

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Viktorie Smetanová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ, EMOČNÍ INTELIGENCE A
OSOBNOST UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucia Lacková, Ph. D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Prosociální chování, emoční inteligence a osobnost učitelů 1. stupně ZŠ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

V Olomouci dne 18.4.2023

Viktorie Smetanová

Poděkování

Ráda bych velmi poděkovala své vedoucí doc. PhDr. Lucii Lackové, Ph. D. za odbornou pomoc, cenné rady, vlídný přístup, ochotu a trpělivost při vypracování diplomové práce. Mé poděkování patří také mé původní vedoucí diplomové práce Mgr. Simoně Dobešové Cakirpaloglu, Ph. D. za poskytnutí dat pro výzkumnou část práce.

ANOTACE

Diplomová práce pojednává o několika odvětvích sociální psychologie zaměřené na učitele 1. stupně ZŠ. Teoretická část je zaměřena na pojmy prosociální chování, emoční inteligence a osobnost v obecném i pedagogickém pojetí. Výzkumná část diplomové práce byla provedena kvantitativním výzkumem prostřednictvím dotazníkového šetření ve školách po celé České republice. Dotazník byl sestaven pomocí otázek z oblasti prosociálního chování, osobnosti a emoční inteligence. Výzkum byl vyhodnocen statistickým testem, ve kterém jsme se zaměřili na dvě stěžejní skupiny – věk učitelů a velikost obce, ve které učitelé vyučují.

Klíčová slova:

Prosociální chování, emoční inteligence, osobnost, sociální inteligence, empatie, kvantitativní výzkum, učitel 1. stupně ZŠ, osobnost učitele, citové stavy učitele

ANOTATION

The diploma thesis deals with several branches of social psychology, specifically regarding elementary school teachers. The theoretical part is focused on the concepts of prosocial behaviour, emotional intelligence and personality in general, and all of these concepts are also focused on pedagogy. The research part was carried out through quantitative research by a questionnaire survey completed in schools throughout the Czech Republic. The questionnaire was compiled using questions from concepts of prosocial behaviour, personality and emotional intelligence. The research was evaluated by a statistical test, in which we focused on two key groups – the age of the teachers and the size of the municipality in which the teachers work.

Keywords:

Prosocial behaviour, emotional intelligence, personality, social intelligence, empathy, quantitative research, primary school teacher, teacher's personality, teacher's emotional states

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ, EMOČNÍ INTELIGENCE A OSOBNOST.....	9
1.1 Prosociální chování.....	9
1.2 Sociální výměna a sociální normy	9
1.3 Empatie	11
1.4 Emoce a emoční inteligence	12
1.5 Pojem osobnost	17
2 UČITELSKÁ PROFESE	19
2.1 Charakteristika vztahu učitele k žákovi	19
2.2 Vyučovací styly učitelů	20
2.3 Citové stavy učitele.....	22
3 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ, EMOČNÍ INTELIGENCE A OSOBNOST UČITELŮ	
1. STUPNĚ ZŠ	27
3.1 Prosociální chování učitelů	27
3.2 Emoční inteligence učitelů.....	28
3.3 Osobnost učitele.....	30
4 PRAKTICKÁ ČÁST	35
4.1 Cíle výzkumu	35
4.2 Stanovení hypotéz a výzkumné metody	35
4.2.1 Dvouvýběrový t-test	38
4.3 Vlastnosti dotazníku a postup při sběru dat	39
4.4 Popis sledovaného vzorku	39
4.5 Výsledky výzkumu	41
5 DISKUSE.....	76
ZÁVĚR.....	78
SOUHRN.....	79

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	83
SEZNAM TABULEK	86
SEZNAM GRAFŮ	88
SEZNAM OBRÁZKŮ	90

ÚVOD

Učitel je člověk, jehož posláním je vychovávat a vzdělávat žáky. To však zdaleka není jediný cíl, který musí učitel ve svém náročném a krásném povolání plnit. Měl by být inspirací a vzorem pro žáky tak, aby měli chuť získávat znalosti a dovednosti a aby byli motivováni pokračovat v dalším vzdělávání. Učitel není pouze profesionálem v předmětech, které vyučuje, je to člověk se schopnostmi empatie, silnou, pozitivně naladěnou osobností a v neposlední řadě morálním vzorem. Právě psychické schopnosti a vlastnosti učitelů mě inspirovaly pro psaní diplomové práce.

Cílem teoretické části je představení témat prosociálního chování, emoční inteligence a osobnost v obecném i pedagogickém pojetí. V první kapitole teoretické části se zaměříme na obecnou specifikaci prosociálního chování, emoční inteligence a osobnosti. Druhá kapitola vymezuje učitelskou profesi, vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem a citové stavy učitelů. V třetí kapitole se zabýváme prosociálním chováním, emoční inteligencí a osobností ve spojitosti s učiteli.

Cílem výzkumné části bude zjištění rozdílů v prožívání a chování vyučujících vzhledem k zátěži v různých věkových skupinách, a také rozdílnost ve skupinách učitelů z různě velkých obcí. Výzkum bude proveden kvantitativně pomocí dotazníkového šetření. Výsledky výzkumu budou vyhodnoceny statistickým testem. Díky výsledkům se dozvíme rozdílnosti v chování a prožívání mezi zvolenými skupinami učitelů, které mohou sloužit jako přehled sociálně-psychologických předpokladů učitelů, které jsou důležitou součástí v jejich profesním i osobním životě. Výsledky mohou sloužit také jako nástroj k dalšímu výzkumu pro hlubší poznání rozdílností učitelů podle zvolených diferencí.

1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ, EMOČNÍ INTELIGENCE A OSOBNOST

1.1 Prosociální chování

Prosociální chování se vyznačuje skutky a činy, které jsou vykonány ve prospěch druhého, aniž by byly podmíněny odměnou či sociálním souhlasem. Obvykle je tento akt chování vykonaný bez vyzvání, někdy však může být jedinec o pomoc požádán. (Výrost a Slaměník, 1997)

Prosociální chování se vyskytuje v různých formách:

1. Darování – nejčastěji finanční podpora pro dobročinné účely
2. Porozumění – pomoc v obtížné situaci jiného člověka
3. Pomoc – např. při útoku, podání první pomoci při autonehodě
4. Spolupráce – ochota spolupracovat ve prospěch potřebných
5. Podpora – pro druhého při dosahování jeho cílů (Výrost a Slaměník, 1997)

Altruismus

Většina autorů nerozlišuje význam termínů *prosociální chování* a *altruismus*. Někteří však altruismus vyčleňují jako samostatnou jednotku prosociálního chování. Odlišnost tedy spočívá především v tom, jestli existuje forma opravdového prosociálního chování, a to způsobem, že dotyčný nepočítá s žádnou formou zisku (např. možnost, že se druhá strana v budoucnu zachová podobným způsobem), ale vystačí si pouze s vnitřním uspokojením. Takovéto chování se označuje jako *altruistické*. Často se termín altruismus užívá při charakteristice (altruistická osobnost). (Výrost a Slaměník, 1997)

1.2 Sociální výměna a sociální normy

Teorie *sociální výměny* vychází ze situací, ve kterých lidé v sociální interakci sdílí informace, služby, lásku či pomoc na základě posouzení vynaloženého úsilí a předpokládaného zisku, kterým může být například dobrý pocit z právě vykonané pomoci. Čím nepříjemnější či nebezpečnější je prosociální chování, tím větší je dobrý pocit z vykonaného skutku pro druhého. Jedinec promýšlí své vynaložené úsilí, a také možné zisky. Do této úvahy zahrnuje:

- a) „Náklady“ spojené s prosociálním chováním – energie, čas, nepříjemný emoční zážitek, potenciální újmy
- b) „Náklady“ spojené s neposkytnutím pomoci – kritika okolí či sebeobviňování
- c) „Odměna“ spojená s pomocí – sebeuspokojení, ocenění od člověka, kterému byla poskytnuta pomoc, ocenění okolí
- d) „Odměna“ při neposkytnutí pomoci
- e) „Odměna“ spojená s řešením strachu, obav (Čech, 2008)

Norma představuje chování, které vyžaduje společnost. Proces socializace zahrnuje velké množství norem (způsobů chování – pomáhání jiným, úcta, poctivost,...), zároveň je důležité, že dodržování těchto norem je spojeno se sociálním souhlasem, naopak nedodržování může zapříčinit sociální nesouhlas či trest. Pokud je člověk v souladu se *sociálními normami*, cítí vnitřní uspokojení, zatímco při nesouladu může pociťovat negativní emoce. U většiny lidí se projevuje vědomí o sociálních normách tím, že znají pravidla toho, co se smí a nesmí. (Výrost a Slaměník, 1997)

Reciprocita je jednou z norem, která udává, že bychom měli pomoci lidem, kteří pomohli nám. Očekává se tedy, že bude splaceno dobro dobrem. Tato norma se vyskytuje mezi přáteli, ale také obchodníky či politiky. Reciprocita je dočasná, proto se také očekává v delším časovém úseku „vyrovnání“ pomoci. Reciprocitu silně prožívají lidé, kteří nejsou závislí na svém sociálním prostředí a kteří mají přiměřené sebehodnocení. Lidé, kteří mají nízké sebehodnocení, mají potřebu reciprocit nižší z důvodu obav, že by se mohli stát na někom závislí, někomu dlužní a jsou strachuplní, že by nebyli schopni pomoc vrátit, proto raději tito lidé pomoc odmítají, což může vést k nižšímu sebevědomí. (Výrost a Slaměník, 1997)

Sociální odpovědnost je normou, která se vyznačuje pomocí potřebným, bez ohledu na opětovnou pomoc. Při rozhodování jedince, zdali má pomoci je důležitým ukazatelem toho, jakým způsobem nežádoucí situace nastala. Pokud je příčinou lenost, nedbalost atd., je motivace k pomoci nízká. Je-li však příčinou živelní pohroma, nešťastná náhoda či například nemoc, pak je míra prosociálního chování vysoká. (Výrost a Slaměník, 1997)

Efekt přihlížejících

Neboli *bystander effect* je poznatek, který dokazuje, že přítomnost dalších jedinců snižuje motivaci poskytnutí pomoci jedincem. (Výrost a Slaměník, 1997)

Existuje hypotéza, že jedním z důležitých situačních faktorů je počet přihlížejících, kdy se vzrůstajícím počtem členů skupiny je pravděpodobnost pomoci menší. Tato hypotéza byla ověřována v různých modelových situacích. Například v jednom z prvních experimentů byl pouštěn kouř do studovny mezi studenty. Situace, při které byl v místnosti pouze jeden student, který okamžitě při zaregistrování kouře (do pěti vteřin), reagoval a ohlásil kouř. Ve skupině si kouře studenti všimli, ale pouze zvedli oči od své práce a větší reakce přišla až po dvaceti vteřinách. V dalších experimentech byly modelové situace jako například člověk s epileptickým záchvatem ve vedlejší místnosti, či žena, která spadla ze židle a poranila si nohu. Veškeré experimenty probíhaly za přítomnosti jedné osoby a skupiny osob. Experimentátoři zkoumali délku reakce a typ reakce na vzniklou situaci. Výsledkem pokusů bylo potvrzení hypotézy o důležitosti velikosti skupiny. Vzrůstající počet členů skupiny znamená snížení pravděpodobnosti zaznamenání problému, přivolání pomoci a snížení motivace k zasažení při nežádoucí situaci. (Výrost a Slaměník, 1997)

Rozptýlená zodpovědnost

Pokud se jedinec rozhoduje, zda pomůže, či nikoliv, důležitá je jeho osobní odpovědnost, která rozhodne, jestli pomůže nebo ne. Pokud je při jisté události přítomna pouze jedna osoba, veškerá zodpovědnost připadá na ni. Jestliže je přítomno větší množství osob, poté je zodpovědnost rozptýlena na celou skupinu. Pro skupinu má negativní vliv fakt, že si jedinci nejsou blízcí (neznají se). Pokud se ale jedinci vzájemně znají, je pravděpodobnost pomoci vyšší. (Výrost a Slaměník, 1997)

Ve výzkumné části této práce se v dotazníkovém šetření vyskytují otázky s problematikou efektu přihlížejících i rozptýlené zodpovědnosti, z toho důvodu pojednáváme o zmíněných oblastech.

1.3 Empatie

Empatie je považována za princip prosociálního chování. Je to schopnost, při které se dokáže jedinec vcítit do druhého člověka a tím pohlížet na různé situace jeho očima. Pokud se tedy člověk pomocí empatie vžije do situace druhého, může lépe a snadněji pomoci vyřešit nepříjemný stav. Empatie pomáhá rozpoznat situace s nutností pomoci. Empatický člověk prožívá stejné situace psychologicky, ale i fyziologicky jako pozorovaná osoba. Empatie obsahuje aspekt altruismu, paradoxně ale i egoismu. (Výrost a Slaměník, 1997)

Silně empatičtí lidé jsou altruističtí, zato psychopatičtí jedinci mají převahu egocentrismu. Empatii a ochotu pomoci je možné zvýšit pomocí evokace pocitů člověka v ohrožení. Pomocí empatie však vždy nemusí být vyvoláno prosociální chování. Většina lidí nezvládá pohled na hrůzostrašně vypadající situace, protože jsou z nich vystrašení a mají pocity napětí, oproti tomu, kdy jedinec vidí sklíčenost u svých blízkých, která v něm vyvolá chtění být nápomocný. Pro evokaci empatie byly využívány experimenty, u kterých byly používány elektrické šoky, jež sledovali přihlížející. Pozorovatelé byli ochotni pomoci více než osoby, které se experimentu nezúčastnily. (Výrost a Slaměník, 1997)

Modernější výzkumy prokázaly, že zvládnutí náročné situace vzbuzuje v jedinci různé reakce:

- a) Egoistickou – dominantní je odstranění vlastního nepříjemného stavu
- b) Altruistickou – dominantní je pomoc druhému

Při egoistické reakci se vyskytují stavy úzkosti a nevyrovnanosti, při nichž je hlavní motivací odstranění těchto nepříjemných pocitů. Jedinec se tedy především snaží zbavit nepříznivé situace, ale nevylučuje se možnost, že neposkytne pomoc. Při altruistické reakci jedinec soucítí s druhou osobou, což vede k motivaci pomoci především druhé osobě, a tedy k prosociálnímu chování. Altruistická reakce, založená na soucitu, se stala podnětem ke zkoumání toho, jestli existuje ryzí altruismus. Platí však, že některé prosociální chování je pouze egoistické (získání výhody a vyhnutí se trestu), případně i mírně egoistické (zmírnění vlastního strádání). Existují různá tvrzení o ryzím altruismu, například i takové, že alespoň občas lidé konají pro blaho druhých a potlačují svůj vlastní prospěch. (Výrost a Slaměník, 1997)

1.4 Emoce a emoční inteligence

Emoce mají svůj původ v limbickém systému, který představuje oblast mozku zodpovědnou za instinktivní reakce na svět okolo nás. Jsou to reakce, které nezahrnují racionální myšlení či uvažování. Limbické reakce jsou napevno zakódovány v našem systému, je proto těžké tyto reakce skrývat. Limbický systém jedinec využívá ve chvíli, kdy je nutná reakce na jedince v okolí, či na konkrétní událost. Reakce limbického systému tedy poukazují na skutečné pocity, úmysly a nálady jedince. (Hasson, 2015)

Důvody, proč mají lidé emoce jsou:

- a) Fyzické nebezpečí – jeden z hlavních důvodů emocí je ten, že emoce chrání před nebezpečím. Pomáhají totiž ovlivňovat naše chování a urychlovat reakce na nebezpečné podněty.
- b) Sociální význam – lidé by nebyli schopni udržovat vztahy, kdyby nedovedli vnímat pocity viny, hanby atd. Jsou to pocity, které vzniknou z důsledku sebereflexe a adaptace chování ve vztahu k druhým. Například důvěra je důležitá z hlediska spolupráce. Vina zase slouží jako motivace k tomu, dát najevo uznání své chyby a vybízí k úsilí o odpuštění.
- c) Kreativita a seberealizace – emoce jsou důležité jako pohnutka k lidským kreativním potřebám a také jako emocionální prožitky. Různé druhy umění totiž umí vytvořit emocionální spojení mezi dílem a publikem. V průzkumech vyšlo najevo, že pozitivní emoce a nálady umí podpořit lidské kreativní myšlení. (Hasson, 2015)

