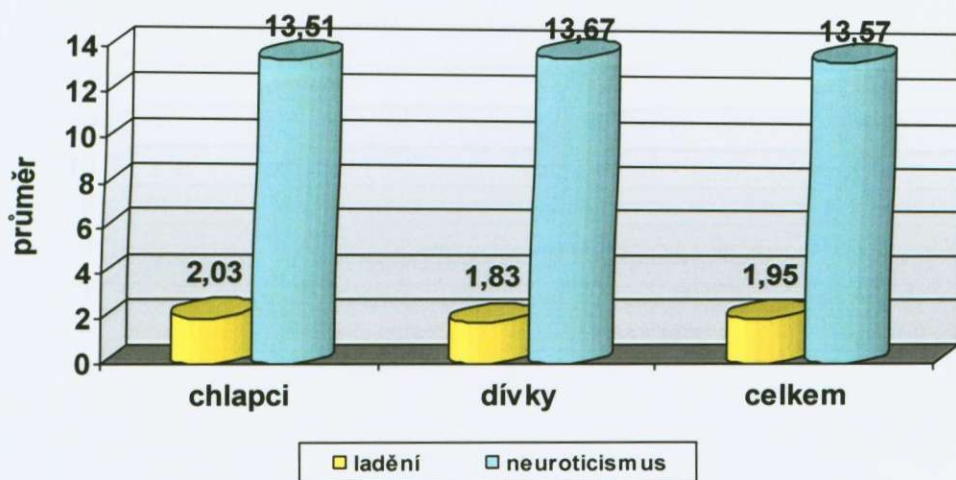
Hodnoty vzájemné korelace mezi emočním laděním a neuroticismem žáků uvádí tabulka č. 9.

Tab. č. 9: Korelace, rozptyly a směrodatné odchylky mezi emočním laděním a neuroticismem

Žáci	Emoční ladění				Neuroticismus				$R_{x,y}$
	Σ	x	Sx^2	Sx	Σ	y	Sy^2	Sy	
Chlapci	75	2,03	0,945	0,972	500	13,51	0,574	3,252	-0,099
Dívky	44	1,83	1,306	1,143	328	13,67	7,972	2,823	0,179
Σ	119	1,95	1,096	1,047	828	13,57	9,556	3,091	0,105

Tyto rozdíly mezi zjištěným emočním laděním a neuroticismem uvádí následující graf č. 11.

Graf č. 11: Výše emočního ladění a neuroticismu



Výsledné hodnoty vzájemné korelace mezi emočním laděním a úrovní extroverze-introverze uvádí tabulka č. 10.

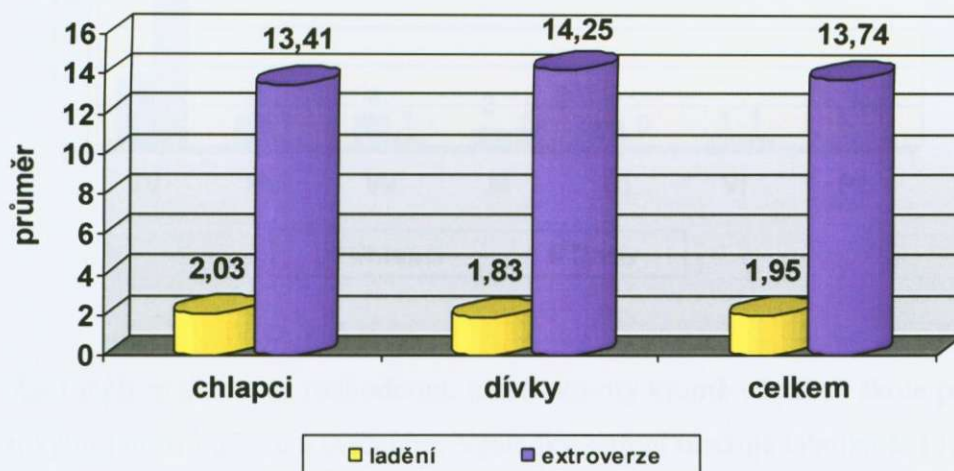
Tab. č. 10: Korelace, rozptyly a směrodatné odchylky mezi emočním laděním a extroverzí-introverzí

Žáci	Emoční ladění				Extroverze – introverze				$R_{x,y}$
	Σ	x	Sx^2	Sx	Σ	y	Sy^2	Sy	
Chlapci	75	2,03	0,945	0,972	496	13,41	9,216	3,036	-0,645 ^{x)}
Dívky	44	1,83	1,306	1,143	342	14,25	6,282	2,506	-0,679 ^{x)}
Σ	119	1,93	1,096	1,047	838	13,74	7,728	2,779	-0,659 ^{x)}

Poznámka: ^{x)} – vysoká korelace

Vztah mezi zjištěným emočním laděním a extroverzí-introverzí uvádí následující graf č. 12.

Graf č. 12: Výše emočního ladění a extroverze-introverze



Hodnoty vzájemných korelačních vztahů mezi jednotlivými sledovanými parametry u chlapců, dívek a celkem uvádí tabulka č. 11 na straně 63.

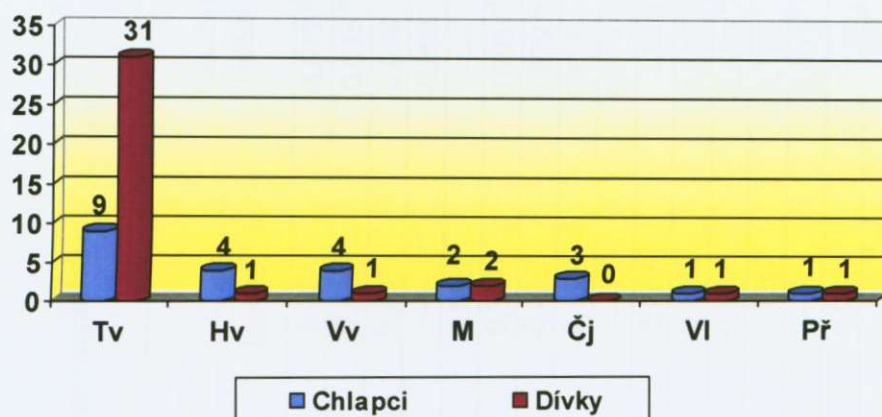
Žáci si měli také možnost vybrat nejoblíbenější vyučovací předmět. Výsledné skóre pro jednotlivé předměty uvádí tabulka č. 12.

Tab. č. 12: Nejoblíbenější předmět ve škole

Žáci	Vyučovací předměty							Σ
	těles. vých.	hud. vých.	výt. vých.	mate- matika	Český jazyk	vlasti- věda	přírodo- věda	
Chlapci	9	4	4	2	1	3	1	24
Dívky	31	1	1	2	1	0	1	37
Σ	40	5	4	4	2	3	2	61

Zastoupení četností volených jednotlivých nejoblíbenějších předmětů uvádí následující graf č. 13.

Graf č. 13: Výběr nejoblíbenějšího předmětu ve škole



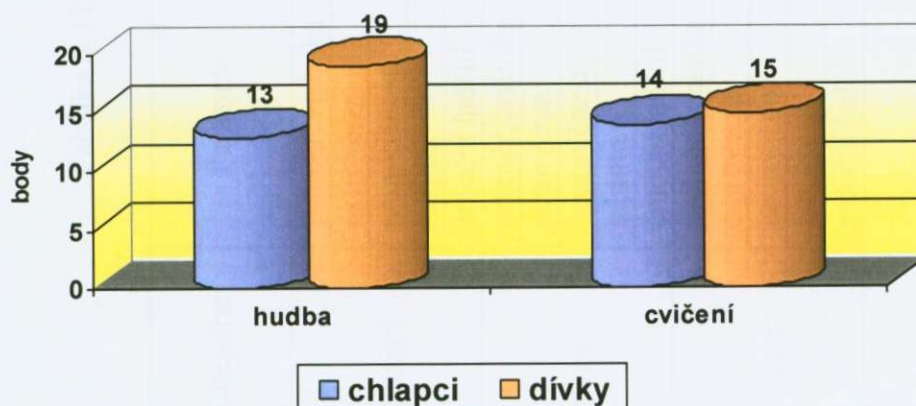
Žáci měli možnost se rozhodnout, které aktivity kromě učení ve škole preferují. Mohli si vybrat mezi hudbou a cvičením. Výsledky šetření ukazuje tabulka č. 13.