Emoce a nálady mají vzájemnou souvislost, ale navzájem se od sebe liší. Emocí se dá rozumět například strach či překvapení, což jsou reakce na určitou situaci, ta je ale většinou dočasná. Nálady mají delší dobu trvání, jsou však méně intenzivní a nejsou většinou vyvolány konkrétní událostí. Nálady jsou spojeny s pocity, jako například apatie, veselost, sklíčenost, které mohou trvat delší dobu. Emoce jsou spojeny s jasnou příčinou a mají krátkou dobu trvání. Nálada však může zapříčinit výskyt emoce. Jedinec může být podrážděný z nedostatku spánku (nálada) a snadněji se proto rozčílí (emoce), pokud mu někdo dá podnět. (Hasson, 2015)

Pojem **emoční inteligence** je tvořen ze dvou složek, tedy *intelligence* a *emoce*. Inteligencí rozumíme charakteristiku kvality kognitivních funkcí, jež jsou vnímání, paměť, pozornost, hodnocení apod. Emoce jsou součástí tří oblastí psychologických procesů, tedy afektivní oblastí. (Stuchlíková et al. 2005)

Inteligenci chápeme jako dovednost učit se, chápat, umět pracovat s informacemi a aplikovat je. Emoční inteligence má souvislost s propojením emocí, myšlenek, pocitů a činů. (Hasson, 2015)

Obsahem emoční inteligence je:

- a) Pochopení emocí – pochopením emocí rozumíme jejich význam a smysl, uvědomění si rozdílů, variací a intenzity emocí. Jako příklad je možno uvést pochopení rozdílu mezi frustrací, zklamáním a lítostí. Tento typ emoční inteligence je chápat jako umění rozpoznat, kdy a jak použít emotivní chování a emotivní řeč.
- b) Použití emocí – je schopnost využívat informace a zdroje pro řešení problémů. Tím se rozumí využít intuice pro to, aby emoce jedinci pomohly v rozhodnutí, co vykonat či nevykonat. Emoce se dají využít také jako prostředník pro navození požadované nálady.
- c) Zvládání emocí – je oproti ovládnutí emocí schopnost zacházení s emocemi, jejich obratnost a flexibilita. Je to schopnost jedince zvládat příjemné i nepříjemné pocity, vědět, jak projevovat emoce, kdy je použít, nebo naopak nepoužít. (Hasson 2015)

Emoční inteligence je dynamický proces, ve kterém každá jednotlivá schopnost ovlivňuje ty ostatní. Vlastnosti vystihující emoční inteligenci jsou: sebeuvědomění, sebeovládání, uvědomění si druhých a zvládání druhých. Tyto vlastnosti se navzájem prolínají, a tím tvoří celek, kterým se rozumí emoční inteligence. (Hasson, 2015)

V rámci **historie emoční inteligence** se tento termín poprvé objevil v odborném tisku psychologa Leunera roku 1966, kdy emoce nabývaly na pozornosti poté, co v předešlých letech byly opomíjeny pro svou údajnou subjektivitu a nemožnost výzkumu. V psychologii se od sedmdesátých let minulého století rozvíjely výzkumy, které byly přínosem pro zkoumání emoční inteligence. Výzkumy byly věnovány procesem působení na kognitivní funkce. Byla objevena řada poznatků, jak nálada přizpůsobuje vstřebávání informací tím, že jsou upřednostněny informace v souladu s aktuální náladou. Roku 1983 se objevila Gardnerova teorie mnohonásobné inteligence, obsahující sedm oblastí inteligence. Znovu se tak dostala do popředí zájmu sociální inteligence, o které ve dvacátých letech 20. století začal zmiňovat Thorndike. Dařilo se také na neuropsychologickém poli, ve kterém bylo prokázáno spojení mezi kognitivními a emocionálními funkcemi. Na začátku devadesátých let se v pracích Mayera a Saloveye objevil termín emoční inteligence (EI), který bylo nutno definovat a vymyslet způsob a metody jeho měření. (Stuchlíková et al., 2005)

Mezi **složky emoční inteligence** řadíme:

1. Reflektivní regulace emocí k podpoře emočního a intelektuálního růstu – je schopností být otevřený vůči příjemným i nepříjemným pocitům, selektivně

rozpoznat důležitost či nedůležitost pocitu, dále schopnost monitoringu emocí vztahu k sobě a k druhým, také schopnost usměrňování negativních emocí a naopak posílení emocí pozitivních.

2. Chápání a analýza emocí, využívání emočních znalostí – schopnost pojmenovat emoci a rozpoznat vztah mezi slovy, interpretace významu emocí, chápání složitých emocí, jako např. současný pocit lásky a nenávisti a umění rozpoznat přechody emočních stavů např. od hněvu k uspokojení atd.
3. Emoční podpora myšlení – emoce regulují zaměření pozornosti na důležité informace, jsou dostupné a slouží jako pomůcka pro posuzování, také jako paměť v oblasti pocitů, změny, podněcující emoční rozpoložení mění osobní perspektivu z optimistické na pesimistickou tak, aby vyhodnocení situace proběhlo z více úhlů pohledu, napomáhají také specifickým přístupům k řešení problémů, kdy např. šťastná nálada povzbuzuje v jedinci tvořivost
4. Vyjadřování emocí, jejich vyhodnocení a vnímání – schopnost rozpoznat emoce ve fyzických stavech a pocitech, umění rozpoznat emoce druhých pomocí zvuků, jazyka a chování, vyjádření přesné emoce a potřeby s ní spojené, zvládnutí rozlišení přesného a nepřesného vyjádření pocitů. (Stuchlíková et al., 2005)

Intelligenční kvocient a emoční inteligence jsou si v jistých aspektech podobné. Každý člověk v sobě má intelekt a emoci. Existují jedinci s vysokým IQ a nízkou emoční inteligencí, avšak je jich velmi málo. Jistá korelace mezi IQ a emoční inteligencí existuje, ale je velmi slabá. Pro IQ existuje velké množství testů, zato pro emoční inteligenci neexistuje test žádný. Probíhá však průzkum, ve kterém se zjišťuje například oblast empatie, kterou lze zjistit pomocí videí. (Goleman, 2011)

Psycholog Block na Kalifornské univerzitě provedl komparaci dvou teoreticky čistých typů lidí: lidé s vysokým IQ a lidé s rozvinutou emoční inteligencí. Vyhodnocením byla vlastnost, kterou označil jako přizpůsobivost či pružnost ega. Tato vlastnost se zčásti shoduje s emoční inteligencí. Z výsledků testů vyplývá, že jedinec s vysokým IQ je velmi dobrý v oblasti myšlení, ale ve vztazích mezi lidmi je neschopný. Tato charakteristika je však různá mezi muži a ženami. Muž s vysokým IQ je produktivní, ambiciózní, vypočítavý, má sklony ke kritičnosti, a puntičkářství, je emočně chladný. Muži, kteří mají naopak vysokou míru emoční inteligence jsou dobromyslní, rádi tráví čas s blízkými a nemají sklony k ustrašenosti. Mají smysl pro etiku, dále jsou nesobečtí a zodpovědní za své činy. Žena, která má vysoké IQ zvládá velmi dobře vyjadřovat své myšlenky, má široké

intelektuální zájmy a má estetické citění. Takováto žena má sklony k introspekci, dále má zábrany vůči veřejnému projevu hněvu. Ženy s vysokou emoční inteligencí jsou naproti tomu asertivní, projevují své city a mají k sobě pozitivní vztah. Žijí společenský život podobně jako muži. Umí se přizpůsobit stresovým situacím, také nemají problém se seznamovat s novými lidmi. Jsou spontánní, otevřené a na rozdíl od žen zaměřených intelektuálně pocítují málokdy vinu či úzkost. (Block, 1955, in Goleman, 2011)

Slovo *kompetence* je momentálním trendem rozšířeným v pedagogice, kde vyjadřuje cíle výchovně-vzdělávacího procesu z hlediska rozvoje osobnosti žáka. Řada pedagogických psychologů dává přednost termínu **emoční kompetence** před termínem emoční inteligence. Inteligence je v psychologii chápána jako schopnost učit se, řešit problémy, přizpůsobit se a orientovat se v nových situacích, kompetence je zaměřena na znalosti a dovednosti, které jedinec získává z důvodu budoucích adekvátních reakcí na různé situace. (Stuchlíková et al., 2005)

Termín **alexymie** je používán v oblasti psychologie a psychosomatické medicíny. Alexymii chápeme výrazné obtíže v rozeznání emocí a komunikaci. Byly formulovány čtyři rysy, které charakterizují obtíže spojené s alexymii: problém s rozpoznáním emocí od tělesných pocitů, zhoršené slovní vyjadřování vlastních emocí, ochuzená fantazie, zaměření na doslovné a detailní zpracování informací. Pozdější výzkumy ukázaly, že alexymie souvisí s nízkou emoční inteligencí a je patologickým projevem jejího nedostatku. Jedinci s vysokou alexymii nedokážou své emoce identifikovat. Opačné výzkumy však ukázaly, že spousta alexymiků má vysokou obecnou inteligenci. Tito jedinci také nejsou zralí ve zvládnání stresových situací. Existuje spojitost, že lidé s alexymii mají větší sklony k psychiatrickým onemocněním, je však složité říct, zda je alexymie příčinou, nebo důsledkem nemoci. (Stuchlíková et al., 2005)

Sociální inteligence

Důležitou složkou individuálních charakteristik člověka je kromě emoční inteligence také sociální inteligence. Původní definice Thorndika z roku 1920 říká, že: „*sociální inteligence je schopnost porozumět a řídit muže a ženy, chlapce a děvčata – konat v rozumně lidských vztazích*“ (Výrost a Slaměnik, 2008, str. 200)

Sociální inteligence je tedy především schopnost porozumět ostatním a komunikovat s nimi, proto je považována za interpersonální schopnost. Naproti tomu emoční inteligence, která má za úkol rozpoznávat vlastní pocity a pocity ostatních je

intrapersonální schopnost. Ačkoliv jsou obě tyto inteligence různé, navzájem korelují a jsou velmi důležité v porozumění a komunikaci s ostatními jedinci. (Howell, 2021)

1.5 Pojem osobnost

V rámci psychologie byl pojem *osobnost* zaveden na počátku našeho století, kdy byl kladen akcent na studium duševního života člověka jako celku, tedy ne jako pouhý soubor jednotlivých funkcí: vnímání, myšlení, chtění, cítění z toho důvodu, že každý člověk reaguje různě na jednotlivé podněty. (Nakonečný, 1997)

Pro vymezení pojmu *osobnost* můžeme použít dvě definice. Allport uvádí, že osobnost je soubor duševních a fyzických systémů, které rozvíjí její vztah k prostředí. Pervin, který patří k současným představitelům, formuluje osobnost jako konkrétní charakteristiky člověka, jež jsou stabilními vzorci chování, přičemž těmito charakteristikami jsou city, myšlenky a navenek pozorovatelné chování. (Allport, 1961; Pervin, 1996, in Blatný et al., 2010)

Mezi základní témata psychologie osobnosti v současné době zařazujeme: temperament (biologická báze osobnosti), kognice, rysy, stimul, utváření a vývoj osobnosti. (Blatný et al., 2010)

Slovo **temperament** se často užívá v běžné řeči. Pokud označíme člověka za „temperamentního“ myslíme tím, že je živý, čilý atd. Je tedy možné se domnívat, že temperament je vlastnost, kterou více či méně mají všichni lidé. V psychologii termín *temperament* označuje skupiny temperamentových kvalit. Pro určení temperamentu jedince je nutno posoudit jeho různé vlastnosti temperamentu, které zahrnujeme pod pojem temperament. Jsou to například: citová a volní vzrušivost, aktivita a reaktivita, citové ladění a nálada jedince, barvitost jeho prožitků i jejich vnější projevy. Akcent v popisu temperamentu není přikládán tomu, co jedinec dělá, ale jeho celkovým stylem v prožívání a jednání. S pojmem temperament se pojí předpoklad, že vlastnosti, které jej určují jsou relativně trvalé, což souvisí s tím, že se temperament projeví již v dětství. (Říčan, 2010)

V této kapitole jsme obecně specifikovali pojmy prosociální chování, emoční inteligence a osobnost, kterými se budeme zabývat v kapitole č. 3 konkrétně u učitelů. Informace o prosociálním chování a empatii jsme čerpali z publikace (Výrost a Slaměník, 1997). Specifikaci emocí a emoční inteligence jsme čerpali z knihy *Emoční inteligence* (Hasson, 2015), a také z knihy *Zvládání emočních problémů školáků* (Stuchlíková et al. 2005).

Srovnání EQ a IQ jsme získali z knihy Emoční inteligence od Daniela Golemana (2011). V podkapitole Osobnost se zmiňujeme o temperamentu, protože ve výzkumné části se zabýváme rovněž city, reaktivitou a jednáním učitelů.

2 UČITELSKÁ PROFESE

Tato kapitola pojednává o obecné charakteristice učitelé profese, vztahům mezi učiteli a žáky, specifikaci vyučovacích stylů učitele a o citových stavech učitele.

Profese učitele je jedno z nejnáročnějších povolání, které je vykonáváno v neustále se měnících sociálních a společenských podmínkách. Učitelé povolání se dá vymezit ve dvou rovinách – *osobnostní charakteristiky* učitele a *kompetence* pro výkon učitelé profese. Ve výchovně-vzdělávacím procesu jsou osobnostní charakteristiky učitele důležitou součástí jeho funkce. Úkolem učitele je předávat žákům se zaujetím informace, dovednosti a poznatky a formovat tak jejich osobnost. Učitel by měl proto disponovat několika žádoucími rysy: prosociálním chováním a altruismem, odolností vůči frustraci, odpovědností, vyrovnanou osobností, schopností sebereflexe. Mezi kompetence potřebné k výkonu učitele řadíme: komunikační schopnosti, pozitivní ladění, respekt, otevřenost a empatii. Díky těmto charakteristikám a kompetencím může učitel navázat kladný vztah s žákem, což je jeden z nejdůležitějších cílů úspěšného pedagogického působení. (Hadj-Mousová, 2012)

2.1 Charakteristika vztahu učitele k žákovi

Sociální interakce, kterou tvoří učitel s žáky, či žáci s učitelem je nedílnou součástí učení a vyučování. Pro žáky i učitele je tedy nutností vytvářet ve třídě příznivou a nápomocnou atmosféru. Vztah mezi učitelem a žákem vyplývá z podstaty aktivní spolupráce ve výchovně-vzdělávacím procesu, který koordinuje učitel. Vztah učitele a žáka vymezuje hodnotící a citový postoj, který vychází z učitelova hodnocení osobnosti žáka. Učitel vnímá především vlastnosti, které žák projevuje ve škole, ale měl by hodnotit i osobní vlastnosti, které projevuje mimo školu. Vztah učitele a žáka je však často ovlivněn prvním dojmem. Je nutné, aby učitelé úsudek o žákovi uměli korigovat a hodnotili i podle dalších informací a zážitků v interakci s žákem. (Kačáni et al., 1999)

Vztah učitele a žáka je ovlivněn především vztahem žáka k učebnímu předmětu, avšak právě vztah žáka k učiteli značně ovlivňuje pozitivní či negativní vztah k danému předmětu. Z výzkumů vyplývá, že neexistuje předmět, který by učitel, disponující dobrými vztahy s žáky neuměl udělat oblíbeným. Naopak učitel, který má špatné vztahy s žáky může u žáků oblíbený předmět změnit v předmět neoblíbený. Z toho vyplývá, že příčinou

neúspěchu žáka v konkrétním předmětu může být narušený a nevhodný vztah učitele a žáka. (Kačáni et al., 1999)

Vztah učitele k žákovi je ovlivněn postojem učitele k učitelské roli. Role učitele spočívá v tom, jakými vědomostmi, názory, postoji a chováním učitel disponuje, ať už ve škole, či mimo ni. Vztah učitele k žákovi velmi ovlivňuje postoj učitele k roli žáka. Existují totiž všeobecné informace o tom, jaké má žák vlastnosti a jak by se měl chovat. Důležitým aspektem je také sociální prostředí, ve kterém učitel žije, také jeho věk a pohlaví. Vztah mezi učitelem a žákem je utvářen postupně. V pedagogické praxi by měl učitel usilovat o hodnocení svého vztahu k žákovi prostřednictvím respektu k žákovi, přiměřené náročnosti učiva, a také projevem pozitivních citů k žákovi. Důležitou součástí utváření dobrých vztahů ve třídě je také spravedlnost, trpělivost a motivace pro plnění školních povinností. (Kačáni et al., 1999)

Vztah žáka k učiteli ovlivňuje také několik aspektů. S přibývajícím věkem žáků se podíl kladného a záporného vztahu žáků k učiteli mění. V prvním ročníku je vztah žáka k učiteli většinou kladný. Postupem času se však žák stává kritičtější a až v závěrečných ročnících středních škol se poměr kladného a záporného vztahu žáka k učiteli vyrovnává. Také u žáka platí, že vztah k učiteli ovlivňuje prostředí, ve kterém žák vyrůstá, jeho sociální vztahy, pohlaví, prospěch a vztah k danému předmětu. Také jej ovlivňuje klima třídy a školy. (Kačáni et al., 1999)

2.2 Vyučovací styly učitelů

Vyučovací styl je technika, které dává vyučující při své pedagogické činnosti přednost. Užívá *formálních* metod, které akcentují zaměření na vyučovaný předmět, a také *neformálních* metod, které staví do popředí potřeby žáků poskytnutím zkušenosti učitele. Metody formální jsou obvykle ve vyučovacím procesu v popředí, přičemž neformální metody jsou doplňkem formálních metod pomocí tvořivosti, iniciativy a odpovědnosti žáků. Někteří učitelé však tyto metody kombinují. Cíle vyučovacích hodin jsou u těchto učitelů formální, avšak postupy jsou voleny neformálně poskytnutím pomůcek a vybavení, pomocí nichž se dostanou k požadovanému výsledku – cíli. (Fontana, 2010)

Vyučovací styly jsou postupy, které učitel používá při edukaci žáků, a také při řízení práce třídy. Jednotlivé vyučovací styly jsou ovlivněny osobností učitele, přípravami na výuku, pedagogickými zkušenostmi, ale obzvlášť jeho přístupem k výuce. Styly jsou téměř nezávislé na obsahové stránce výuky. (Mareš, 2013)

Typologie podle Grashy je založena na sociální roli učitele. Vytvořil pět typů vyučovacích stylů, přičemž jeden ze stylů je pro daného učitele dominantní, ale zároveň využívá a propojuje styly další.