Tab. č. 13: Četnost výběru mezi hudbou a cvičením

Žáci	Ve škole kromě učení mám rád/a		Σ
	hudba	cvičení	
Chlapci	13	14	27
Dívky	19	15	34
Σ	32	29	61

Zjištěné hodnoty u žáků při výběru mezi hudbou a cvičením pro větší přehlednost ukazuje graf č. 14.

Graf č. 14: Zastoupení emocí u jednotlivých podnětů



Tabulka č. 11: Hodnoty korelačních koeficientů mezi jednotlivými sledovanými parametry

Kategorie	Parametr	Průměr známka	Eysenckův osobnostní dotazník			Emoční ladění
			extroverze	neurotičnost	labilita	
Chlapci	průměr. známka	-----	-0,566 ^{x)}	-0,070	0,069	0,637 ^{x)}
	extroverze	-0,566 ^{x)}	-----	-0,241	-0,034	-0,645 ^{x)}
	neurotičnost	-0,070	-0,241	-----	0,107	0,098
	labilita	0,069	-0,034	0,107	-----	-0,098
	emoční ladění	0,637 ^{x)}	-0,645 ^{x)}	0,098	-0,098	-----
Dívky	průměr. známka	-----	-0,558 ^{x)}	0,150	0,359	0,795 ^{x)}
	extroverze	-0,558 ^{x)}	-----	-0,172	-0,435	0,679 ^{x)}
	neurotičnost	0,150	-0,172	-----	0,155	0,125
	labilita	0,359	-0,435	0,155	-----	0,179
	emoční ladění	0,795 ^{x)}	-0,679 ^{x)}	0,125	0,179	-----
Celkem	průměr. známka	-----	-0,566 ^{x)}	0,003	0,164	0,697 ^{x)}
	extroverze	-0,566 ^{x)}	-----	-0,213	-0,166	-0,659 ^{x)}
	neurotičnost	0,003	-0,213	-----	0,126	0,104
	labilita	0,164	-0,166	0,126	-----	0,007
	emoční ladění	0,697 ^{x)}	-0,659 ^{x)}	0,104	0,007	-----

Vysvětlivky: ^{x)} – vysoká korelace

9 Interpretace výsledků

Data a výsledky po provedené analýze použitých metod dovolují následující hodnocení daných pracovních hypotéz.

H₁: Ve školním prostředí dítěte je řada podnětů vyvolávajících záporné emoce

Tabulka č. 2 a graf č. 1 dokumentují existenci podnětů vyvolávajících u žáků záporné emoce. Zdaleka největším negativním podnětem pro žáky byla známka, učitelka a spolužáci.

Stojí za zamyšlení přehodnotit význam známky a zda známka vůbec může postihnout problematiku vývoje žáka v kontextu vzdělávání jednotlivých předmětů. Byla také prokázána vysoká četnost záporných emocí ve vztahu ke kolektivu třídy. Překvapující vysoká je četnost záporných emocí ve vztahu k učitelce.

Přestože jsme se zaměřili pouze na uvedené čtyři podněty, žáci ve svých odpovědích uváděli ještě celou řadu dalších. Jako např. stísněné prostorové podmínky školy, povinnost chodit do jídelny či školní družiny apod. Překvapivě často se u žáků objevovaly záporné emoce ve vztahu k možnému požáru školy.

Existence podnětů vyvolávajících záporné emoce ve školním prostředí byla prokázána. Hypotéza H₁ byla potvrzena.

H₂: Děti ve škole jsou kladně citově laděné

Tabulky č. 3, 4 a 5 a grafy č. 1, 2, 3, 4, 5, 6 a 7 dokumentují, že ze sledovaných čtyřech oblastí u třech z nich jednoznačně převládají záporné emoce. Nejčastěji uváděným podnětem vyvolávající negativní emoce je známka a překvapivě také chování spolužáků. Také v tomto případě se jasně ukazuje jak negativně je školní úspěšnost vnímána z pozice známek. Z uvedených tabulek a grafů překvapivě vyplývá, že u dětí ve školním prostředí převládají záporné emoce.

Předpokládaná existence kladně citově laděných dětí ve školním prostředí nebyla prokázána. Hypotéza H₂ nebyla potvrzena.

H₃: Rozdíly v emočním ladění souvisejí s:

a) pohlavím dětí

Tabulky č. 6 a 7 a grafy č. 8 a 9 dokumentují předpokládané rozdíly v emočním ladění mezi oběma pohlavími.

V kladných emocích se objevuje závažný rozdíl ve vnímání známky u chlapců a u dívek. Ukazuje se, že dívky nedávají takovou závažnost známce, jako spíše celkovému vnímání osobnosti učitelky. U chlapců takto chápané vnímání není statisticky signifikantní.

V záporných emocích se ukazuje, že chlapci vnímají všechny čtyři stanovené podněty rovnoměrně. U dívek se markantně projevuje rozdílnost ve vnímání těchto oblastí. Toto může být způsobeno rozdílným sociálním vnímáním u chlapců a u dívek. Je zřejmá skutečnost, že se na vzniklé situaci může podílet i menší rozlišovací schopnost v sociální percepci chlapců.

Rozdíly v emočním ladění s pohlavím dětí byly prokázány. Hypotéza H_{3a}) byla potvrzena.

b) jejich průměrným prospěchem

Z tabulky č. 8 a grafu č. 10 vyplývá, že korelační vazba mezi emočním laděním a průměrným prospěchem existuje a je statisticky signifikantní.

Zde je potřeba zdůraznit, že oba tyto sledované parametry hodnotí třídní učitelka, která provádí jednak klasifikaci žáka a jednak stanovovala míru emočního ladění žáka. Za zamyšlení stojí (předcházejí tabulky a grafy jednoznačně potvrzují) jak úzký vztah k sobě mají známka a kladné nebo záporné emoce, které známka vyvolává jak na straně dětí, tak i na straně vyučujících.

Existence vztahu emočního ladění s průměrným prospěchem byla prokázána. Hypotéza H_{3b}) byla potvrzena.

c) úrovní neuroticismu

Tabulka č. 9 a graf č. 11 dokumentují, že vztah mezi emočním laděním, které prováděly učitelky, a neuroticismem zjištěného dle Eysenckova osobnostního dotazníku nebyl prokázán.

Toto může být způsobeno tím, že při transferu hodnocení žáka učitelkou může dojít k přizpůsobení obrazu žáka dle jejích zkušeností i celkové struktury osobnosti učitelky. Dále je potřeba mít na paměti, že rozsah sledovaného souboru není z pohledu statistického optimální.

Existence vztahu emočního ladění s úrovní neuroticismu nebyla prokázána. Hypotéza H_{3c} nebyla potvrzena.

d) úrovní extroverze-introverze

Tabulka č. 10 a graf č. 12 jasně dokumentuje, že korelační vazba mezi emočním laděním a extroverzí-introverzí existuje na vysoké úrovni.

Tato skutečnost může být způsobena tím, že extrovertně nebo introvertně ladění žáci jsou pro danou učitelku, která prováděla hodnocení emočního ladění, lépe rozpoznatelní. U introvertně laděných dětí se spíše častěji jako pedagogové dopouštíme chyb v celkovém posuzování žáka v jeho celkovém vnímání školy.

Existence vztahu emočního ladění s úrovní extroverze-introverze byla prokázána. Hypotéza H_{3d} byla potvrzena.

Celkově můžeme konstatovat, že hypotéza H_3 se potvrdila v bodech a), b) a d). V bodě c) nebyla tato hypotéza potvrzena.

H_4 : Kladné citové ladění se u dětí upravuje dalšími aktivitami

Tabulka č. 12 a 13 a dále grafy č. 13 a 14 nám ukazují nejoblíbenější předměty. Citové ladění dětí ve školním prostředí je možno upravovat dalšími aktivitami pro které je dostatečný časový prostor ve výchovných hodinách.

Z dalších nekognitivních řízených aktivit zastoupených ve škole v procesu vzdělávání se rovnoměrně prokázal vliv hudby a cvičení na pozitivní citové ladění dětí.

Možné úpravy kladného citového ladění u dětí dalšími aktivitami byly prokázány. Hypotéza H₄ byla potvrzena.

10 Diskuze

Nejdříve zaměříme diskuzi na výběr našeho experimentálního souboru, který tvořili žáci stejné věkové kategorie ze čtyřech tříd 5. ročníku dvou plně organizovaných základních škol. Realizovaným vzdělávacím programem v obou školách je program Základní škola.

S průběhem testování byli všichni žáci seznámeni stejným způsobem a s nabízenou činností všichni souhlasili. Souhlas s touto aktivitou vyjádřili nejen oba ředitelé škol, ale také všechny třídní učitelky ve zvolených třídách. Můžeme tedy konstatovat, že výběr experimentálního souboru žáků byl proveden objektivně a nestranně.

Využití uvedených testů bylo, vzhledem k rozsahu experimentálního souboru, optimální. Současně bylo při testování dodrženo kritérium samostatné práce žáků, kteří pracovali se zájmem, svědomitě a zodpovědně.

Jsme si vědomi skutečnosti, že na výsledcích výzkumu se podílí celá řada faktorů, které přímo či nepřímo ovlivňují citové vnímání a prožívání dětí ve školním prostředí. Jako je např. klima školy, osobnost třídní učitelky, její pedagogický styl, preferované formy výuky apod. Nesmíme ovšem opomenout také strukturu osobnosti dítěte.

V průběhu práce jsme získali odpovědi na některé otázky týkající se oblasti citového prožívání dětí mladšího školního věku, čímž byl cíl empirického výzkumu naplněn.

Stojí za zvážení, zda bychom obdobným výzkumem došli ke stejným závěrům na školách málotřídních. Tyto školy jsou charakteristické svým přátelštějším přístupem učitelů k žákům, vstřícným školním klimatem spíše rodinného charakteru a pro žáky zřejmě bezpečněji vnímaném prostředím. Je alarmující současný trend společnosti, která preferuje ekonomickou oblast a dochází k rušení těchto málotřídních škol.

11 Závěry práce

V průběhu práce se souborem žáků a s vyhodnocením získaných relevantních údajů jsme získali a obohatili část školní psychologie a pedagogiky o některé dílčí poznatky týkající se emočního prožívání žáků mladšího školního věku.

Přispěli jsme k vytvoření jednoho z dalších možných předpokladů pro zkvalitnění nejen výuky jako takové, ale i využívání vhodných strategických nástrojů ve výchovně vzdělávacím procesu při utváření klíčových kompetencí žáků.

Jsme přesvědčeni o tom, že probíhající reforma školství v České republice a její prováděná kutikulární transformace bude mít pozitivní vliv na zdůraznění významu emocí ve vzdělávacím procesu nejen u žáků, ale také u učitelů.

Kromě zvládnutí strategií výuky a využití vhodných nástrojů se před pedagogy objevuje oblast, která bezesporu výrazně ovlivňuje vzdělávací proces. Touto oblastí jsou právě emoce, kterým náleží významné místo nejen při realizaci výchovně vzdělávacího procesu, ale které nás podstatnou měrou formují a provázejí po celý život.

Vzhledem k rozsahu experimentálního souboru, zejména pak vzhledem k jeho charakteristice, se domníváme, že je možné získané výsledky opatrně, ale oprávněně aplikovat na žákovskou populaci uvedené věkové kategorie v základních školách České republiky.

Literatura

1. Azzopardi, G.. *Kniha psychotestů II*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-745-0.
2. Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN: 80-71784-63-X.
3. Damasio, A. R. *Descartesův omyl : emoce, rozum a lidský mozek*. Praha : Mladá Fronta, 2000. ISBN 80-204-0844-4.
4. Drtilová, J., Koukolík, F. *Odlišné dítě*. Praha : Vyšehrad, 1994. ISBN 80-7021-097-4.
5. Freud S. *Vybrané spisy I*. Praha : Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0225-6.
6. Goleman, D. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
7. Höschl, C. *Kde bydlí lidské duše*. Praha : Portál, 2004. ISBN: 80-7178-954-2.
8. Hunt, Morton. *Dějiny psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-386-2.
9. kol. autorů. *Témata psychoanalýzy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-609-8.
10. Koukolík, F. *Já, o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0736-0.
11. Koukolík, F. *Lidský mozek*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-379-X.
12. Koukolík, F., Drtilová, J. *Vzpoura depravantů*. Praha : Makropulos, 1996. ISBN 80-901776-8-9.
13. Křivohlavý, J. *Konflikty mezi lidmi*. Praha : Portál, 2002. ISBN: 80-7178-642-X.
14. Kulišťák, P. *Neuropsychologie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-554-7.
15. Kusák, P., Dařilek, P. *Pedagogická psychologie*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7178-235-1.
16. Langmeier, J., Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada , 1999. ISBN 80-7169-195-X.
17. Mareš, J., Čáp, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
18. Martin, J. *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha : Portál, 1997. ISBN: 80-7178-125-8.
19. Nakonečný, M. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
20. Piaget, J., Inhelderová, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-608-X.

21. Plháková, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2004. ISBN 80-200-1387-3.
22. Stuchlíková, I. *Základy psychologie emocí*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-553-9.
23. Stuchlíková, I. a kolektiv. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha : Portál, 2005. ISBN: 80-7178-534-2.
24. Svoboda, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
25. Vágnerová, M., Valentová, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 1992. ISBN 80-246-0015-3.
26. Vágnerová, M., Valentová, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 1992. ISBN 80-7319-015-X.

Přílohy

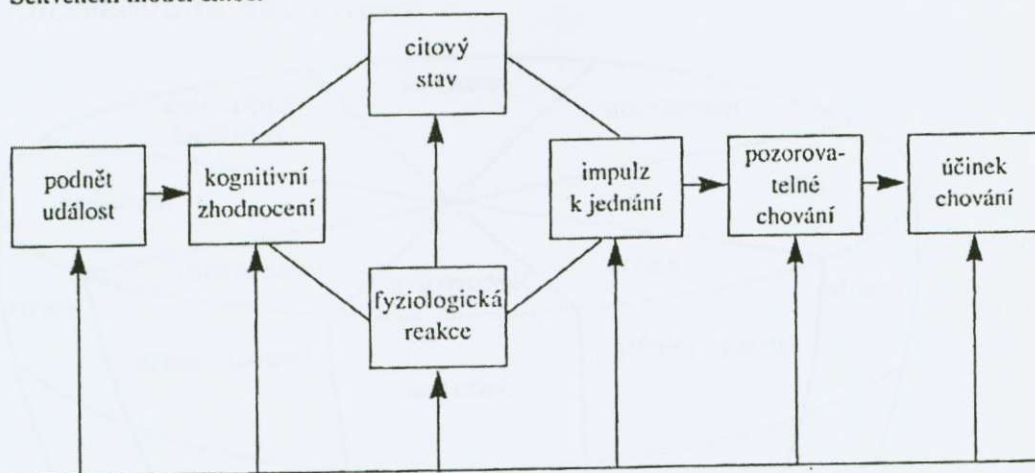
Poř.	Název
1.	Mc Dougalův systém instinktů a primárních emocí
2.	Sekvenční model emocí
3.	Plutchikovo těleso emocí
4.	Limbický systém
5.	Emoční inteligence
6.	Klasifikace úzkostí
7.	Charakteristika emocí
8.	Celková data získaná pomocí osobnostního dotazníku
9.	Extrahovaná data chlapců získaná pomocí osobnostního dotazníku
10.	Extrahovaná data dívek získaná pomocí osobnostního dotazníku
11.	Ukázka vyplněného dotazníku nedokončených vět
12.	Celková data v hodnocení emočního ladění
13.	Extrahovaná data chlapců v hodnocení emočního ladění
14.	Extrahovaná data dívek v hodnocení emočního ladění
15.	Celková data všech získaných parametrů
16.	Extrahovaná data chlapců všech získaných parametrů
17.	Extrahovaná data dívek všech získaných parametrů