1. Učitel expert

Má nastudovány znalosti a dovednosti potřebné pro žáky, které jim detailně popisuje. Klade důraz na předávání informací a vyžaduje připravenost. Problém může nastat ve chvíli, kdy žáci znají výsledek činnosti, ale ne postupy, které jsou důležité k pochopení dané problematiky.

2. Formální autorita

Tento typ učitele disponuje respektem u žáků, kvůli svým znalostem. Soustředí se na cíle výuky, srozumitelnost učiva a dodržování pravidel třídy. Žákům poskytuje kladnou či zápornou zpětnou vazbu v průběhu hodiny a přesně definuje požadované učivo. Přemíra využití tohoto stylu vede k náročnému průběhu hodin a odklonu od citlivého žákovského učení.

3. Učitel jako osobní vzor

Je přesvědčený, že nejlepším způsobem, jak žáky učit, je být jim příkladem. Ukazuje jim příklady vzorného chování, vybízí je, aby jej sledovali a následně zkoušeli napodobit jeho postupy. Někteří žáci však nedosáhnou jeho požadovaným standardům, což v nich vyvolává pocit méněcennosti.

4. Facilitátor

Učitel facilitátor akcentuje osobní vztah mezi učitelem a žáky. Výuku vede pomocí kladení otázek, hledání různých řešení a diskusí. Cílem jeho výuky je motivace k samostatnosti, odpovědnosti a iniciativě. Učitel je v roli konzultanta a rádce, žáci pracují samostatně. Tento styl je velmi pracný a časově náročný. V některých případech jsou úkoly učitele příliš komplikované, ačkoliv by šly vyřešit jednodušším způsobem.

5. Učitel delegující své kompetence na žáky

Soustředí se především na samostatnost žáků v rámci týmové spolupráce či projektové výuky. Učitel je pomocníkem žáků, pokud jej o pomoc požádají. Jsou vedeni k nezávislosti a zodpovědnosti. Pokud učitel tento styl užívá přespříliš, tak někteří žáci,

kteří ještě nejsou zdatní v samostatnosti mohou pocítovat úzkost a nechtít spolupracovat. (Grasha, 2002, in Mareš, 2013)

Mezníkem mezi sociálními rolemi učitele a mezi typologií dle teoretické koncepce vycházející z filozofie je typologie Fenstermachera a Soltise. Rozdíl je především v tom, že v ní nejde o osobní názory a přístupy učitele, ale spíše o filozofické a psychologické pojetí. Za každým pojetím stojí konkrétní představa, jak by měla probíhat ideální výuka. Výše uvedení autoři rozlišují tři vyučovací styly.

1. Exekutivní styl

Učitel tohoto typu řídí výukové procesy jako manažer, který cítí svou odpovědnost za to, aby žáci měli co nejlepší výsledky. Využívá ověřené metody, učební materiály a nové technologie. Vyžaduje po žácích zodpovědnost za jejich činnost a dosažené výsledky.

2. Facilitační styl

Neboli učitel facilitátor. Tento vyučovací styl je typický svou empatií a je spíše průvodcem ve vyučovacím procesu. Je pro něj důležitá znalost a zkušenost žáků a rozvoj jejich osobnosti.

3. Liberální styl

Tento učitel je chápán jako osobnost, která upřednostňuje osvobození mysli žáků. Reprezentuje myšlenky liberální výchovy a emancipačního vyučování, a také často užívá kritického myšlení. (Fenstermacher a Soltis, 2008, in Mareš, 2013)

2.3 Citové stavy učitele

Pro povolání učitele jsou nutností rozvinuté tzv. vyšší emoce, do kterých spadají city estetické (vkus), intelektuální (zvědavost), a také city etické (spravedlnost). U učitele by měla převládat optimistická nálada, vedoucí ke kooperaci a porozumění. Citová zralost učitele je jednou z jeho nejdůležitějších vlastností, protože učitel musí být schopen ovládat své citové projevy a nepřenášet na žáky své osobní konflikty. Žáci velmi citlivě vnímají náladovost učitele, kterou cítí jako nepříjemnou a nežádoucí vlastnost. (Holeček, 2014)

Jedním z nežádoucích citových projevů učitele je stres. Mezi učiteli je prokázána vysoká míra výskytu stresu oproti jiným povoláním. Stres je možno v psychologii rozdělit do tří základních linií, odlišujících se od sebe způsobem působení na jedince. Jednou z linií jsou *vnější příčiny* stresu, pocházející z fyzikálního či sociálního prostředí, které ovlivňují

psychickou pohodu učitele. Další linií je *reakce na stresor*, což je stav, který vzniká z důsledku působení zátěžových faktorů jako odpověď zahrnující fyzické a psychické projevy. Poslední linií je *vzájemná interakce mezi prostředím a jedincem*, ve které může být stres způsoben nesouladem mezi požadavky a možnostmi jedince, vedoucí k nerovnováze. Stres je tedy vnitřní stav jedince, který je něčím ohrožen, nebo ohrožení očekává a domnívá se, že nemá pro toto ohrožení dostatečnou obranu. (Smetáčková et al., 2020)

Nové nebezpečí pro učitele představuje **tzv. syndrom vyhoření**, ke kterému může dojít při práci s lidmi z důvodu tělesného a duševního vyčerpání. Tělesné vyhoření je typické bolestmi hlavy, únavou, poruchami spánku a zvýšenou náchylností k nemocem. Psychické vyhoření se projevuje depresemi, bezmocností, negativním postojem k práci i okolí, a také sníženou sebekontrolou chování a citů. Lidem, kteří byli dlouhodobě výkonní, z ničeho nic výkonnost ubývá a původní nadšení z jejich práce se postupně zcela vytrácí. Z toho důvodu se syndrom vyhoření přirovnává k ohni, který nejprve plane, ale pokud jej neudržíme novými polínky, tak postupně uhasíná, až zcela vyhoří. Učitel se tedy stává apatickým a chladným. To je však důsledek dlouhodobého stresu a neúspěšnosti. Syndrom vyhoření se v literatuře popisuje pěti fázemi:

1. Nadšení – učitel na počátku své kariéry je plný elánu a očekávání, práce ho zcela naplňuje. Veškerý volný čas věnuje své profesi, nerelaxuje, stává se z něj workoholik.
2. Spokojenost – učitel zjišťuje, že jeho profese má svá omezení a že ne vše lze splnit. Začíná se opět věnovat svým koníčkům, stará se o svou rodinu. Je již členem sborovny, orientuje se ve škole. Počáteční nadšení postupně opadá, protože učitele již nenaplňuje chuť čerpat energii z vlastního úsilí, uspokojení by tedy učitel v této fázi našel v pochvale či ocenění, to se však ze strany rodičů žáků na základních školách stává málokdy. Pochvala může přijít od dobrého vedení školy, díky které se může velmi zlepšit atmosféra v celé škole a učitelském sboru.
3. Stagnace – učitel promýšlí efektivitu své práce, protože se již opakovaně setkal s kolegy, kteří nedoceňují jeho práci. Stagnace vede k vystřízlivění z původního nadšení a učitel si uvědomuje, že ne vše jde tak, jak před časem chtěl. Fáze stagnace je ideální prevencí před syndromem vyhoření, neboť občasná nespokojenost nemusí být nutně pouze negativní. Učitel se zajímá o novinky, vyhledává, zkoumá. Problém nastává, pokud se učitelova stagnace projevuje

pohodlností, která vzniká z důvodu neustálých sporů s rodiči, žáky či vedením. Problémem dnešní doby je především v tom, že vedení škol se spíše zastává rodičů, než svých zaměstnanců a učitelé pocítují tlak a bezmoc.

4. Apatie – je trvalou či dočasnou příčinou déletrvajících stagnací. Učitel postupem času zjišťuje, že nemůže ovlivnit nekázeň žáků. Největším spouštěčem apatie je nejspíš opakující se snaha učitele vzbudit zájem žáků k učení, kterým žáci opovrhují. Učitel v této fázi selhává, svou práci bere pouze jako zdroj obživy, nechce se učit novým technikám a obtěžuje ho komunikace a spolupráce s rodiči.
5. Vyhoření, sociální smrt – poslední fáze je stádium emocionální vyčerpání neboli odosobnění. Učitel má pocit, že ztratil smysl života i práce a začínají se projevovat psychické i somatické potíže. (Holeček, 2014)

Fáze syndromu vyhoření postupně přecházejí velmi hladce, proto je jde jen ztěžka postřehnout. Psychologicky vzdělaný učitel by je měl proto znát a měl by vědět, jakým způsobem se jim má vyhnout. Vědecké studie potvrdily, že syndrom vyhoření postihuje více úspěšné učitele než ty neúspěšné. (Holeček, 2014)

Syndrom vyhoření má u učitelů přesah i do jejich osobního života, ve kterém ovlivňuje jeho emoční a osobnostní předpoklady, které jsou zmíněny v našem výzkumu.

Úspěšnost učitele

Pojem „dobrý“ učitel se vyskytuje v několika podobách. Může jím být učitel, který prosazuje společensko-citový vývoj dětí, nebo učitel, který se zabývá především jejich rozumovým vývojem. Každá skupina žáků preferuje jiný typ učitele, proto může být učitel orientující se na společensko-citový vývoj v jedné třídě úspěšný, v jiné ale nikoliv. (Fontana, 2003)

V praxi je trend hodnocení učitelů velmi častý. Začíná již u studentů, kteří se rozhodují, jestli se mají či nemají stát učitelem. Jedním z kritérií je praktické vystupování studentů učitelství před třídou, ale žádná ze studií neprokazuje korelaci v úspěšnosti praktických vystoupení s budoucím povoláním učitele. Profil úspěšného učitele nelze jednoznačně rozpoznat, dá se však pozorovat reakce dětí na určité chování daného učitele, i ty však mohou být v různých školních třídách jiné. Není tedy možnost zobecnit závěry o tom, co přináší či nepřináší úspěch. (Fontana, 2003)

Posuzovací stupnice **vlastností úspěšného učitele**, provedena psychologem Ryanssem, vykazuje následující charakteristiky: vřelost, chápavost, přátelskost, odpovědnost, soustavnost, vynalézavost a nadšení. Bylo zjištěno, že důležitost těchto kvalit klesá s věkem vyučovaných žáků. Výzkum se také zabýval vztahem učitel – žák – rodič, ve kterém byla především zjišťována míra kritiky k žakovým výkonům. Žáci, kteří jsou učitelem často kritizováni, mají nižší sebedůvěru, a tím mají sklon podávat výkony pod svou úroveň. Dále svědomitý učitel, věřící, že žáky „dotlačí“ k určitému výkonu, způsobí více škody než učitel, který nechává žáky pracovat samostatněji, jejich tempem, a tím nalézt jejich „vlastní úroveň výkonu“. Dalším kritériem pro úspěšnost učitele je příprava na hodinu. Úspěšní učitelé se ve srovnání s jejich méně úspěšnými kolegy pečlivěji připravují na hodinu a projevují větší zájem o své žáky. Poslední vlastnost však nezaručuje, že si k žákům vytváří daný učitel citový vztah. Pedagog by měl mít rád práci s dětmi, ale měl by si zároveň držet profesionální odstup. (Ryans, 1960, in Fontana, 2003)

Další vlastnost úspěšného učitele je jeho **citová stabilita**. Citově stabilní učitel se nenechá vyvést z míry chováním dětí, i když to vypadá, že by k tomu měl již skutečný důvod. Žáci se umí k učitelům chovat bezohledně, především k učitelům, kteří si nedokážou udržet pořádek. Naopak učitelé, kteří na sobě nedávají jakékoliv rozhození nežádoucím chováním dětí znát, mají výhodu v tom, že žáci po čase přestávají zkoušet různé strategie tohoto chování. Existuje souvislost mezi citovou stabilitou učitele a tzv. *silou ega*. Síla ega je spojení sebevědomí, sebedůvěry a povahovou vyrovnaností, díky které učitelé řeší problémy objektivně a klidně. Učitelů se to týká v jejich každodenních činnostech, jako například: vztahy s rodiči žáků, vztahy s kolegy, náhlé kritické události ve škole, a také v jednání s vedením školy. Síla ega napomáhá učitelům lépe snášet neúspěchy a zklamání, které jsou příležitostnou součástí jejich pracovního života. (Fontana, 2003)

Učitelovy postoje k odpovědnosti a k náročné práci značí, že svou roli pojímá jako něco, co předčí pouhé vyučování žáků školní předmět. To zároveň znamená, že má kladný postoj ke své aprobaci. Jednu z nejvíce užívaných stupnic, které zjišťují důležité stránky učitelových postojů, vytvořili Oliver a Butcher. Stupnice hodnotí učitele ve třech dimenzích: orientace na dítě, radikalismus a citovost. Výzkumy spojené s touto stupnicí ukázaly vysoké skóre studentů učitelství ve všech třech dimenzích. Skóre se snížily až poté, co mladí učitelé nastoupili na svou první pracovní pozici. Učitelé v pracovním životě se stávají méně soustředění na dítě a více realističtí. Není to tím, že by ztraceli idealismus, ale že pracují v podmínkách zdaleka ne ideálních, a proto musí ve svých ideálech dělat

kompromisy. Učitelé se totiž často potýkají s nevyhovujícím zařízením tříd, velkým počtem žáků ve třídách, žáky se speciálními potřebami, a také rozdílným smýšlením svých kolegů. Umět dělat kompromisy je důležitá vlastnost úspěšného učitele. Dle Cortisovy studie bylo zjištěno, že učitelé vykazující uspokojení ze své profese, kteří dosahují pokroků, dokážou potlačit spory s kolegy, školu kladou před své osobní zájmy a od školy požadují pocit soudržnosti a bezpečí. Zato neúspěšní učitelé jsou sebestřednější, podezřívější a agresivnější. Tyto vlastnosti jsou příčinou neschopnosti učinění kompromisů. (Oliver a Butcher, 1968; Cortis, 1985, in Fontana, 2003)

3 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ, EMOČNÍ INTELIGENCE A OSOBNOST UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ

V této kapitole se již zabýváme prosociálním chováním osobností a emoční inteligencí učitelů, jež jsou důležitou součástí našeho výzkumu.