McDougallův systém instinktů a primárních emocí

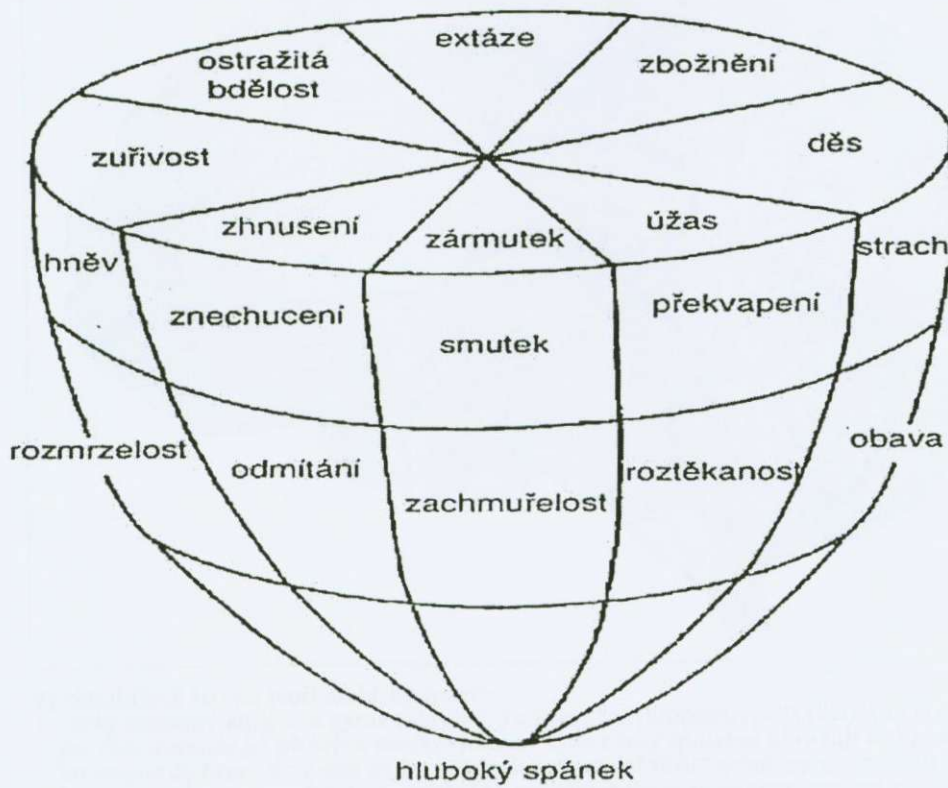
instinkt	uvolňující podnět	emoce	způsob chování	biologická funkce
útěk	náhlé silné zvuky, extrémní odchylky od známých situací	strach	útěk, ukryvání se	vyhnout se zranění, smrti
odpor	nepříjemné zvuky, chuti, dotyky	hnus	odmítání, odvrát	vyhnout se poškození, nemoci, smrti
zvědavost	objevení se nového, nezvyklého	údiv	přiblížení se, pátrání, zjišťování	příprava uvolnění jiných instinktů
boj	překážka v provádění něčeho	vztek	zlomit odpor, zničit překážku	dosáhnout jiného instinktivního cíle
dominance	jedinci, jimž se člověk cítí být nadřazen	cit nadřazenosti	ukázat převahu, vyniknout, vést	sebeprosazení
submise	jedinci, jimž se člověk cítí být podřazen	cit pokory	podřídivé chování, poslušnost	vyhnout se boji o pozici a rivalitě
rodičovský instinkt	strach, utrpení, bezmocnost dětí	něžnost	pečování, vyživování, ochrana	zajistit přežití potomků

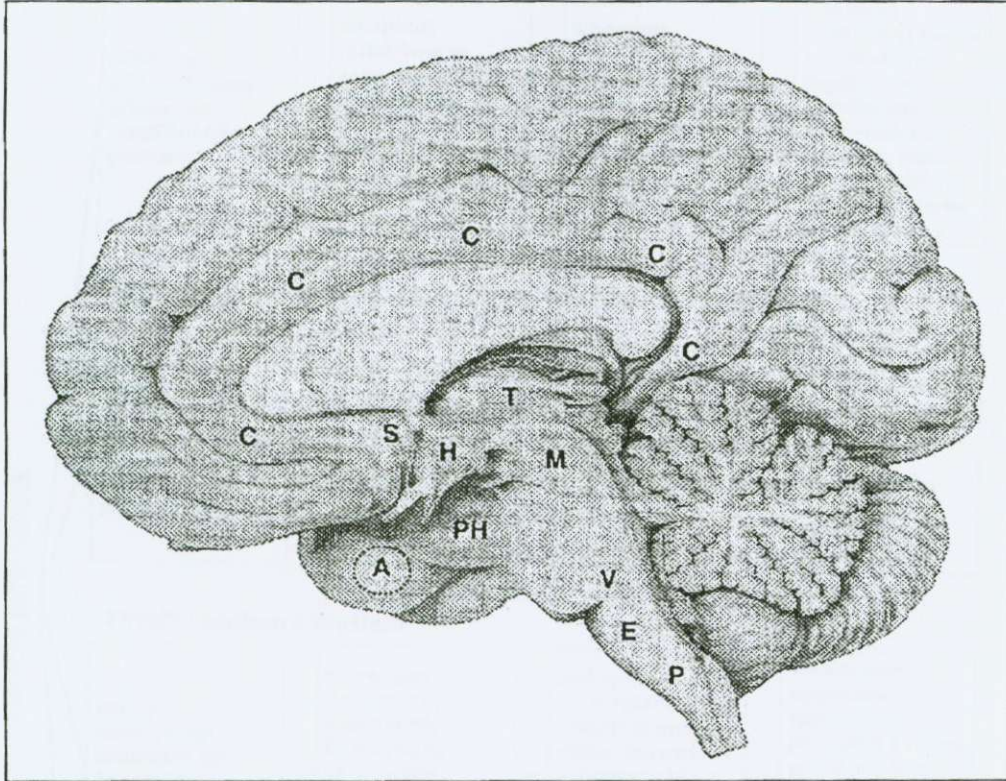
Poznámka: Je pozoruhodné, že v seznamu těchto základních instinktů chybí sexuální instinkt a instinkt obživný.