3.1 Prosociální chování učitelů

Mezi základní charakteristiky prosociálního chování učitelů řadíme tyto schopnosti: týmová spolupráce, zvládnání diskuse, schopnost empatie, respekt a tolerance svých žáků. Důležitými vlastnostmi je také cit pro spravedlnost, schopnost přiznat svou chybu, a také smysl pro humor. (Jedlička et al., 2018)

Je důležité, aby učitelé prosociální chování ve školním prostředí rozvíjeli. Měli by podněcovat vzájemnou nápomoc mezi spolužáky, jejich soužití ve třídě, ale také vyslechnout či utěšit v nepříznivých situacích tak, aby se nikdo necítil vyčleněn ze skupiny. Prosociální chování ve třídě je opakem „antisociálního“ chování, které může vést k podvádění, pomluvám, či dokonce k šikaně. Výzkumy ukazují, že podporou prosociálního chování ve třídách se míra antisociálního chování snižuje, a zároveň může zlepšovat školní prospěch. Pokud vyučující učí své žáky sociálním dovednostem, pozitivně se to projeví na jejich výsledcích testů, díky spolupráci a vzájemné pomoci. Další výhodou prosociálního chování ve školství je to, že může pomoci snižovat rozdíly v oblasti socioekonomického statusu rodin či menšinového statusu, díky kterým se pak žák ve třídě cítí bezpečněji a lépe se mu ve výchovně-vzdělávacím procesu pracuje. (Pavlica, 2022)

Rozvíjení prosociálního chování ve třídách je přínosné, proto je potřeba žáky ocenit za projevy prosociálnosti. Antisociální chování by se trestat nemělo, ale mělo by se poukázat na jeho důsledky a vytvářet tak prostředí plné respektu k druhým. Důležitým aspektem je budování dobrého vztahu mezi učiteli a žáky. Žáci se učí především nápodobou svého vzoru, proto by se měl sám pedagog neustále osobnostně a sociálně rozvíjet a klást důraz na rozvoj prosociálního chování u žáků, které se dá rozvíjet několika způsoby:

- a) Tréninkem čtení emocí z tváře druhých, neboť díky této dovednosti mohou žáci lépe předvídat chování ostatních a jsou proto více prosociální. Jednou z metod může být např. předvádění emocí díky pantomimě.
- b) Orientací v emocích díky čtení emočně zbarveného příběhu. Žáci po přečtení diskutují, co se v příběhu stalo a jak na ně emočně působil. Po diskusi můžou např. ve skupinách srovnávat přečtený text s vlastními zkušenostmi a reakcemi na danou událost, která se může příběhu podobat.
- c) Preferencí kooperativních her nad kompetitivními ve všech předmětech. Může to být jakákoliv aktivita založená na spolupráci či společné práci, ve které má každý člen skupiny své důležité místo.

Všechny tyto způsoby rozvoje prosociálního chování ve třídě by měly být ukončeny závěrečnou reflexí, díky které žáci projeví své emoce, a případně se mohou doptat na nejasnosti. (Pavlica, 2022)

Rozvoj prosociálního chování ve školním prostředí může vést u učitelů k uklidnění a k rozvoji dobrých vztahů na jejich pracovišti, což jsou aspekty důležité pro emoční stabilitu.

3.2 Emoční inteligence učitelů

Každý učitel by měl disponovat jistou mírou emoční inteligence. Učitel by měl být citlivý, vnímavý, měl by znát metody sociálního a emočního rozvoje a měl by dobře umět pracovat se svými pocity a sebereflexí. Je tedy potřeba, aby byl vybaven určitými kompetencemi, které jsou pro tuto oblast nutností. Učitelé by měli vést žáky k vyjadřování pocitů a chápání pocitů spolužáků. Měli by je učit, jak regulovat své emoce a jak vytvářet příjemné klima, aby se každý člen třídního kolektivu cítil dobře. (Stuchlíková et al., 2005)

Emoční inteligence učitele je tedy nezbytná pro výkon jeho profese. Je důležité, aby znal a pracoval se svou vlastní emoční inteligencí, a aby tyto dovednosti mohl předávat také svým žákům.

- a) Znalost vlastních emocí – je u učitelů velmi důležitá vlastnost, kterou je potřeba neustále rozvíjet. Je-li emoce zachycena včas, zvyšuje se šance na její zvládnutí. Znalost emocí může být také aplikovaná při výuce, například činností, ve které učitel nevyvolává žáky jejich jménem, ale namísto toho číslem, které udává, jak se právě cítí.

- b) Zvládání emocí – vzniká tehdy, kdy jsou emoce extrémní (úzkost, vztek či deprese). Při malém trápení většinou emoce odezní samy. Učitelé by měli být schopni své emoce ovládat, protože jsou snadno přenositelné na žáky, a tím může vznikat nepříznivé klima ve třídě.
- c) Zvládání vzteku – vztek je jedna z nejvíce vyčerpávajících emocí vznikající často z pocitu ohrožení. Návaly vzteku mohou probíhat krátkodobě i dlouhodobě. Vztek je velmi podmíněn tím, jak osoba vyhodnocuje vyvolávající příčinu vzteku. U učitelů často vyvolává vztek nekázeň žáků, způsobená drzostí či nesprávnou interpretací závažných okolností. Existuje však i permanentní vzteklost, při které jedinci „vybuchnou“ kdykoliv, a to i na zdánlivě nepatrné podněty.
- d) Schopnost sám sebe motivovat – je rovněž důležitou vlastností pro rozvíjení učitelské profese. Aby se jedinec mohl zdokonalovat v dané činnosti, musí na nějaký čas upustit od svých zájmů a potěšení. Tato schopnost výrazně přispívá k intelektuálním schopnostem a k rozvoji charakteru, také významně posiluje vůli, která je součástí výchovy emocí.
- e) Rozvoj empatie a poznání druhých – vzájemné souznění vyvolává v jedinci pocit, že je s dotyčným na „stejně vlně“. Projevem empatie je například vzájemná synchronizace pohybů, pohledů, a také citlivých emočních reakcí vůči druhým. Učitel by tedy měl umět reagovat na emoční signály svých žáků, neboť by tyto signály žáci časem přestali užívat. K projevům empatie a emocí mohou výrazně přispívat různé formy estetické výchovy, jako například hudební, výtvarná či tělesná výchova. (Míček a Zeman, 1997)

Emoční inteligence využívaná ve výuce pomáhá učitelům zvládat emočně vypjaté situace. Žáci si mohou vypěstovat kladný vztah k různým předmětům, pokud učitel sám projeví pozitivní emoce a vztah k danému předmětu. Žáci potom na navozenou situaci kladně reagují a tvoří si k předmětu pozitivní vazby. Projevy emoční a sociální inteligence učitelů se výrazně promítá také do klimatu třídy či celé školy. Pokud učitelé projevují nadšení pro své zaměstnání, přispívají tak k pozitivní atmosféře v rámci celé školy. (Jůvová a Duda, 2021)

Socioemocionální jednání učitele se charakterizuje pomocí dvou krajních/extrémních pólů. Jedním z pólů je *příklon*, díky kterému učitel respektuje žákovu osobnost, respektuje jeho potřeby a zájmy a projevuje k němu své sympatie. Druhým pólem je *distancovanost*,

ve které učitel prokazuje odstup, či citové odmítání žáka. Díky těmto extrémním diferencím v jednání učitele je možná analýza různých typů socioemocionality učitele:

1. Reverzibilita/ireverzibilita učitelova jednání – pokud učitel jedná reverzibilně, tak připouští, že jak se on chová k žákovi, tak se může následně žák chovat k němu. Například pokud učitel klade otázky, které vedou k pochybnostem, může předpokládat, že toho žák bude využívat. Stejně tak učitel jednající reverzibilně promýšlí fakt, že pokud se bude ve svém chování vyhýbat ironizování, podceňování či zlehčování vůči žákovi, tak žák nebude mít potřebu toto nežádoucí chování dělat učiteli. Naopak převahou ireverzibility dává učitel žákovi najevo svou převahu v právech na určitý typ jednání vůči němu, ale ze strany žáka toto chování pokládá za nepřipustné.
2. Oceňující/podceňující jednání učitele – oceňující jednání se ze strany učitele projevuje zdůrazněním kladných rysů žáka, oceněním jeho úspěchů a potencialit, učitel žákovi dává najevo, že si jej váží. Podceňující jednání se projevuje v ignoraci žákovy snahy, v předpokládání jeho neúspěchů, a také v učitelově neochotě žákovi věnovat jakýkoliv čas navíc.
3. Porozumění/neporozumění učitele pro prožívání a rozpoložení žáků – Učitel, který disponuje velkou mírou porozumění se dokáže vcítit do žákových úspěchů, či neúspěchů a projevuje mu jeho solidárnost. Naopak převaha neporozumění v učitelově jednání zapříčiňuje nezájem a nechuť respektovat žákovu individualitu a jeho aktuální pocity. (Helus, 2001)

3.3 Osobnost učitele

Osobnost učitele má ve výchovně vzdělávacím procesu důležitou úlohu. Autorita učitele a jeho osobnostní předpoklady jsou důležitými složkami kladného vlivu na žáky. Mezi činitele autority a osobnosti učitele řadíme jeho charakter, morální vlastnosti, odbornost a postavení ve společnosti. Důležitým aspektem pro žáky je učitelův kladný vztah k nim, a také spravedlivé hodnocení, teprve potom jsou pro ně důležité znalosti, pracovní schopnosti a objektivnost. Žáci často zvyšují své pracovní úsilí, pokud je učí oblíbený učitel. (Kohoutek et al., 1996)

Učitelův vliv na žáky a jeho osobnostní kouzlo je nenahraditelné. Velkým problémem pro žáky v jejich osobnostním vývoji může být učitel, který není zcela zdravý (neurotik,

psychoopat atd.), a proto by se mělo při výběru učitelů uvažovat i o aspektech zdravotně – psychologických. (Kohoutek et al., 1996)

V současnosti je ve svém vývoji nová nauka o osobnosti učitele, tzv. *pedeutologie*. Studia osobnosti učitele zdůrazňují především dva přístupy:

Normativní přístup – jeho cílem je stanovení vlastností učitele a jeho úspěšnost ve vzdělávání žáků. V tomto přístupu lze říct, že učitel má dvojí kvalifikaci: odbornou a pedagogicko-psychologickou. Uplatňuje se zde deduktivní metoda, kterou se určuje vzor, kterému by se měl každý učitel přiblížit.

Analytický přístup – má za cíl určit, jakými osobnostními vlastnostmi má učitel disponovat. Zde je uplatňována induktivní metoda, která zahrnuje psychologické šetření osobnosti pedagoga a analýzu výpovědí žáků o učitelích, ve které uvádějí, jaké vlastnosti jejich učitel má a zda je hodnotí kladně, či záporně. (Kohoutek et al., 1996)

Typologie osobnosti pedagogů

Pedagogova osobnost je velmi mocný nástroj, ovlivňující žáky. Ve výchovně-vzdělávacím procesu může na žáky působit více než zvolené techniky, metody a prostředky výuky. (Kohoutek et al., 1996)

Stěžejní osobnostní typologii pedagogů vytvořil Döring, který se inspiroval obecnou typologií osobností Sprangera, vycházející z hodnot upřednostňovaných v životě. Döring vytvořil šest osobnostních typů pedagoga:

1. Náboženský typ – je charakterizován tím, že učitel každý svůj čin nebo myšlenku posuzuje z hlediska významu života. Tento učitel je spolehlivý, uzavřenější, vážný a bez smyslu humor, je možno si ho představit jako pedanta či puntičkáře. Nedokáže se žákům emočně přiblížit a nemá smysl pro dětskou hru. Rozdělujeme jej na dva podtypy: více citový (pietistický) a více intelektuální (ortodoxní).
2. Estetický typ – zde je u pedagoga převaha iracionálního prvku nad racionálním myšlením. Estetický typ má schopnost emočně se přiblížit žákům, vidí hodnotu v kráse a harmonii, je nakloněn nezávislosti a individualismu. Lze jej rozdělit na dvě varianty: aktivně tvořivý (utváří osobnost žáků) a pasivně receptivní (bere ohled na konkrétní osobnost žáka).
3. Sociální typ – je učitel, který se věnuje všem žákům stejným způsobem a neprosazuje oblíbené jedince. Jeho vlastnostmi jsou trpělivost a strýzlivost. Za svůj

cíl si klade vychovat společensky prospěšné jedince. Velkou výhodou je jeho altruismus a láska k lidem. Sociální typ je u žáků velmi oblíbený a je podobný náboženskému typu.

4. Teoretický typ – tomuto učiteli záleží více na vyučovacím předmětu než na osobnosti žáka. Jeho dispozicí je především vědeckost a nalézání pravdy. Bývá aktivním členem výzkumných činností, teoretických seminářů a konferencí, také sám publikuje. Žáci se jej často bojí.
5. Ekonomický typ – si klade za cíl dosáhnout u žáků nejlepších výsledků s minimálním vynaložením energie a sil. Po žácích vyžaduje samostatnou práci a vzdělání chápe jako rozvoj užitečných vědomostí a dovedností. Bývá často přespříliš praktický, a proto neocení fantazii a jde mu především o užitečnost učiva, je však úspěšným metodikem.
6. Mocenský typ – má potřebu prosazovat svou vlastní osobnost, a to i agresí. Prosazuje své názory a rád prožívá vědomí své vlastní převahy, proto rád kárá a trestá. Je velmi náročný a přespříliš kritizuje. (Kohoutek et al., 1996)

Luka vychází ve své typologii ze dvou kritérií: Jakým způsobem pedagog reaguje na vnější podněty a jak tyto podněty zpracovává ve svém duševnu. Podle reakcí na podněty rozděluje učitele na dva typy – reflexivní (do působících podnětů vkládá vlastní úvahu) a naivní (na působící podněty reaguje bez uvažování). Podle toho, jak učitel zpracovává podněty ve své psychice rozdělil Luka učitele také na dva typy: reproduktivní (podněty z vnějšího světa nezpracovává, ale pouze je reprodukuje) a typ produktivní (vnější podněty vnitřně zpracovává a přetváří). Z těchto čtyřech kritérií vytvořil Luka čtyři typy pedagogů:

1. Naivně reproduktivní typ – pouze předává žákům vědomosti a často vyžaduje pamětné učení. Žáci nejsou vedeni k samostatné tvořivé práci, k utváření vlastních postojů a názorů, také jemu často vlastní názory chybí. Tento typ se často vyskytuje u začínajících učitelů, hodí se spíše na nižší stupně základní školy, kde je u žáků oblíbený, u starších žáků by však neuspěl.
2. Bezprostředně produktivní typ – je svérázný a kreativní ve zpracování učební látky. Vyznačuje se rozhodností a duchapřítomností. Je vybaven vědomostmi, které obohacuje vlastními názory. V pedagogické práci je zpravidla úspěšný.
3. Reflexivně reproduktivní typ – se vyznačuje zdlouhavým rozmyšlením a své vědomosti neumí kreativně zpracovat ani vyjádřit. Orientuje se v dobře známých,

opakujících se pedagogických činnostech, neočekávané situace naopak řeší většinou neúspěšně. Nezvládá ohodnotit osobnost žáka.

4. Reflexivně produktivní typ – uvažuje nad vnějšími podněty, které kreativně přetváří, avšak k žákům se ztěžka přibližuje. Pokud je intelektově méně zdatný a chybí mu kreativita, bývají jeho pedagogické úkony a řešení nekvalitní. (Kohoutek et al., 1996)

Teorie Vorwickela vychází z faktu, že někteří učitelé věnují velkou pozornost učivu a jejich výchovu a rozvoj osobnosti spíše zanedbávají. Díky tomuto faktu rozdělil pedagogy na základní typy – věcný a osobní, přičemž oba po dvou podtypech:

1. Striktně věcný typ – probíranou látku se snaží co nejpečlivěji zpracovat a předat ji žákům. Respektuje informace z učebnice a má rád dobrou paměť a mechanické učení žáků. Žáci nejsou vedeni k samostatnosti a kreativitě.
2. Oduševněle věcný typ – učební látku vnímá jako činitele formulujícího poznání a intelekt žáků. Žáci jsou málo aktivizováni a kreativitou si tento typ učitele nezískají. Nejlépe se mu pracuje s jedinci „chápacími“.
3. Naivně osobní typ – je benevolentnější ve výběru učiva a jeho předávání žákům. Je citově a emočně založený, rozhoduje se spíše srdcem. Nejlépe se mu pracuje v předmětech, ve kterých je možno působit citově, např. v literatuře. Navozuje u žáků spolupráci a zajímá se o jejich osobnost.
4. Uvědoměle osobní typ – v učivu zvažuje význam pro utváření osobnosti žáka a pro jeho výchovu. Žáci jej mají v oblibě. (Kohoutek et al., 1996)

Teorie Caselmanna je teoreticky propracovaná. Tak jako Vorwickel i Caselman založil kritéria své typologie na tom, jestli se učitel orientuje spíše na učivo nebo na žakovu osobnost. Podle toho rozdělil učitele na dva základní typy: logotropa (zaměřen především na učivo) a pajdotropa (zaměřen na osobnost žáka). Následně pedagogy rozdělil do čtyř typů:

1. Filozoficky orientovaný logotrop – je zaměřen na osvojení světového názoru, který vstěpuje žákům sám učitel. Pokud žáci nejsou dostatečně osobnostně zralí, setkává se s neúspěchem. Má velmi subjektivní názory, proto názory jiných lidí a žáků příliš nepřijímá.
2. Odborně-vědecky orientovaný logotrop – je podle Caselmanna častějším typem než filozoficky orientovaný logotrop. Je velmi zdatný v oboru, na který se zaměřil již

v mládí, proto chce také tyto vědomosti předat i svým žákům a vzbudit u nich zájem o jeho vědomosti. Pro svůj předmět je tak nadšený, že jej upřednostňuje před ostatními a přehlíží pak osobnostní vlivy a schopnosti žáků, kteří mohou být přehlaceni informacemi.

3. Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop – klade důraz na pochopení osobnosti každého žáka. K žákům chová rodičovský vztah a důležitost vidí především ve výchově. Po své třídě žádá disciplinovanost, je zároveň dobrým učitelem pro žáky s různými vadami či poruchami chování.
4. Obecně psychologicky orientovaný pajdotrop – podobně jako individuálně orientovaný pajdotrop má za cíl utváření osobnosti každého žáka. Je pro něj důležité vzbudit zájem žáků o probírané učivo. V současnosti je k typu pajdotropa podobný tzv. globální učitel, který respektuje žáky a vyžaduje odpovědnost za rozhodování. Ve výuce prosazuje skupinové práce, demokratické metody rozhodování, spolupráci a respekt k druhým. Zdůrazňuje rovnoměrný rozvoj žákovy osobnosti ve smyslu rozvoje citové a sociální stránky žáka, a ne pouhé získávání vědomostí. (Kohoutek et al., 1996)

K pajdotropovi a logotropovi se vztahuje také autoritativní a sociální typ učitele. Logotrop má často autoritativní styl výuky, který je charakteristický utvářením osobnosti žáků podle svých představ bez důrazu na individualitu žáka. Naproti tomu pajdotrop je charakteristický volnějším způsobem výchovy. K žákům je přátelský, ale pokud má „slabší osobnost“, může mít problémy s disciplínou ve třídě. (Kohoutek et al., 1996)

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Cíle výzkumu

Ve výzkumné části Diplomové práce se zaměřujeme na zjištění výskytu prosociálního chování a emoční inteligence a jejich projevů u učitelů 1. stupně ZŠ, a také na jejich osobnostní předpoklady. Cílem výzkumu je zjistit, zda existují rozdíly v chování a prožívání vzhledem k zátěži ve dvou odlišných věkových skupinách učitelů, a také existence rozdílů ve skupinách dle velikosti obce.

V současné době je kladen velký důraz na rozvinuté sociálně – psychologické vlastnosti učitelů, které jsou nezbytnou součástí jejich osobnosti. Vlastnosti učitelů jsme zkoumali kvantitativní metodou pomocí strukturovaného dotazníku, rozděleného na tři části – prosociální chování, osobnost a emoční inteligence. V tomto dotazníku jsou zastoupeny otázky zaměřené na jednání a prožívání v různých situacích. Vyhodnocovali jsme prosociální chování, emoční a osobnostní stránku učitelů různých věkových kategorií a z různých velikostí obcí. Výsledky výzkumu mohou sloužit pro zmapování stavu úrovně několika odvětví sociální psychologie mezi učiteli různého věku a z různě velkých obcí.

4.2 Stanovení hypotéz a výzkumné metody

Ve statistice jsou předmětem zájmu soubory a rozdělení četností znaků v těchto souborech. Na základě pozorování daného znaku souborů vzniká statistická hypotéza, kterou rozumíme jakýkoliv výrok či tvrzení o druhu rozdělení jedné nebo několika dalších náhodných veličin. Vyjádření statistické hypotézy tvoříme pomocí smysluplné oznamovací věty, jejíž pravdivost vyvrácíme nebo nevyvrácíme na základě zjištěných hodnot. Pro formulaci statistických hypotéz je nutností mít stěžejní informace o zkoumaném výběru z populace. (Reiterová, 2016)

„Základními typy statistických hypotéz jsou tato tvrzení:

- 1. Zkoumaný výběr pochází z populace, která má určité teoretické rozdělení;*
- 2. Dva zkoumané prvky pocházejí ze stejného základního souboru;*
- 3. Existuje lineární závislost mezi dvěma nebo více náhodnými veličinami;*
- 4. Jedna nezávisle proměnná ovlivňuje sledovanou závisle proměnnou více než druhá.“ (Reiterová, 2016, str. 41)*

Pro zjištění správnosti hypotézy je nutné vytvořit pravidlo, díky němuž na základě výběru souborů z populace vyvozujeme, zda je hypotézu možno zamítnout nebo je třeba ji nezamítnout. Tímto pravidlem je **statistický test**. Díky výběrovým kritériím statistického testu je možno určit, zda testovanou hypotézu zamítáme nebo nezmítáme. Při statistickém testování je určená hodnota, která dělí výsledky testování na dvě části: kritický obor (obor zamítnutí) a doplněk kritického oboru (obor nezamítnutí). Tyto dvě části jsou rozděleny mezi, která se nazývá kritická hodnota. (Reiterová, 2016)

Formulace hypotézy je prvním krokem při statistickém testování. Vždy stanovujeme dvě hypotézy:

- 1) Nulová hypotéza (označuje se H_0) – „*tvrzení, že neexistuje žádná diference v populaci (žádná diference je míněna ve smyslu rozdílu, který bychom chtěli prokázat)*“
- 2) Alternativní hypotéza (označuje se H_1) – „*tvrzení, že naše očekávání toho, co si myslíme platí a platnost v celé populaci chceme dokázat (se zvolenou spolehlivostí), tzn. existuje diference v populaci*“

„Je tedy možno říct, že to, co si přejeme dokázat formulujeme jako alternativní hypotézu, a tu testujeme proti nulové hypotéze, což je možno provést tak, že dosadíme výsledky z výběru populace do vzorce a na základě toho zjišťujeme, zda s předem zvolenou spolehlivostí smíme zamítnout nulovou hypotézu a přiklonit se k alternativní hypotéze, či nikoliv, a potom nulovou hypotézu nezamítáme.“ (Pecen a Kasík, 2014, str. 38-39)

V našem výzkumu jsme zjišťovali rozdíly a korelace ve skupině učitelů do 52 let a ve skupině učitelů nad 52 let. Znění nulové a alternativní hypotézy ve zkoumaném výběru z populace je následující:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Dále jsme ve výzkumu zjišťovali rozdíly a korelace ve skupině učitelů, žijících v obci do 10 000 obyvatel a ve skupině učitelů, kteří žijí v obci nad 10 000 obyvatel. Znění nulové a alternativní hypotézy ve zkoumaném výběru z populace je následující:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Dalším krokem pro testování statistických hypotéz je stanovení tzv. **hladiny významnosti α** (možnost prohlášení rozdílu ve vzorku populace za statisticky významný). Hladina významnosti neboli signifikance je 5 % (0,05). (Pecen a Kasík, 2014)

Jakmile je známa hladina významnosti následuje výpočet testovacího kritéria. Díky testovacímu kritériu známe kritickou hodnotu důležitou pro určení zamítnutí či nezamítnutí nulové hypotézy:

1. Výsledné kritérium je větší než kritická hodnota – tento případ za předpokladu platnosti nulové hypotézy lze očekávat pouze s velmi malou pravděpodobností. Rozdíl ve skupinách tedy nevznikl náhodou, zamítáme nulovou hypotézu na dané hladině významnosti, a tím považujeme rozdíl ve skupinách **statisticky významný**.
2. Výsledné kritérium je menší než kritická hodnota – tento případ za předpokladu platnosti nulové hypotézy byl očekáván s vysokou pravděpodobností. Při testování se ve skupinách neprojevil rozdíl, případně je tak malý, že mohl vzniknout náhodou a test jej vyhodnotil jako nevýznamný. Nezamítáme nulovou hypotézu a rozdíl ve skupinách považujeme za **statisticky nevýznamný**. (Dobrovolný, 2007)

Abychom mohli testovací kritérium vyhodnotit, musíme znát p-hodnotu, pro kterou platí:

„Jestliže H_0 platí, jaká je pravděpodobnost, že získáme právě vypočítanou či ještě neobvyklejší hodnotu testovací charakteristiky.“

„V případě, že je p-hodnota malá, máme důkaz, že H_0 není platná.“ (Dobrovolný, 2007, str. 3)

Rozhodnutí na základě p-hodnoty můžeme interpretovat následovně:

$p \leq \alpha$ – zamítáme H_0

$p > \alpha$ – nezamítáme H_0 (Dobrovolný, 2007)

Při testování se můžeme dopustit chyb – **chyba I. druhu** (H_0 je platná, ale my ji zamítneme); **chyba II. druhu** (H_0 není platná, ale my ji nezamítneme). (Dobrovolný, 2007)

4.2.1 Dvouvýběrový t-test

Všechny varianty **T-testu** jsou specifické svým předpokladem, že výběr je proveden z *normálního rozdělení* (viz. Centrální limitní věta). Díky normálnímu rozdělení se dá předpokládat, že všechny t-testy jsou *parametrické* tzn., že sledovaná náhodná veličina má konkrétní rozdělení pravděpodobnosti. (Dušek et al., 2009)

Úkolem **dvouvýběrového t-testu** je srovnání dvou náhodných výběrů, které jsou vzájemně nezávislé. Zkoumáme tedy průměrný rozdíl sledovaného znaku ve dvou skupinách. (Dušek et al., 2009)

„Nechť X_1, X_2, \dots, X_n je výběr z $N(\mu_1, \sigma^2)$ a Y_1, Y_2, \dots, Y_m výběr z $N(\mu_2, \sigma^2)$. Necht' tyto dva výběry jsou na sobě nezávislé. Předpokládejme, že $n \geq 2, m \geq 2, \sigma^2 > 0$ a σ^2 neznáme. Chceme testovat hypotézu $H_0: \mu_1 - \mu_2 = \Delta$ proti $H_1: \mu_1 - \mu_2 \neq \Delta$, kde Δ je nějaké dané číslo (nejčastěji $\Delta = 0$). Označme \bar{X}, S_X^2 a \bar{Y}, S_Y^2 charakteristiky těchto výběrů. Hypotézu H_0 zamítneme na hladině α , platí-li“ (Mrkvička a Petrášková, 2006, str. 52)

$$|T| = \left| \frac{\bar{X} - \bar{Y} - \Delta}{\sqrt{(n-1)S_X^2 + (m-1)S_Y^2}} \cdot \sqrt{\frac{nm(n+m-2)}{n+m}} \right| \geq t_{n+m-2}(\alpha).$$

Obr. 1 -zdroj (Mrkvička a Petrášková, 2006, str. 52)

„Normální rozdělení neboli Gaussovo rozdělení je jedno z nejdůležitějších rozdělení pravděpodobnosti spojité náhodné veličiny. Jeho důležitost ukazuje centrální limitní věta (CLV), která tvrdí, že součet či aritmetický průměr velkého počtu libovolných a vzájemně nezávislých veličin se vždy podobá normálně rozdělené náhodné veličině. Normální rozdělení proto za určitých podmínek dobře aproximuje řadu jiných pravděpodobnostních rozdělení, i když v praxi málokteré rozdělení je přesně normální. Náhodné chyby, např. chyby měření, způsobené velkým počtem malých, neznámých a vzájemně nezávislých příčin jsou v důsledku CLV také rozděleny normálně. Proto se normálnímu rozdělení někdy říká zákon chyb.“ (Hebák a Kahounová, 1988, str. 176)

Dalším důležitým předpokladem je **nezávislost pozorování**, které zaručuje náhodný výběr z populace. (Hovorková Valentová, 2020)

Posledním z předpokladů je **shoda rozptylu ve skupinách**. (Hovorková Valentová, 2020)

4.3 Vlastnosti dotazníku a postup při sběru dat

Data byla sbírána kvantitativní metodou pomocí strukturovaného dotazníku a byla mi poskytnuta mou původní vedoucí Diplomové práce - Mgr. Simonou Dobešovou Cakirpaloglu, Ph. D. Dotazníky byly rozeslány internetovou formou na jednotlivé Základní školy po celé České republice. Při rozesílání byl na začátku dotazníku sdělen cíl dotazníku, žádost o co nejpřesnější odpovědi, čas potřebný pro vyplnění dotazníku a zachování anonymity odpovědí jednotlivých respondentů. Na výzkumu se podíleli: Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph. D., PhDr. Soňa Lemrová, Ph. D., Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph. D.

Design dotazníku byl rozdělen do tří logicky navazujících částí – 1. Prosociální chování, 2. Osobnost, 3. Emoční inteligence. Před každou z těchto částí bylo krátce popsáno cílové zaměření odpovědi a škála odpovědí. V části Prosociální chování je pětibodová škála v rozmezí 1 (Nevystihuje mě) – 5 (Naprosto mě vystihuje). V dotazníku zaměřeném na Osobnost je také pětibodová škála v rozmezí 0 (Nevystihuje mě) – 4 (Úplně vystihuje). V poslední části dotazníku zaměřené na Emoční inteligenci je sedmibodová škála v rozmezí 1 (Úplně nesouhlasím) – 7 (Úplně souhlasím). Na konci dotazníku jsou uvedeny otázky zaměřené na věk respondentů; velikost obce, kde respondent vyučuje; délku pedagogické praxe; pohlaví; specifikaci a délku aktuální pracovní pozice respondenta, a také uvedení kraje, kde respondent danou pracovní pozici vykonává.

4.4 Popis sledovaného vzorku

Našeho výzkumu se zúčastnilo celkem 127 učitelů 1. stupně Základních škol. Z celkového počtu respondentů bylo 124 žen a pouze 3 muži.

Výzkum probíhal celostátně. Nejpočetnější skupiny respondentů byly ze Zlínského kraje, kde celkově odpovědělo 28 respondentů (22 %) a rovněž 28 respondentů z Moravskoslezského kraje (22 %). V Olomouckém kraji se zúčastnilo 18 respondentů (14,2 %) a stejný počet, tedy 18 respondentů se zúčastnil i v Jihomoravském kraji (14,2 %). V Praze se výzkumu zúčastnilo 16 respondentů (12,6 %). Počet respondentů z Jihočeského kraje byl 9 (7,1 %). Méně početnou skupinou byly Královéhradecký kraj, kde se zúčastnili 3 respondenti (2,4 %) a kraj Vysočina, kde byli rovněž 3 respondenti (2,4 %). Pouze 2 respondenti byli z Plzeňského kraje (1,6 %) a 2 respondenti z Karlovarského kraje (1,6 %).

V dotazníku také byla možnost uvést specifickou funkci, kterou v rámci školy respondent vykonává mimo roli učitele. Nejčtenější ze zvolených možností byla funkce ředitele školy, celkově tuto možnost zvolilo 28 respondentů (22 %). Druhou z nejčastěji zvolených možností byla funkce zástupce ředitele, kterou zvolilo 7 respondentů (5,5 %). Výchovného poradce a zároveň ředitele školy vykonává 6 respondentů (4,7 %). Funkci speciálního pedagoga vykonává 5 respondentů (3,9 %).

4.5 Výsledky výzkumu

1. ČÁST DOTAZNÍKU - PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Tabulka 1 – Nejlépe pomáhám lidem, když mě někdo sleduje (dle věku).