Sekvenční model emocí



Plutchikovo těleso emocí

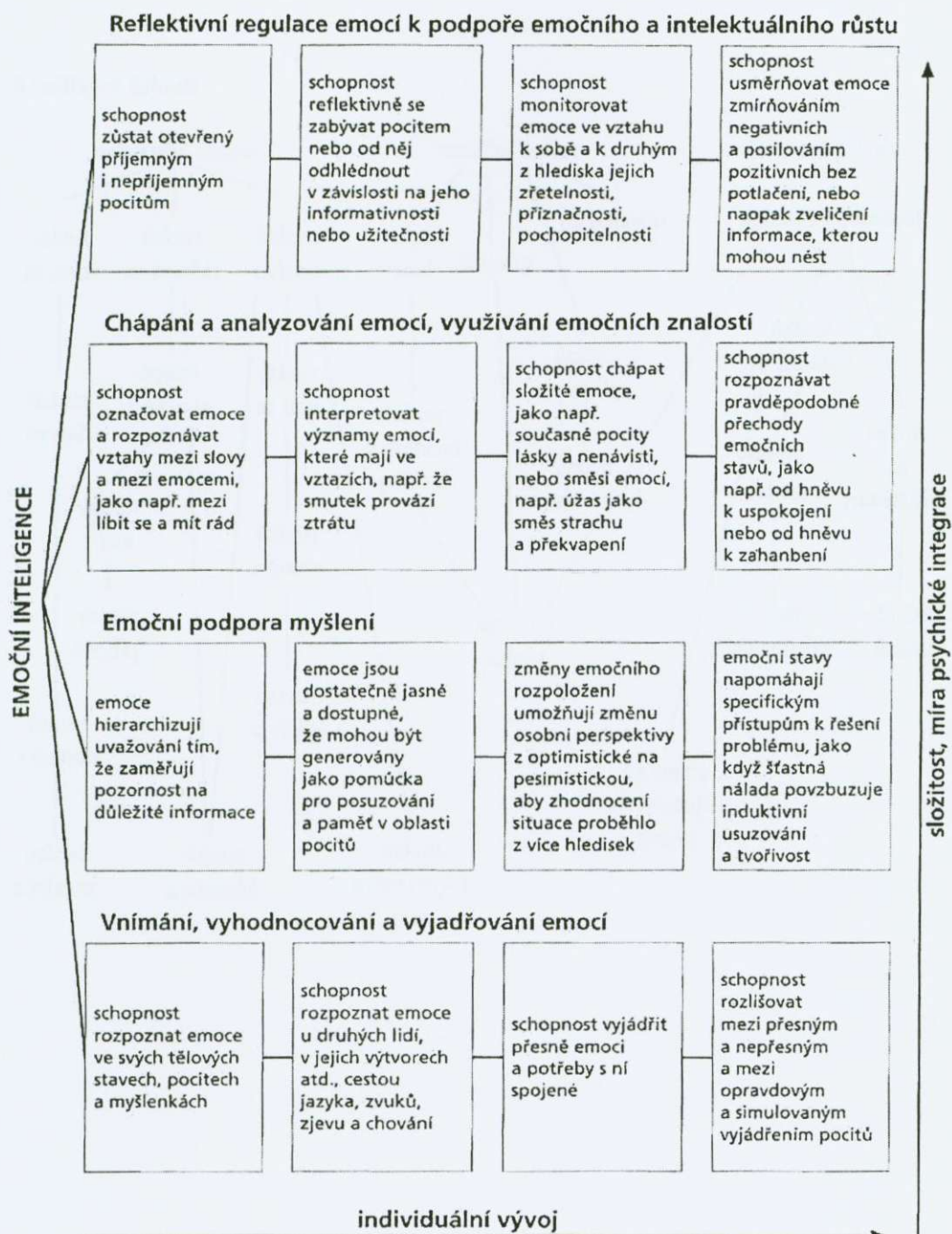




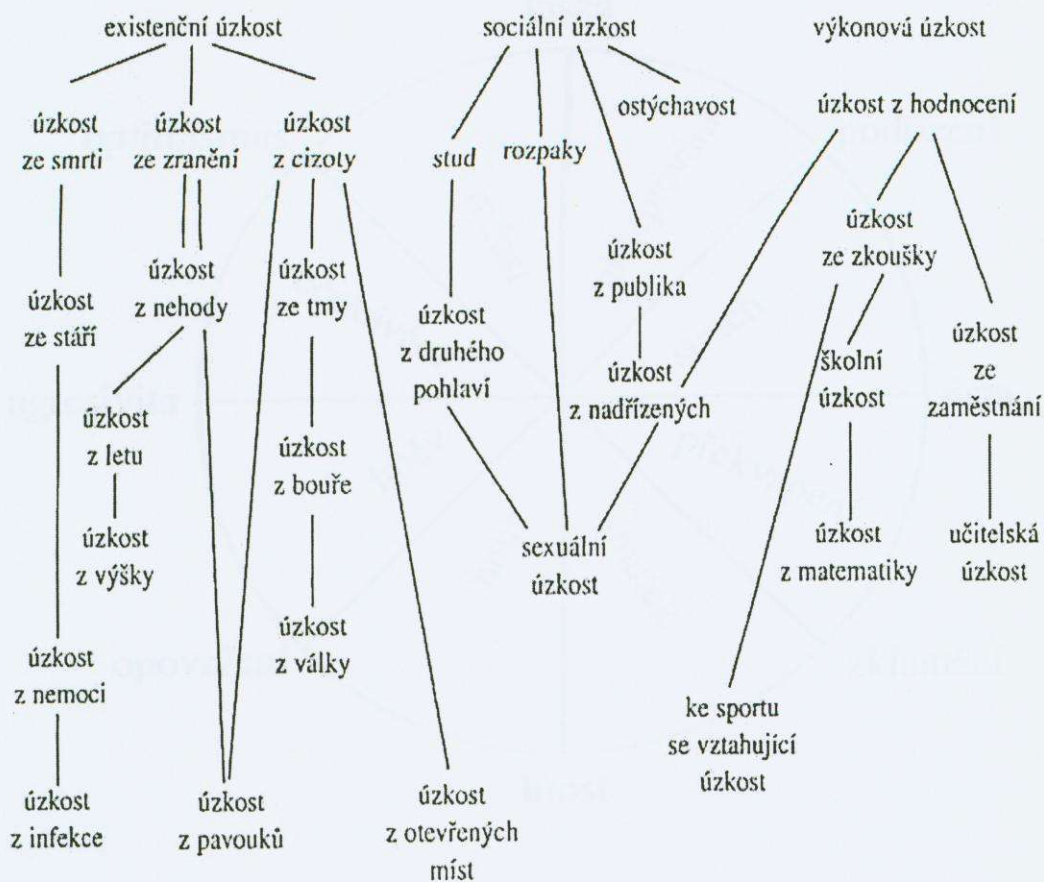
Zjednodušeně řečeno tvoří limbický systém:

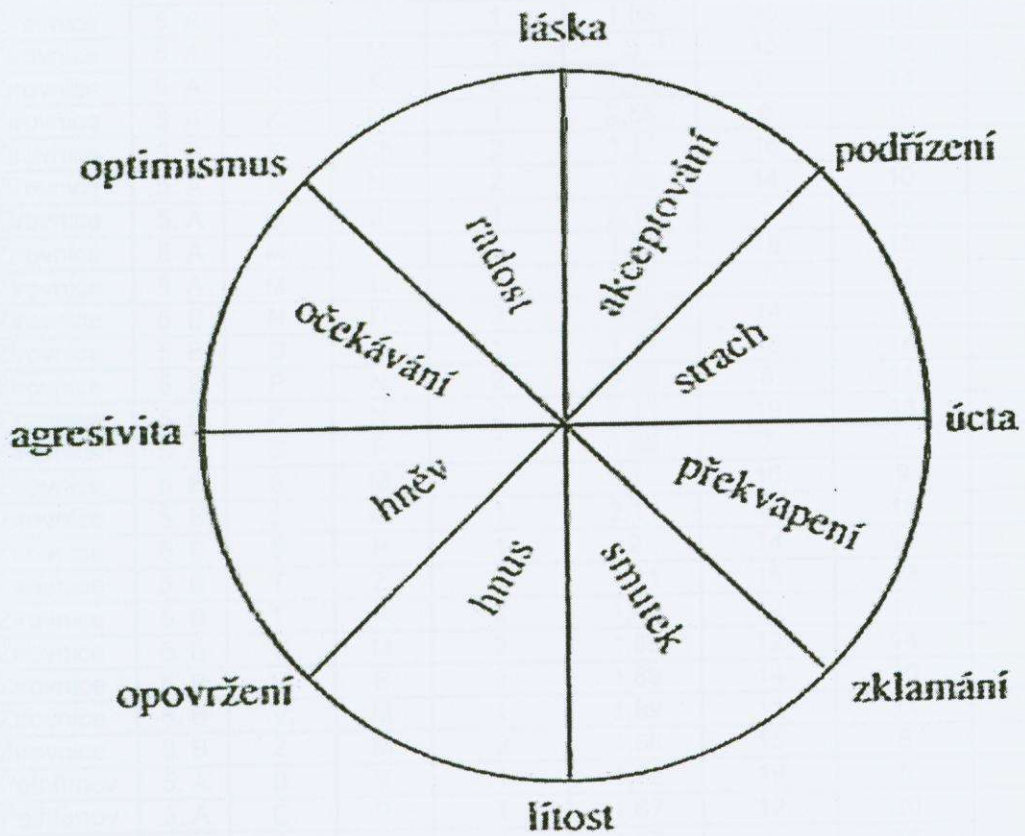
1. úseky mozkové kůry, a to gyrus cinguli (C) a gyrus parahippocampalis (PH), z něhož je vidět jen část, protože jej překrývá mozkový kmen. Oba závitky společně okružují vstup mozkového kmene do hemisfér, proto se jim někdy říká „hraniční závit“ neboli gyrus limbicus. K těmto korovým oblastem se přičítá amygdala (A), mandlové jádro, podkorový soubor většího počtu skupin nervových buněk, jenž je v předních částech spánkových laloků.
2. Takzvané septo-hypotalamo-mesencefalické kontinuum, S-H-M, malá galaxie neuronů, vytvářejících v některých místech skupiny neboli „jádra“, rozlišitelná v mikroskopu. Každé z nich je složitě zapojené a je součástí několika funkčních systémů.
3. Visceroendokrinní periferie, V-E-P, soubor „jader“ převážně s „vegetativními funkcemi“, propojujících limbický systém s vnitřními orgány, například se zažívacím, oběhovým a dýchacím systémem.