Group Statistics					
Věková kategorie		N	Mean		
1.Nejlépe pomáhám lidem, když mě někdo sleduje.	Do 52	67	1,55		
	Nad 52	60	1,48		

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
1.Nejlépe pomáhám lidem, když mě někdo sleduje.	Equal variances assumed	0,306	0,581	0,474	0,636	0,069
	Equal variances not assumed			0,476	0,635	0,069

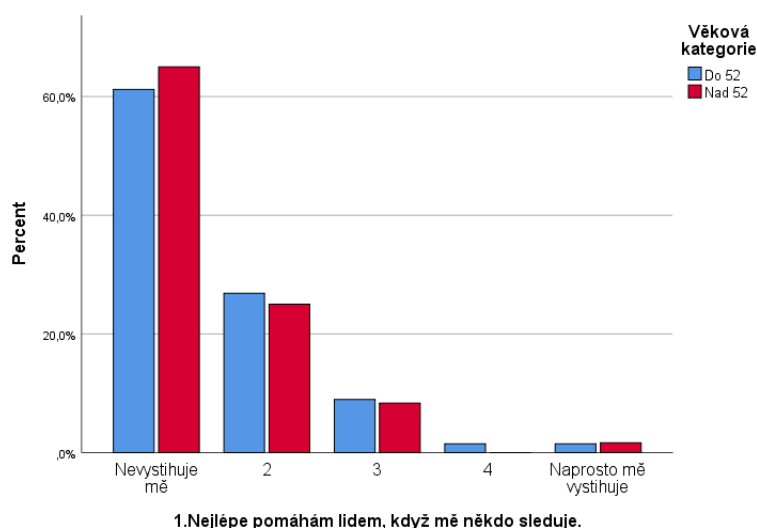
HYPOTÉZY:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,636, nezamítám tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v pomáhání druhým, pokud dotyčného někdo sleduje mezi respondenty ve věku do 52 let a nad 52 let. Průměrné skóry jsou 1,55 ve skupině do 52 let a 1,48 ve skupině nad 52 let. To indikuje, že ani jednu skupinu spíše nevystihuje pomáhat druhým, pokud jsou někým sledováni.

Graf 1 - Nejlépe pomáhám lidem, když mě někdo sleduje.



Tabulka 2 – Nejlépe pomáhám lidem, když mě někdo sleduje (dle velikosti obce).

Group Statistics					
Velikost obce		N	Mean		
1.Nejlépe pomáhám lidem, když mě někdo sleduje.	Do 10 000	66	1,61		
	Nad 10 000	61	1,43		

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
1.Nejlépe pomáhám lidem, když mě někdo sleduje.	Equal variances assumed	2,826	0,095	1,245	0,215	0,180
	Equal variances not assumed			1,253	0,213	0,180

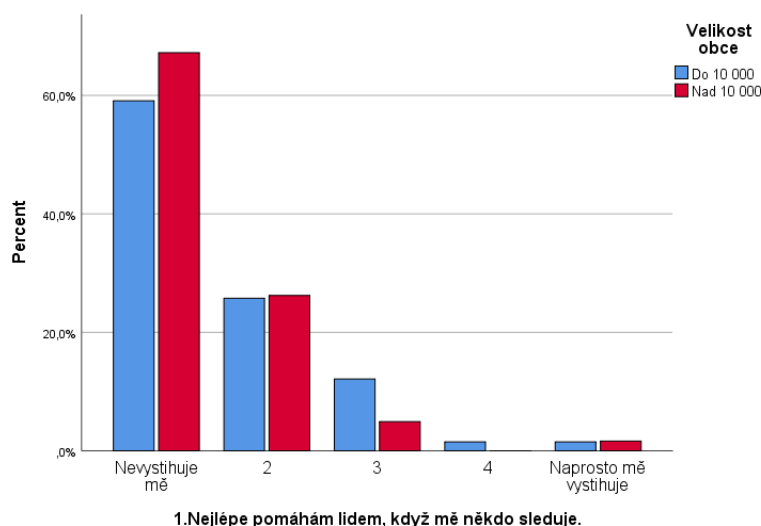
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,215, nezamítám tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru dle velikosti obce. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v pomáhání druhým, pokud dotyčného někdo sleduje mezi respondenty z obcí do 10 000 obyvatel a nad 10 000 obyvatel. Průměrné skóry jsou 1,61 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 1,41 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. To indikuje, že ani jednu skupinu spíše nevystihuje pomáhat druhým, pokud jsou někým sledováni.

Graf 2 - Nejlépe pomáhám lidem, když mě někdo sleduje.



Tabulka 3 – Nejvíce mě uspokojuje, když mohu uklidnit někoho, kdo je ve velkém stresu (dle věku).

Group Statistics		
Věková kategorie		
2.Nejvíce mě uspokojuje, když mohu uklidnit někoho, kdo je ve velkém stresu.	Do 52	67
	Nad 52	59
		Mean
		3,04
		3,61

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
2.Nejvíce mě uspokojuje, když mohu uklidnit někoho, kdo je ve velkém stresu.	Equal variances assumed	3,761	0,055	-3,014	0,003	-0,565
	Equal variances not assumed			-2,997	0,003	-0,565

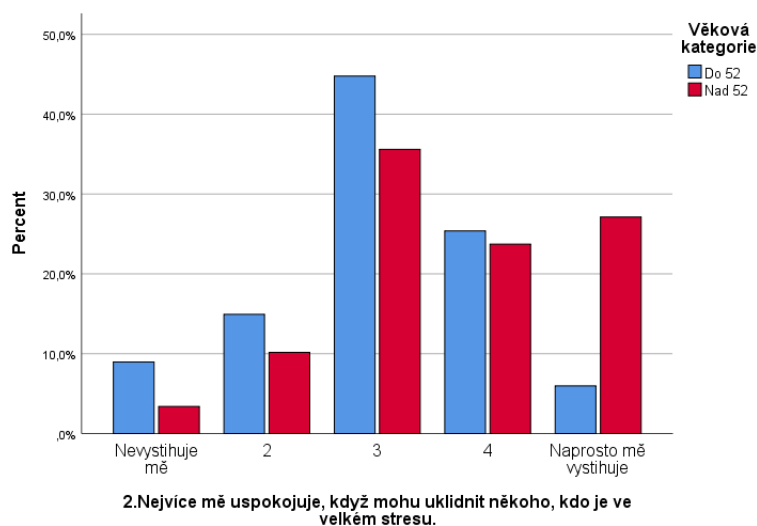
HYPOTÉZY:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,003, zamítám tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách ve prospěch alternativy. Je prokázán statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě skóru ve skupinách. Průměrné skóry jsou 3,04 ve skupině do 52 let a 3,61 ve skupině nad 52 let. Můžeme tedy konstatovat, že respondenty ve skupině do 52 let vystihuje méně uklidnění někoho, kdo je ve velkém stresu, než respondenty nad 52 let.

Graf 3 - Nejvíce mě uspokojuje, když mohu uklidnit někoho, kdo je ve velkém stresu.



Tabulka 4 – Je pro mě snazší pomáhat druhým v nouzi, když jsou kolem mě jiní lidé (dle věku).

Group Statistics		
Věková kategorie		
3. Je pro mě snazší pomáhat druhým v nouzi, když jsou kolem mě jiní lidé.	Do 52	67
	Nad 52	60
		Mean
		2,07
		1,63

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
3. Je pro mě snazší pomáhat druhým v nouzi, když jsou kolem mě jiní lidé.	Equal variances assumed	2,359	0,127	2,487	0,014	0,441
	Equal variances not assumed			2,516	0,013	0,441

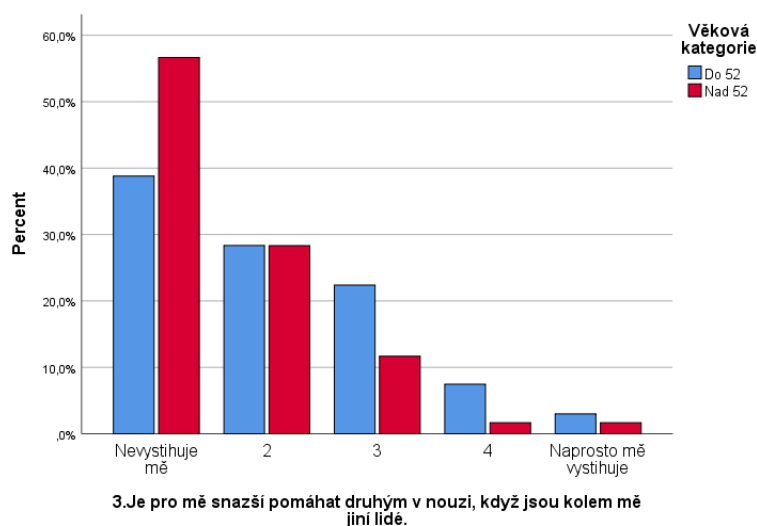
HYPOTÉZY:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,014, zamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách ve prospěch alternativy. Je prokázán statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě skóru ve skupinách. Průměrné skóry jsou 2,07 ve skupině do 52 let a 1,63 ve skupině nad 52 let. Můžeme tedy konstatovat, že pro respondenty ve skupině do 52 let je snazší pomáhat druhým v nouzi, když jsou kolem nich jiní lidé, než pro respondenty nad 52 let.

Graf 4 - Je pro mě snazší pomáhat druhým v nouzi, když jsou kolem mě jiní lidé.



Tabulka 5 – Myslím, že jednou z největších výhod na pomáhání je to, že o mě lidé mají dobré mínění (dle věku).

Group Statistics		
Věková kategorie		
4.Myslím, že jednou z největších výhod na pomáhání je to, že o mně lidé mají dobré mínění.	Do 52	66
	Nad 52	60
		Mean
		2,32
		2,03

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
4.Myslím, že jednou z největších výhod na pomáhání je to, že o mně lidé mají dobré mínění.	Equal variances assumed	3,411	0,067	1,269	0,207	0,285
	Equal variances not assumed			1,277	0,204	0,285

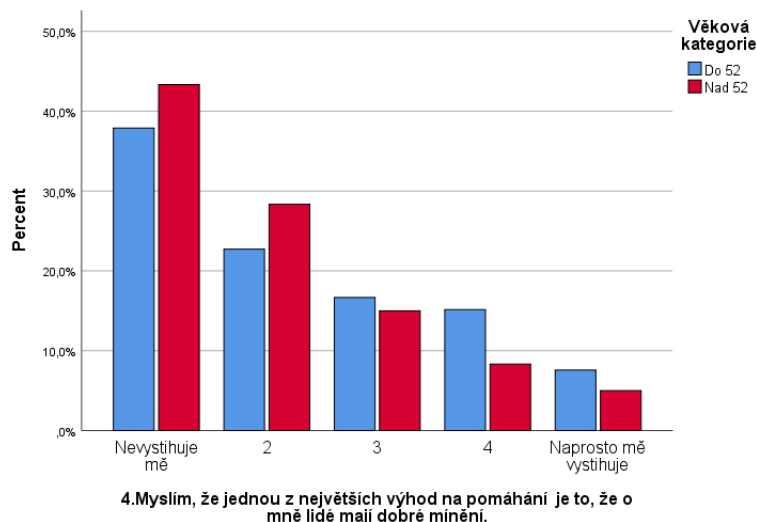
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,207, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v názoru, že jedna z největších výhod pomáhání je to, že o dotyčném mají druzí dobré mínění mezi respondenty ve věku do 52 let a nad 52 let. Průměrné skóry jsou 2,32 ve skupině do 52 let a 2,03 ve skupině nad 52 let. To indikuje, že ani jednu skupinu spíše nevystihuje, že jednou z největších výhod pomáhání je dobré mínění druhých.

Graf 5 - Myslím, že jednou z největších výhod na pomáhání je to, že o mě lidé mají dobré mínění.



Tabulka 6 – Myslím, že jednou z největších výhod na pomáhání je to, že o mě lidé mají dobré mínění (dle velikosti obce).

Group Statistics		
Velikost obce		Mean
4. Myslím, že jednou z největších výhod na pomáhání je to, že o mně lidé mají dobré mínění.	Do 10 000	2,24
	Nad 10 000	2,12

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
4. Myslím, že jednou z největších výhod na pomáhání je to, že o mně lidé mají dobré mínění.	Equal variances assumed	3,178	0,077	0,557	0,578	0,126
	Equal variances not assumed			0,561	0,576	0,126

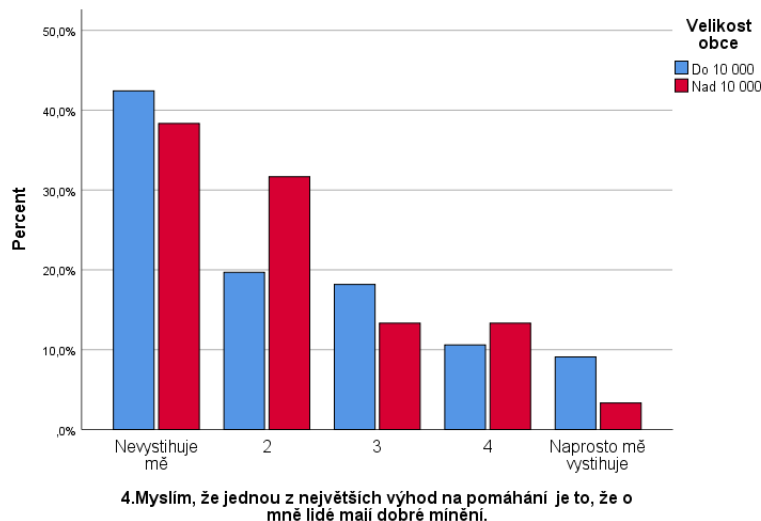
HYPOTÉZY:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,578, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v názoru, že jedna z největších výhod pomáhání je to, že o dotyčném mají druzí dobré mínění mezi respondenty z obcí do 10 000 obyvatel a nad 10 000 obyvatel. Průměrné skóry jsou 2,24 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 2,12 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. To indikuje, že ani jednu skupinu spíše nevystihuje, že jednou z největších výhod pomáhání je dobré mínění druhých.

Graf 6 – Myslím, že jednou z největších výhod na pomáhání je to, že o mě lidé mají dobré mínění.



Tabulka 7 – Mám sklon pomáhat lidem, kteří se ocitnou v opravdové krizi nebo nouzi (dle věku).

Group Statistics		
Věková kategorie		
6.Mám sklon pomáhat lidem, kteří se ocitnou v opravdové krizi nebo nouzi.	Do 52	67
	Nad 52	60
		Mean
		3,79
		3,90

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
6.Mám sklon pomáhat lidem, kteří se ocitnou v opravdové krizi nebo nouzi.	Equal variances assumed	1,221	0,271	-0,582	0,561	-0,109
	Equal variances not assumed			-0,579	0,564	-0,109

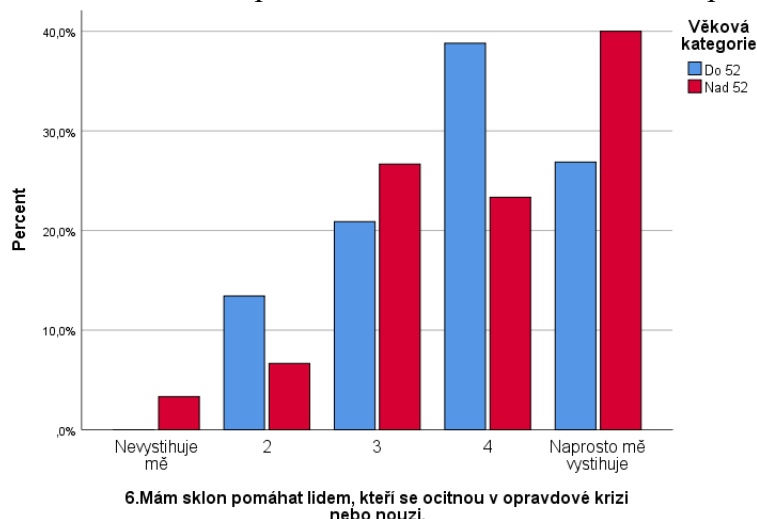
HYPOTÉZY:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,564, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v tom, že dotyčný má sklon pomáhat lidem, kteří se ocitnou v opravdové krizi nebo nouzi mezi respondenty ve věku do 52 let a nad 52 let. Průměrné skóry jsou 3,79 ve skupině do 52 let a 3,90 ve skupině nad 52 let. To indikuje, že obě věkové kategorie respondentů spíše vystihuje, že mají sklon pomáhat lidem, kteří se ocitnou v opravdové krizi nebo nouzi.