Limbický systém lze chápat jako zařízení udržující biologickou rovnováhu mezi vnitřním a zevním prostředím organismu – kontroluje a reguluje látkovou výměnu včetně činnosti žláz s vnitřní sekrecí, podílí se na tvorbě dlouhodobé paměti a základních emocí. Jestliže například klesne hladina krevního cukru, protože poslední příjem potravy byl už před delší dobou, ozve se limbický systém pocitem hladu, který je nepříjemný, zvýší míru útočnosti a osloví ta data v dlouhodobé paměti, která zvýší pravděpodobnost zisku nové potravy.



Klasifikace úzkostí





Škola	Třída	Příjmení	Jméno	Pohlaví	Průměr	Eisenckův osobnostní dotazník		
						E	N	L
ZŠ Zirovnice	5. A	B.	M.	2	1,44	14	16	10
ZŠ Zirovnice	5. A	B.	A.	2	1,11	14	13	8
ZŠ Zirovnice	5. A	Č.	L.	1	2,78	15	10	11
ZŠ Zirovnice	5. A	D.	P.	2	1,33	16	13	5
ZŠ Zirovnice	5. A	H.	A.	2	2,89	8	18	11
ZŠ Zirovnice	5. A	H.	F.	1	1	18	12	9
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	O.	1	1,56	18	15	13
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	M.	1	2	13	13	6
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	Š.	2	1,11	14	13	15
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	M.	1	2,56	9	10	6
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	Ch.	2	1,11	16	14	10
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	N.	2	1,56	14	10	11
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	J.	1	2,11	7	18	6
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	A.	2	1,33	18	15	9
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	L.	1	2,22	7	11	11
ZŠ Zirovnice	5. B	N.	D.	2	1,89	14	18	15
ZŠ Zirovnice	5. B	O.	J.	1	1,11	18	14	11
ZŠ Zirovnice	5. B	P.	N.	2	1,56	8	11	12
ZŠ Zirovnice	5. B	P.	N.	2	1,11	19	13	11
ZŠ Zirovnice	5. B	S.	F.	1	1,89	7	13	10
ZŠ Zirovnice	5. B	S.	M.	1	1	16	9	14
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	M.	1	2,11	8	13	9
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	P.	1	2	14	12	13
ZŠ Zirovnice	5. B	T.	Z.	1	1,11	15	13	11
ZŠ Zirovnice	5. B	T.	A.	2	1,44	12	17	15
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	M.	2	1,89	12	14	8
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	E.	2	1,89	14	10	12
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	M.	1	1,89	11	11	12
ZŠ Zirovnice	5. B	Ž.	M.	2	1,56	15	8	7
ZŠ Pelhřimov	5. A	B.	V.	1	1,22	19	5	6
ZŠ Pelhřimov	5. A	Č.	P.	1	1,67	12	20	13
ZŠ Pelhřimov	5. A	Č.	V.	1	1,67	9	16	5
ZŠ Pelhřimov	5. A	G.	J.	2	1	18	16	9
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	V.	1	1,83	13	11	12
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	M.	1	1,11	15	15	12
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	V.	2	1	13	12	8
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	P.	1	1,00	19	11	3
ZŠ Pelhřimov	5. A	J.	J.	1	1,89	5	16	7
ZŠ Pelhřimov	5. A	K.	T.	1	1	16	14	11
ZŠ Pelhřimov	5. A	K.	M.	1	1	15	18	9
ZŠ Pelhřimov	5. B	K.	T.	2	1	19	16	6
ZŠ Pelhřimov	5. B	K.	I.	2	1,56	15	11	12
ZŠ Pelhřimov	5. B	K.	T.	1	1,11	15	14	8
ZŠ Pelhřimov	5. B	L.	J.	1	1	18	11	7
ZŠ Pelhřimov	5. B	M.	J.	1	1,55	15	19	6
ZŠ Pelhřimov	5. B	M.	J.	1	1	13	12	9
ZŠ Pelhřimov	5. B	N.	H.	2	1	11	16	7
ZŠ Pelhřimov	5. B	N.	Č.	1	1,44	8	18	9
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	J.	1	1,44	15	19	11
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	R.	1	1	16	12	4
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	J.	1	2	13	13	6
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	L.	1	1	10	14	10

ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	L.	2	1	20	16	4
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	A.	1	1	16	18	6
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	J.	1	1,22	13	16	10
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	P.	1	1,22	11	10	6
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	V.	2	1	17	9	7
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	L.	1	1,33	16	14	10
ZŠ Zirovnice	5. B	Š	A.	1	1,33	18	10	2
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	Y.	2	1,89	16	12	8
ZŠ Zirovnice	5.B	V.	K.	2	1,78	5	17	12

Škola	Třída	Příjmení	Jméno	Pohlaví	Průměr	Eysenckův osobnostní dotazník		
						E	N	L
ZŠ Zirovnice	5. A	Č.	L.	1	2,78	15	10	11
ZŠ Zirovnice	5. A	H.	F.	1	1	18	12	9
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	O.	1	1,56	18	15	13
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	M.	1	2	13	13	6
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	M.	1	2,56	9	10	6
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	J.	1	2,11	7	18	6
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	L.	1	2,22	7	11	11
ZŠ Zirovnice	5. B	O.	J.	1	1,11	18	14	11
ZŠ Zirovnice	5. B	S.	F.	1	1,89	7	13	10
ZŠ Zirovnice	5. B	S.	M.	1	1	16	9	14
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	M.	1	2,11	8	13	9
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	P.	1	2	14	12	13
ZŠ Zirovnice	5. B	T.	Z.	1	1,11	15	13	11
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	M.	1	1,89	11	11	12
ZŠ Pelhřimov	5. A	B.	V.	1	1,22	19	5	6
ZŠ Pelhřimov	5. A	Č.	P.	1	1,67	12	20	13
ZŠ Pelhřimov	5. A	Č.	V.	1	1,67	9	16	5
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	V.	1	1,83	13	11	12
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	M.	1	1,11	15	15	12
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	P.	1	1,00	19	11	3
ZŠ Pelhřimov	5. A	J.	J.	1	1,89	5	16	7
ZŠ Pelhřimov	5. A	K.	T.	1	1	16	14	11
ZŠ Pelhřimov	5. A	K.	M.	1	1	15	18	9
ZŠ Pelhřimov	5. B	K.	T.	1	1,11	15	14	8
ZŠ Pelhřimov	5. B	L.	J.	1	1	18	11	7
ZŠ Pelhřimov	5. B	M.	J.	1	1,55	15	19	6
ZŠ Pelhřimov	5. B	M.	J.	1	1	13	12	9
ZŠ Pelhřimov	5. B	N.	Č.	1	1,44	8	18	9
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	J.	1	1,44	15	19	11
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	R.	1	1	16	12	4
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	J.	1	2	13	13	6
ZŠ Pelhřimov	5. B.	R.	L.	1	1	10	14	10
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	A.	1	1	16	18	6
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	J.	1	1,22	13	16	10
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	P.	1	1,22	11	10	6
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	L.	1	1,33	16	14	10
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	A.	1	1,33	18	10	2

						Eysenckův osobnostní dotazník		
Škola	Třída	Příjmení	Jméno	Pohlaví	Průměr	E	N	L
ZŠ Zirovnice	5. A	B.	M.	2	1,44	14	16	10
ZŠ Zirovnice	5. A	B.	A.	2	1,11	14	13	8
ZŠ Zirovnice	5. A	D.	P.	2	1,33	16	13	5
ZŠ Zirovnice	5. A	H.	A.	2	2,89	8	18	11
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	Š.	2	1,11	14	13	15
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	Ch.	2	1,11	16	14	10
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	N.	2	1,56	14	10	11
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	A.	2	1,33	18	15	9
ZŠ Zirovnice	5. B	N.	D.	2	1,89	14	18	15
ZŠ Zirovnice	5. B	P.	N.	2	1,56	8	11	12
ZŠ Zirovnice	5. B	P.	N.	2	1,11	19	13	11
ZŠ Zirovnice	5. B	T.	A.	2	1,44	12	17	15
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	M.	2	1,89	12	14	8
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	E.	2	1,89	14	10	12
ZŠ Zirovnice	5. B	Ž.	M.	2	1,56	15	8	7
ZŠ Pelhřimov	5. A	G.	J.	2	1	18	16	9
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	V.	2	1	13	12	8
ZŠ Pelhřimov	5. B	K.	T.	2	1	19	16	6
ZŠ Pelhřimov	5. B.	K.	I.	2	1,56	15	11	12
ZŠ Pelhřimov	5. B.	N.	H.	2	1	11	16	7
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	L.	2	1	20	16	4
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	V.	2	1	17	9	7
ZŠ Zirovnice	5.B	Š.	Z.	2	1,89	16	12	8
ZŠ Zirovnice	5.B	V.	K.	2	1,78	5	17	12

Smrčková Vlastislava

ZŠ Pelhřimov, Pražská ul.

Jméno: Ymuckova ZŠ:**Instrukce:**

Předložené začátky vět dokonči podle toho, co tě napadne, co si myslíš nebo cítíš. Každé dokončení je správné, protože jen na tobě záleží, co chceš vyjádřit. Jde o takovou hru, kde se každý rozhoduje sám za sebe. Rozuměl jsi, co máš dělat? Začni pracovat.

- 1) Ve škole se hněvám, když dostanu špatnou známku
- 2) Mám strach, když se ve škole na mě holky nůžkou
- 3) Ve škole jsem nejvíc smutný/á, když se se mnou holky nebaví
- 4) Hněvám se, když se ve škole dostanu špatnou známku
- 5) Ve škole mám největší strach, když se na mě ve škole holky nůžkou
- 6) Jsem smutný/á, když se ve škole se se mnou holky nebaví
- 7) Ve škole mám radost, když hráme hry
- 8) Jsem šťastný/á, když se ve škole nepíšeme písemky
- 9) Ve škole jsem spokojený/á, když dostanu dobrou známku
- 10) Mám radost, když se ve škole hráme hry
- 11) Ve škole se cítím šťastný/á, když nepíšeme písemky
- 12) Jsem spokojen/á, když se ve škole: dostanu dobrou známku
- 13) Můj nejoblíbenější předmět je studium výtvaru
- 14) Ve volném čase nejraději: (zaškrtni co se ti hodí)

- ☒ poslouchám hudbu
☐ cvičím
☐ jdu ven
☐ jdu za kamarády
☐ povídám si s rodiči
☐ něco dělám

- 15) Ve škole kromě učení rád/a: (zaškrtni co se ti hodí)

- ☒ poslouchám hudbu
☐ cvičím

Škola	Třída	Příjmení	Jméno	Pohlaví	Průměr	Emoční ladění od učitelů				
						nadprům.	spíše nadprům.	průměrné	inkl. ke sr.	smutný
ZŠ Zirovnice	5. A	B.	M.	2	1,44	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	B.	A.	2	1,11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	Č.	L.	1	2,78	0	0	0	1	0
ZŠ Zirovnice	5. A	D.	P.	2	1,33	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	H.	A.	2	2,89	0	0	0	0	1
ZŠ Zirovnice	5. A	H.	F.	1	1	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	O.	1	1,56	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	M.	1	2	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	Š.	2	1,11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	M.	1	2,56	0	0	1	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	Ch.	2	1,11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	N.	2	1,56	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	J.	1	2,11	0	0	0	1	0
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	A.	2	1,33	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	L.	1	2,22	0	0	1	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	N.	D.	2	1,89	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	O.	J.	1	1,11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	P.	N.	2	1,56	0	0	1	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	P.	N.	2	1,11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	S.	F.	1	1,89	0	0	0	1	0
ZŠ Zirovnice	5. B	S.	M.	1	1	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	M.	1	2,11	0	0	0	1	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	P.	1	2	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	T.	Z.	1	1,11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	T.	A.	2	1,44	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	M.	2	1,89	0	0	1	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	E.	2	1,89	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	M.	1	1,89	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Ž.	M.	2	1,56	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	B.	V.	1	1,22	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	Č.	P.	1	1,67	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	Č.	V.	1	1,67	0	0	1	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	G.	J.	2	1	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	V.	1	1,83	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	M.	1	1,11	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	V.	2	1	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	P.	1	1,00	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	J.	J.	1	1,89	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	K.	T.	1	1	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	K.	M.	1	1	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	K.	T.	2	1	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	K.	I.	2	1,56	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	K.	T.	1	1,11	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	L.	J.	1	1	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	M.	J.	1	1,55	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	M.	J.	1	1	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	N.	H.	2	1	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	N.	Č.	1	1,44	0	0	0	1	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	J.	1	1,44	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	R.	1	1	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	J.	1	2	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	L.	1	1	1	0	0	0	0

ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	L.	2	1	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	A.	1	1	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	J.	1	1,22	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	P.	1	1,22	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	V.	2	1	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	L.	1	1,33	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Š	A.	1	1,33	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Š	Y.	2	1,89	0	0	0	1	0
ZŠ Zirovnice	5.B	V.	K.	2	1,78	0	0	0	1	0

Škola	Třída	Příjmení	Jméno	Pohlaví	Průměr	Emoční ladění od učitelů				
						nadprům.	spíše nadprům.	průměrně	inklinace ke smutnému	smutný
ZŠ Zirovnice	5. A	Č.	L.	1	2,78	0	0	0	1	0
ZŠ Zirovnice	5. A	H.	F.	1	1	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	O.	1	1,56	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	M.	1	2	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	M.	1	2,56	0	0	1	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	J.	1	2,11	0	0	0	1	0
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	L.	1	2,22	0	0	1	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	O.	J.	1	1,11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	S.	F.	1	1,89	0	0	0	1	0
ZŠ Zirovnice	5. B	S.	M.	1	1	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	M.	1	2,11	0	0	0	1	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	P.	1	2	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	T.	Z.	1	1,11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	M.	1	1,89	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	B.	V.	1	1,22	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	Č.	P.	1	1,67	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	Č.	V.	1	1,67	0	0	1	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	V.	1	1,83	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	M.	1	1,11	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	P.	1	1,00	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	J.	J.	1	1,89	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	K.	T.	1	1	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	K.	M.	1	1	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	K.	T.	1	1,11	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	L.	J.	1	1	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	M.	J.	1	1,55	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	M.	J.	1	1	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	N.	Č.	1	1,44	0	0	0	1	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	J.	1	1,44	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	R.	1	1	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	J.	1	2	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	L.	1	1	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	A.	1	1	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	J.	1	1,22	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	P.	1	1,22	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	L.	1	1,33	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	A.	1	1,33	0	1	0	0	0

Škola	Třída	Příjmení	Jméno	Pohlaví	Průměr	Emoční ladění od učitelů				
						nadprům.	spíše nadprům.	průměr	inkl. ke s	smutný
ZŠ Zirovnice	5. A	B.	M.	2	1,44	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	B.	A.	2	1,11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	D.	P.	2	1,33	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	H.	A.	2	2,89	0	0	0	0	1
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	Š.	2	1,11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	Ch.	2	1,11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	N.	2	1,56	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	A.	2	1,33	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	N.	D.	2	1,89	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	P.	N.	2	1,56	0	0	1	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	P.	N.	2	1,11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	T.	A.	2	1,44	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	M.	2	1,89	0	0	1	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	E.	2	1,89	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Ž.	M.	2	1,56	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	G.	J.	2	1	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	V.	2	1	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	K.	T.	2	1	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B.	K.	I.	2	1,56	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B.	N.	H.	2	1	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	L.	2	1	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	V.	2	1	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5.B	Š.	Z.	2	1,89	0	0	0	1	0
ZŠ Zirovnice	5.B	V.	K.	2	1,78	0	0	0	1	0