Graf 7 - Mám sklon pomáhat lidem, kteří se ocitnou v opravdové krizi nebo nouzi.



Tabulka 8 – Mám sklon pomáhat lidem, kteří se vážně zranili (dle velikosti obce).

Group Statistics		
Velikost obce		Mean
9.Mám sklon pomáhat lidem, kteří se vážně zranili.	Do 10 000	3,73
	Nad 10 000	3,30

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
9.Mám sklon pomáhat lidem, kteří se vážně zranili.	Equal variances assumed	1,166	0,282	2,301	0,023	0,432
	Equal variances not assumed			2,307	0,023	0,432

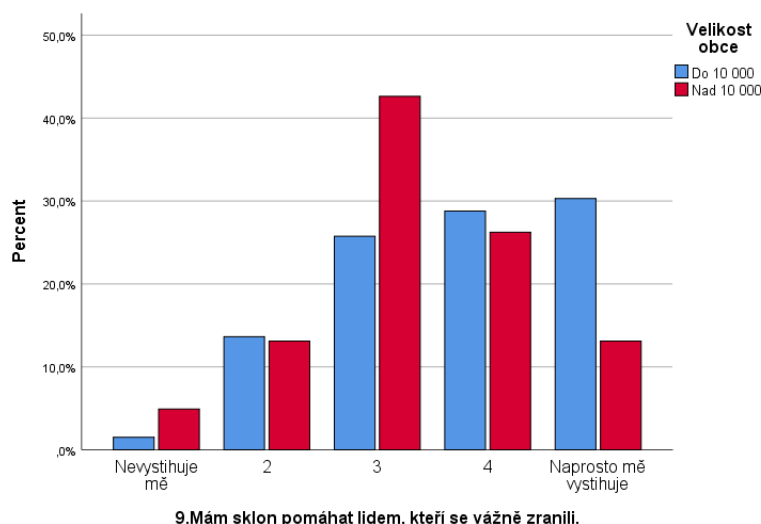
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,023, zamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách ve prospěch alternativy. Je prokázán statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě skóru ve skupinách. Průměrné skóry jsou 2,24 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 2,12 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. Můžeme tedy konstatovat, že pro respondenty v obcích do 10 000 obyvatel platí, že mají větší sklon pomáhat lidem, kteří se vážně zranili, než pro respondenty v obcích nad 10 000 obyvatel.

Graf 8 - Mám sklon pomáhat lidem, kteří se vážně zranili.



Tabulka 9 – Většinou pomáhám druhým, když nevědí, kdo jim pomohl (dle věku).

Group Statistics		
Věková kategorie		
	N	Mean
15. Většinou pomáhám druhým, když nevědí, kdo jim pomohl.	Do 52	67
	Nad 52	60
		3,10
		3,43

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
15. Většinou pomáhám druhým, když nevědí, kdo jim pomohl.	Equal variances assumed	1,179	0,280	-1,865	0,065	-0,329
	Equal variances not assumed			-1,864	0,065	-0,329

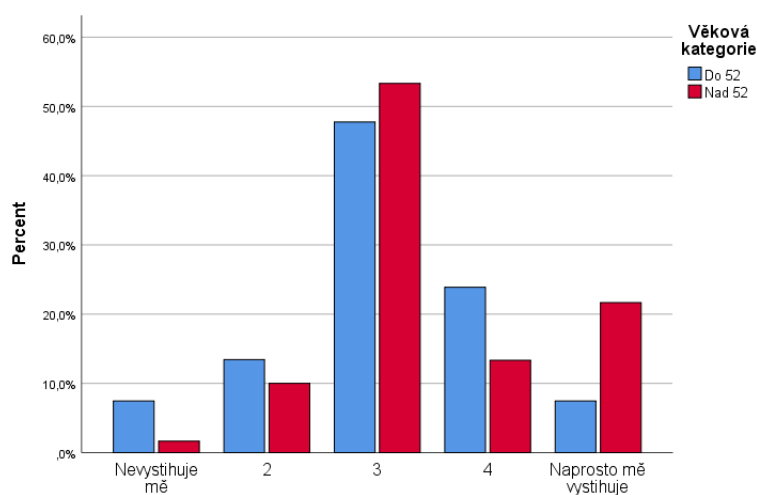
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,065, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v tom, že dotyčný pomáhá druhým, když nevědí, kdo jim pomohl mezi respondenty ve věku do 52 let a nad 52 let. Průměrné skóry jsou 3,10 ve skupině do 52 let a 3,43 ve skupině nad 52 let. To indikuje, že obě věkové kategorie respondentů spíše vystihuje, že většinou pomáhají druhým, když nevědí, kdo jim pomohl, avšak obě skupiny reagovaly spíše neutrálně.

Graf 9 - Většinou pomáhám druhým, když nevědí, kdo jim pomohl.



15. Většinou pomáhám druhým, když nevědí, kdo jim pomohl.

Tabulka 10 - Většinou pomáhám druhým, když nevědí, kdo jim pomohl (dle velikosti obce).

Group Statistics			
Velikost obce		N	Mean
15. Většinou pomáhám druhým, když nevědí, kdo jim pomohl.	Do 10 000	66	3,18
	Nad 10 000	61	3,34

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
15. Většinou pomáhám druhým, když nevědí, kdo jim pomohl.	Equal variances assumed	0,014	0,906	-0,912	0,363	-0,162
	Equal variances not assumed			-0,914	0,363	-0,162

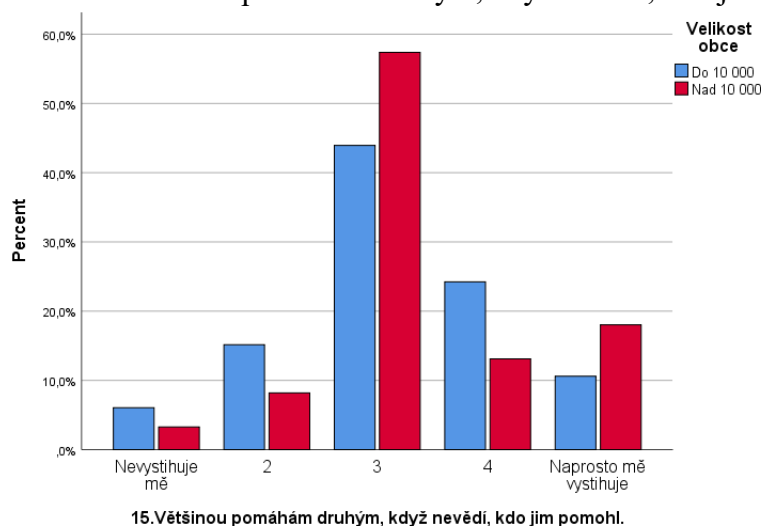
HYPOTÉZY:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,363, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve skupinách dle velikosti obce. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v tom, že dotyčný pomáhá druhým, když nevědí, kdo jim pomohl mezi respondenty z obcí do 10 000 obyvatel a nad 10 000 obyvatel. Průměrné skóry jsou 3,18 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 3,34 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. To indikuje, že obě kategorie respondentů dle velikosti obce spíše vystihuje, že většinou pomáhají druhým, když nevědí, kdo jim pomohl, avšak obě skupiny reagovaly spíše neutrálně.

Graf 10 - Většinou pomáhám druhým, když nevědí, kdo jim pomohl.



Tabulka 11 – Mám pocit, že když někomu pomáhám, měl by v budoucnu pomoci on mně (dle věku).

Group Statistics		
Věková kategorie		
23.Mám pocit, že když někomu pomáhám, měl by v budoucnu pomoci on mně.	Do 52	67
	Nad 52	60
		Mean
		1,72
		1,63

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
23.Mám pocit, že když někomu pomáhám, měl by v budoucnu pomoci on mně.	Equal variances assumed	0,389	0,534	0,509	0,612	0,083
	Equal variances not assumed			0,507	0,613	0,083

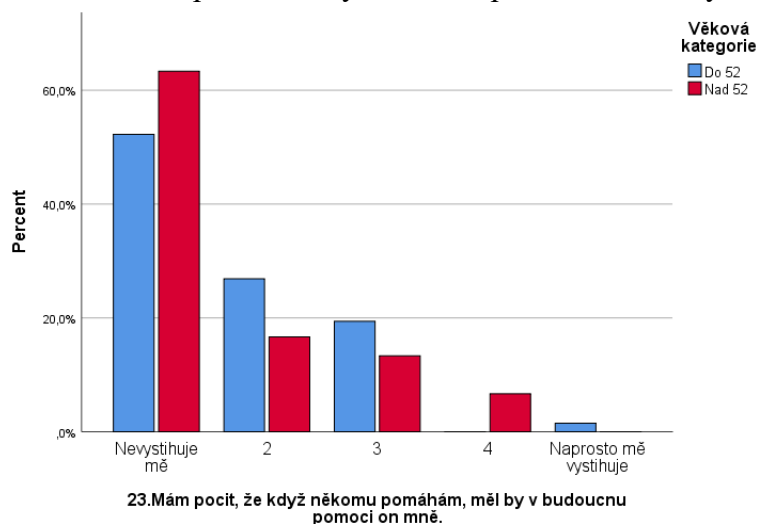
HYPOTÉZY:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,613, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v tom, že dotyčný má pocit, že když někomu pomáhá, měl by v budoucnu pomoci on jemu mezi respondenty ve věku do 52 let a nad 52 let. Průměrné skóry jsou 1,72 ve skupině do 52 let a 1,63 ve skupině nad 52 let. To indikuje, že obě věkové kategorie respondentů spíše nevystihuje, že by jim v budoucnu měla být poskytnuta pomoc od jedince, kterému pomohli oni sami.

Graf 11 - Mám pocit, že když někomu pomáhám, měl by v budoucnu pomoci on mně.



2. ČÁST DOTAZNÍKU - OSOBNOST

Tabulka 12 – Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí (dle věku).

Group Statistics					
Věková kategorie		N	Mean		
2. Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí.	Do 52	67	3,09		
	Nad 52	60	3,02		

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
2. Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí.	Equal variances assumed	0,091	0,763	0,369	0,713	0,073
	Equal variances not assumed			0,368	0,713	0,073

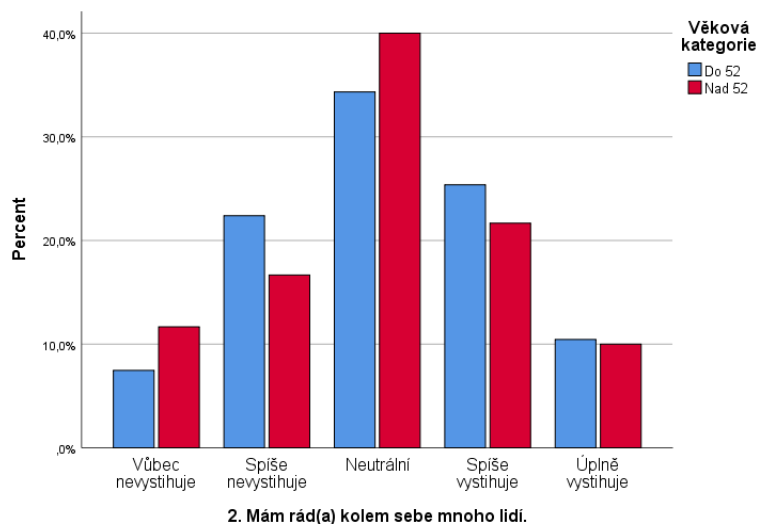
HYPOTÉZY:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,713, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v tom, že dotyčný má kolem sebe rád mnoho lidí mezi respondenty ve věku do 52 let a nad 52 let. Průměrné skóry jsou 3,09 ve skupině do 52 let a 3,02 ve skupině nad 52 let. To indikuje, že obě věkové kategorie respondentů odpovídaly spíše neutrálně na otázku, jestli kolem sebe mají rádi mnoho lidí.

Graf 12 - Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí.



Tabulka 13 – Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí (dle velikosti obce).

Group Statistics			
Velikost obce			
2. Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí.	Do 10 000	66	3,05
	Nad 10 000	61	3,07

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
2. Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí.	Equal variances assumed	0,258	0,612	-0,102	0,919	-0,020
	Equal variances not assumed			-0,102	0,919	-0,020

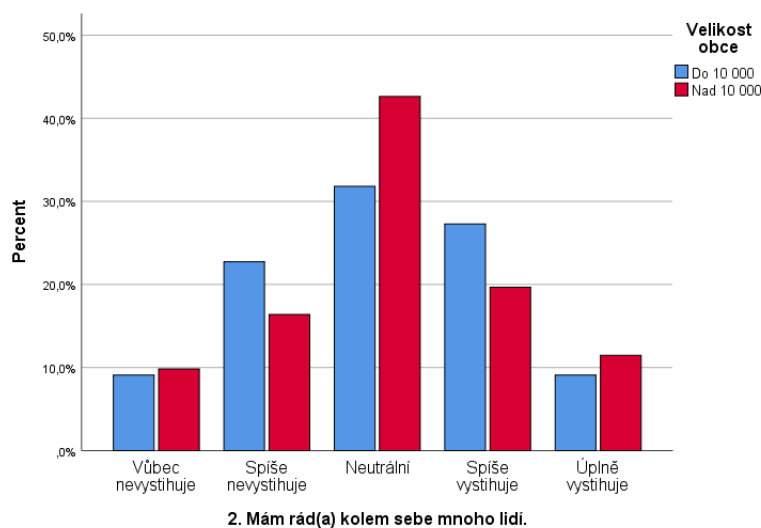
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,919, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve skupinách dle velikosti obce. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl, že dotčený má kolem sebe rád mnoho lidí mezi respondenty z obcí do 10 000 obyvatel a nad 10 000 obyvatel. Průměrné skóry jsou 3,05 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 3,07 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. To indikuje, že obě kategorie respondentů dle velikosti obce odpovídaly spíše neutrálně na otázku, jestli kolem sebe mají rádi mnoho lidí.

Graf 13 - Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí.



Tabulka 14 – Svě věci udržuji v pořádku a čistotě (dle věku).

Group Statistics		
Věková kategorie	N	Mean
5. Svě věci udržuji v pořádku a čistotě.	Do 52	4,04
	Nad 52	4,33

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
5. Svě věci udržuji v pořádku a čistotě.	Equal variances assumed	0,000	0,989	-2,053	0,042	-0,289
	Equal variances not assumed			-2,081	0,040	-0,289

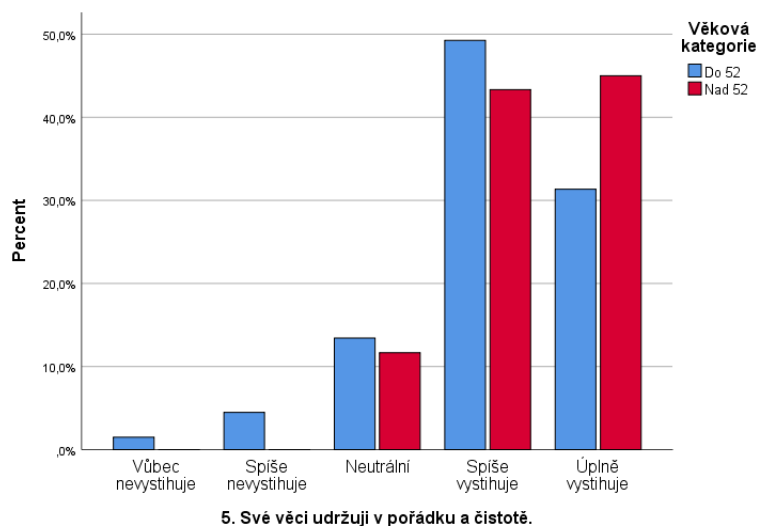
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,042, zamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách ve prospěch alternativy. Je prokázán statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě skóru ve skupinách. Průměrné skóry jsou 4,04 ve skupině do 52 let a 4,33 ve skupině nad 52 let. Můžeme tedy konstatovat, že respondenti ve skupině nad 52 udržují své věci více v pořádku a čistotě, než respondenti do 52 let, avšak obě skupiny tato otázka spíše vystihuje.