Eisenckův osobnostní dotazník						Emoční ladění od učitelů				
Škola	Třída	Příjmení	Jméno	Pohlaví	Průměr	E	N	L	nadprůměrně spíše nadprůměrně inkl. ke sm	smutný
ZŠ Zirovnice	5. A	B.	M.	2	1,44	14	16	10	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	B.	A.	2	1,11	14	13	8	1	0
ZŠ Zirovnice	5. A	Č.	L.	1	2,78	15	10	11	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	D.	P.	2	1,33	16	13	5	1	0
ZŠ Zirovnice	5. A	H.	A.	2	2,89	8	18	11	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	H.	F.	1	1	18	12	9	1	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	O.	1	1,56	18	15	13	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	M.	1	2	13	13	6	1	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	Š.	2	1,11	14	13	15	1	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	M.	1	2,56	9	10	6	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	Ch.	2	1,11	16	14	10	1	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	N.	2	1,56	14	10	11	1	0
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	J.	1	2,11	7	18	6	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	A.	2	1,33	18	15	9	1	0
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	L.	1	2,22	7	11	11	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	N.	D.	2	1,89	14	18	15	1	0
ZŠ Zirovnice	5. B	O.	J.	1	1,11	18	14	11	1	0
ZŠ Zirovnice	5. B	P.	N.	2	1,56	8	11	12	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	P.	N.	2	1,11	19	13	11	1	0
ZŠ Zirovnice	5. B	S.	F.	1	1,89	7	13	10	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	S.	M.	1	1	16	9	14	1	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	M.	1	2,11	8	13	9	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	P.	1	2	14	12	13	1	0
ZŠ Zirovnice	5. B	T.	Z.	1	1,11	15	13	11	1	0
ZŠ Zirovnice	5. B	T.	A.	2	1,44	12	17	15	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	M.	2	1,89	12	14	8	1	0
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	E.	2	1,89	14	10	12	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	M.	1	1,89	11	11	12	1	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Ž.	M.	2	1,56	15	8	7	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	B.	V.	1	1,22	19	5	6	1	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	Č.	P.	1	1,67	12	20	13	1	0

ZŠ Pelhřimov	5. A	Č.	V.	1	1,67	9	16	5	0	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	G.	J.	2	1	18	16	9	1	0	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	V.	1	1,83	13	11	12	0	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	M.	1	1,11	15	15	12	1	0	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	V.	2	1	13	12	8	0	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	P.	1	1,00	19	11	3	1	0	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	J.	J.	1	1,89	5	16	7	0	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	K.	T.	1	1	16	14	11	0	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	K.	M.	1	1	15	18	9	1	0	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	K.	T.	2	1	19	16	6	1	0	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	K.	I.	2	1,56	15	11	12	0	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	K.	T.	1	1,11	15	14	8	0	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	L.	J.	1	1	18	11	7	0	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	M.	J.	1	1,55	15	19	6	1	0	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	M.	J.	1	1	13	12	9	0	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	N.	H.	2	1	11	16	7	1	0	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	N.	Č.	1	1,44	8	18	9	0	0	0	1	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	J.	1	1,44	15	19	11	0	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	R.	1	1	16	12	4	0	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	J.	1	2	13	13	6	0	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	L.	1	1	10	14	10	1	0	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	L.	2	1	20	16	4	1	0	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	A.	1	1	16	18	6	0	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	J.	1	1,22	13	16	10	0	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	P.	1	1,22	11	10	6	0	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	V.	2	1	17	9	7	1	0	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	L.	1	1,33	16	14	10	0	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Š	A.	1	1,33	18	10	2	0	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	Y.	2	1,89	16	12	8	0	0	0	1	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	K.	2	1,78	5	17	12	0	0	0	1	0	0

Škola	Třída	Příjmení	Jméno	Pohlaví	Průměr	Eisenckův osobnostní dotazník				Emoční ladění od učitelů			
						E	N	L	nadprůměrně	spíše nadprůměrně	průměrně	inkl. ke sm	smutný
ZŠ Zirovnice	5. A	Č.	L.	1	2,78	15	10	11	0	0	0	1	0
ZŠ Zirovnice	5. A	H.	F.	1	1	18	12	9	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	O.	1	1,56	18	15	13	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	M.	1	2	13	13	6	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	M.	1	2,56	9	10	6	0	0	1	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	J.	1	2,11	7	18	6	0	0	0	1	0
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	L.	1	2,22	7	11	11	0	0	1	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	O.	J.	1	1,11	18	14	11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	S.	F.	1	1,89	7	13	10	0	0	0	1	0
ZŠ Zirovnice	5. B	S.	M.	1	1	16	9	14	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	M.	1	2,11	8	13	9	0	0	0	1	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	P.	1	2	14	12	13	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	T.	Z.	1	1,11	15	13	11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	M.	1	1,89	11	11	12	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	B.	V.	1	1,22	19	5	6	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	Č.	P.	1	1,67	12	20	13	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	Č.	V.	1	1,67	9	16	5	0	0	1	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	V.	1	1,83	13	11	12	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	M.	1	1,11	15	15	12	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	P.	1	1,00	19	11	3	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	J.	J.	1	1,89	5	16	7	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	K.	T.	1	1	16	14	11	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	K.	M.	1	1	15	18	9	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	K.	T.	1	1,11	15	14	8	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	L.	J.	1	1	18	11	7	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	M.	J.	1	1,55	15	19	6	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	M.	J.	1	1	13	12	9	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	N.	Č.	1	1,44	8	18	9	0	0	0	1	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	J.	1	1,44	15	19	11	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	R.	1	1	16	12	4	0	1	0	0	0

ZŠ Pelhřimov	5. B	P.	J.	1	2	13	13	6	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B.	R.	L.	1	1	10	14	10	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	A.	1	1	16	18	6	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	J.	1	1,22	13	16	10	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	P.	1	1,22	11	10	6	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	L.	1	1,33	16	14	10	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Š	A.	1	1,33	18	10	2	0	1	0	0	0

Škola	Třída	Příjmení	Jméno	Pohlaví	Průměr	Eisenckův osobnostní dotazník			Emoční ladění od učitelů				
						E	N	L	nadprůměr	spíše nad	průměrně	inkl. ke sm	smutná
ZŠ Zirovnice	5. A	B.	M.	2	1,44	14	16	10	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	B.	A.	2	1,11	14	13	8	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	D.	P.	2	1,33	16	13	5	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	H.	A.	2	2,89	8	18	11	0	0	0	0	1
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	Š.	2	1,11	14	13	15	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	Ch.	2	1,11	16	14	10	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	K.	N.	2	1,56	14	10	11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. A	M.	A.	2	1,33	18	15	9	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	N.	D.	2	1,89	14	18	15	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	P.	N.	2	1,56	8	11	12	0	0	1	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	P.	N.	2	1,11	19	13	11	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	T.	A.	2	1,44	12	17	15	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	M.	2	1,89	12	14	8	0	0	1	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	V.	E.	2	1,89	14	10	12	0	1	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Ž.	M.	2	1,56	15	8	7	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	G.	J.	2	1	18	16	9	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. A	H.	V.	2	1	13	12	8	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	K.	T.	2	1	19	16	6	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B.	K.	I.	2	1,56	15	11	12	0	1	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B.	N.	H.	2	1	11	16	7	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	R.	L.	2	1	20	16	4	1	0	0	0	0
ZŠ Pelhřimov	5. B	S.	V.	2	1	17	9	7	1	0	0	0	0
ZŠ Zirovnice	5. B	Š.	Y.	2	1,89	16	12	8	0	0	0	1	0
ZŠ Zirovnice	5.B	V.	K.	2	1,78	5	17	12	0	0	0	1	0