Graf 14 - Svě věci udržuji v pořádku a čistotě.



Tabulka 15 – Často se cítím horší než ostatní (dle věku).

Group Statistics		
Věková kategorie		Mean
6. Často se cítím horší než ostatní.	Do 52	2,85
	Nad 52	2,43

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
6. Často se cítím horší než ostatní.	Equal variances assumed	0,053	0,818	2,107	0,037	0,417
	Equal variances not assumed			2,117	0,036	0,417

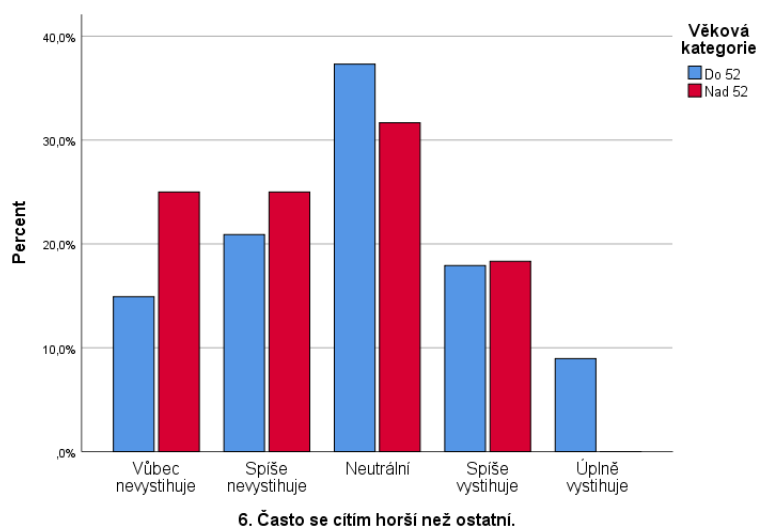
HYPOTÉZY:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,037, zamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách ve prospěch alternativy. Je prokázán statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě skóru ve skupinách. Průměrné skóry jsou 2,85 ve skupině do 52 let a 2,43 ve skupině nad 52 let. Můžeme tedy konstatovat, že respondenti ve skupině do 52 let se častěji cítí horší než ostatní ve srovnání s respondenty nad 52 let, avšak obě skupiny na tuto otázku odpovídaly spíše neutrálně.

Graf 15 - Často se cítím horší než ostatní.



Tabulka 16 – Často se cítím horší než ostatní (dle velikosti obce).

Group Statistics		
Velikost obce		Mean
6. Často se cítím horší než ostatní.	Do 10 000	2,42
	Nad 10 000	2,90

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
6. Často se cítím horší než ostatní.	Equal variances assumed	0,472	0,493	-2,425	0,017	-0,477
	Equal variances not assumed			-2,423	0,017	-0,477

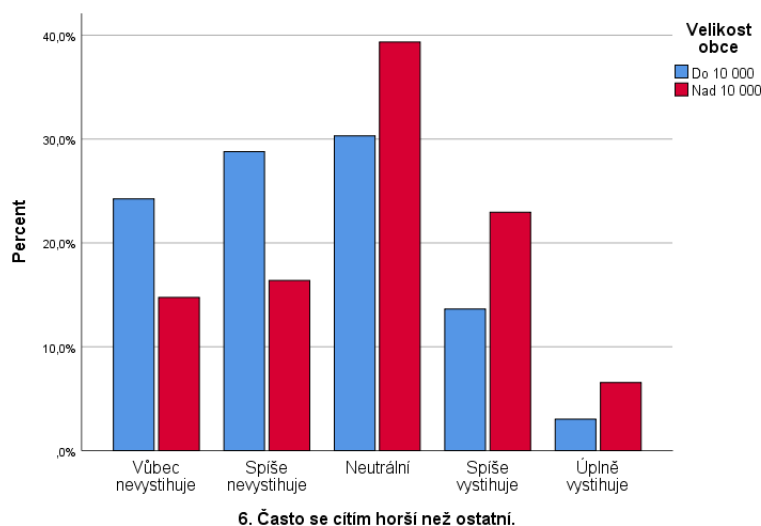
HYPOTÉZY:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,017, zamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách ve prospěch alternativy. Je prokázán statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě skóru ve skupinách. Průměrné skóry jsou 2,42 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 2,90 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. Můžeme tedy konstatovat, že pro respondenty v obcích nad 10 000 obyvatel platí, že se častěji cítí horší než ostatní ve srovnání s respondenty v obcích do 10 000 obyvatel, avšak i zde obě skupiny na tuto otázku odpovídaly spíše neutrálně.

Graf 16 - Často se cítím horší než ostatní.



Tabulka 17 – Svůj čas si dovedu dobře zorganizovat tak, abych vyřídil(a) všechny nutné záležitosti (dle věku).

Group Statistics			
Věková kategorie		N	Mean
10. Svůj čas si dovedu dobře zorganizovat tak, abych vyřídil(a) všechny nutné záležitosti.	Do 52	67	3,96
	Nad 52	60	4,03

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
10. Svůj čas si dovedu dobře zorganizovat tak, abych vyřídil(a) všechny nutné záležitosti.	Equal variances assumed	1,665	0,199	-0,494	0,622	-0,078
	Equal variances not assumed			-0,498	0,619	-0,078

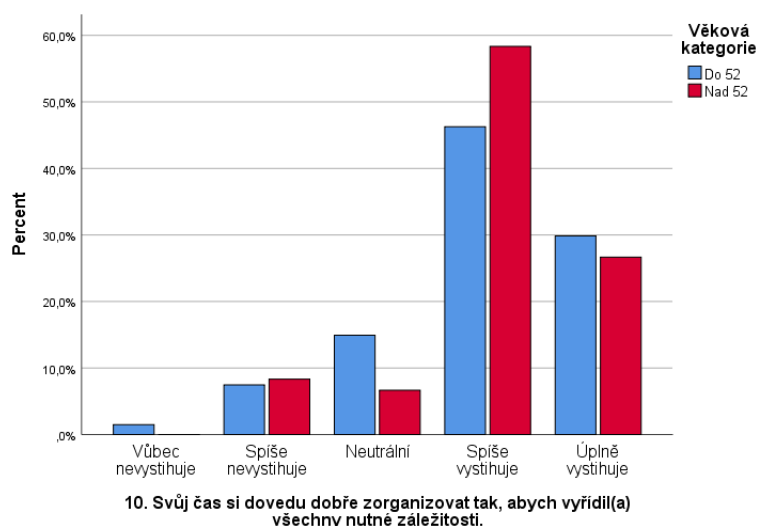
HYPOTÉZY:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,622, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v tom, že si dotyčný dovede svůj čas zorganizovat tak, aby vyřídil(a) všechny nutné záležitosti mezi respondenty ve věku do 52 let a nad 52 let. Průměrné skóry jsou 3,96 ve skupině do 52 let a 4,03 ve skupině nad 52 let. To indikuje, že obě věkové kategorie respondentů spíše vystihuje, že si umí zorganizovat svůj čas.

Graf 17 - Svůj čas si dovedu dobře zorganizovat tak, abych vyřídil(a) všechny nutné záležitosti.



Tabulka 18 – Pokud jsem vystaven(a) velkému stresu, mám občas pocit, že se zhroutím (dle velikosti obce).

Group Statistics		
Velikost obce	N	Mean
11. Pokud jsem vystaven(a) Do 10 000 velkému stresu, mám občas pocit, že se zhroutím.	66	2,89
Nad 10 000	61	3,38

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
11. Pokud jsem vystaven(a) velkému stresu, mám občas pocit, že se zhroutím.	Equal variances assumed	0,074	0,786	-2,512	0,013	-0,483
	Equal variances not assumed			-2,517	0,013	-0,483

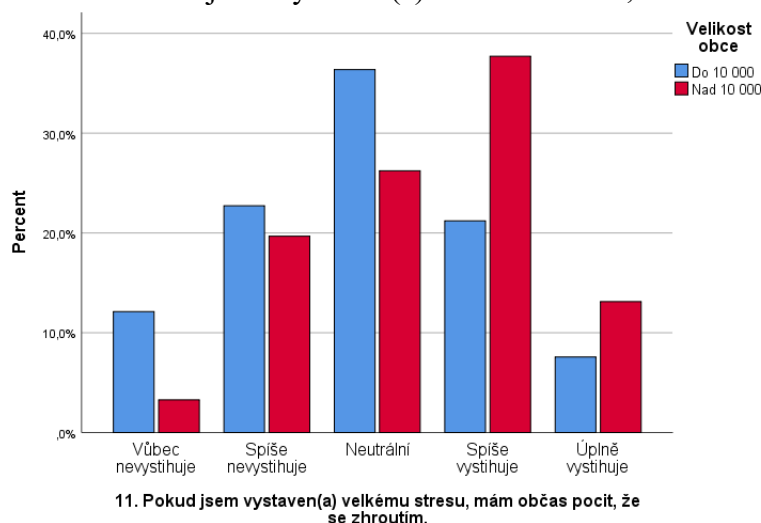
HYPOTÉZY:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,013, zamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách ve prospěch alternativy. Je prokázán statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě skóru ve skupinách. Průměrné skóry jsou 2,89 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 3,38 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. Můžeme tedy konstatovat, že respondenty v obcích nad 10 000 obyvatel spíše vystihuje, že pokud jsou vystaveni velkému stresu, mají občas pocit, že se zhroutí ve srovnání s respondenty v obcích do 10 000 obyvatel, kteří na otázku odpovídali více neutrálně.

Graf 18 - Pokud jsem vystaven(a) velkému stresu, mám občas pocit, že se zhroutím.



Tabulka 19 – Nejsem příliš systematickým člověkem (dle velikosti obce).

Group Statistics		
Velikost obce		
15. Nejsem příliš systematickým člověkem.	Do 10 000	66
	Nad 10 000	61
		Mean
		2,06
		2,41

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
15. Nejsem příliš systematickým člověkem.	Equal variances assumed	6,426	0,012	-1,970	0,051	-0,349
	Equal variances not assumed			-1,956	0,053	-0,349

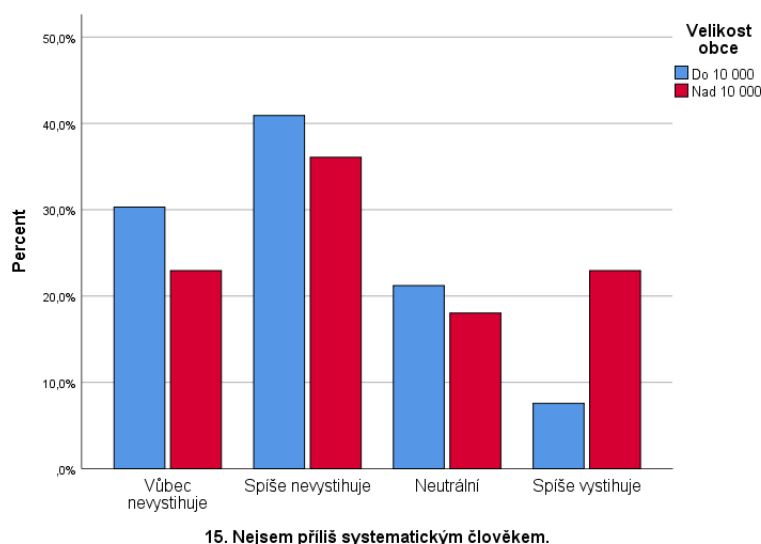
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,053, zamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách ve prospěch alternativy. Je prokázán statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě skóru ve skupinách. Průměrné skóry jsou 2,06 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 2,41 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. Můžeme tedy konstatovat, že respondenty v obcích nad 10 000 obyvatel více vystihuje systematicčnost než respondenty v obcích do 10 000 obyvatel.

Graf 19 - Nejsem příliš systematickým člověkem.



Tabulka 20 – Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a) (dle věku).

Group Statistics		
Věková kategorie		
19. Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a).	Do 52	67
	Nad 52	60
		Mean
		4,60
		4,67

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
19. Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a).	Equal variances assumed	0,628	0,430	-0,680	0,497	-0,070
	Equal variances not assumed			-0,681	0,497	-0,070

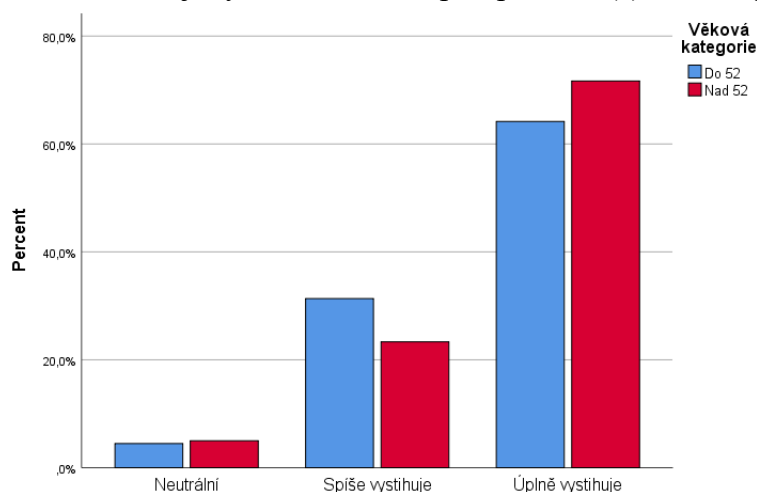
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,497, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v tom, že dotyčný raději spolupracuje, než soupeří s ostatními mezi respondenty ve věku do 52 let a nad 52 let. Průměrné skóry jsou 4,60 ve skupině do 52 let a 4,67 ve skupině nad 52 let. To indikuje, že obě věkové kategorie respondentů spíše vystihuje, že s ostatními raději spolupracují, než soupeří.

Graf 20 - Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a).



19. Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a).

Tabulka 21 – Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a) (dle velikosti obce).

Group Statistics			
Velikost obce		N	Mean
19. Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a).	Do 10 000	66	4,59
	Nad 10 000	61	4,67

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
19. Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a).	Equal variances assumed	6,033	0,015	-0,795	0,428	-0,081
	Equal variances not assumed			-0,805	0,423	-0,081

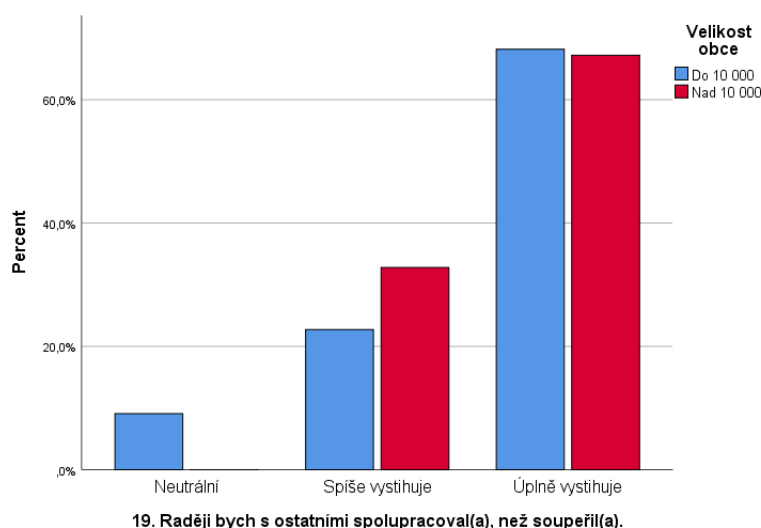
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,428, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve skupinách dle velikosti obce. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v tom, že dotyčný raději spolupracuje, než soupeří s ostatními mezi respondenty z obcí do 10 000 obyvatel a nad 10 000 obyvatel. Průměrné skóry jsou 4,59 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 4,67 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. To indikuje, že obě kategorie respondentů dle velikosti obce spíše vystihuje, že s ostatními raději spolupracují, než soupeří.

Graf 21 - Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a).



Tabulka 22 – Mám přesně vymezené cíle a pracuji systematicky na jejich dosažení (dle velikosti obce).

Group Statistics		
Velikost obce	N	Mean
25. Mám přesně vymezené cíle a pracuji systematicky na jejich dosažení.	Do 10 000	66
	Nad 10 000	61

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
25. Mám přesně vymezené cíle a pracuji systematicky na jejich dosažení.	Equal variances assumed	0,552	0,459	2,077	0,040	0,343
	Equal variances not assumed			2,070	0,041	0,343

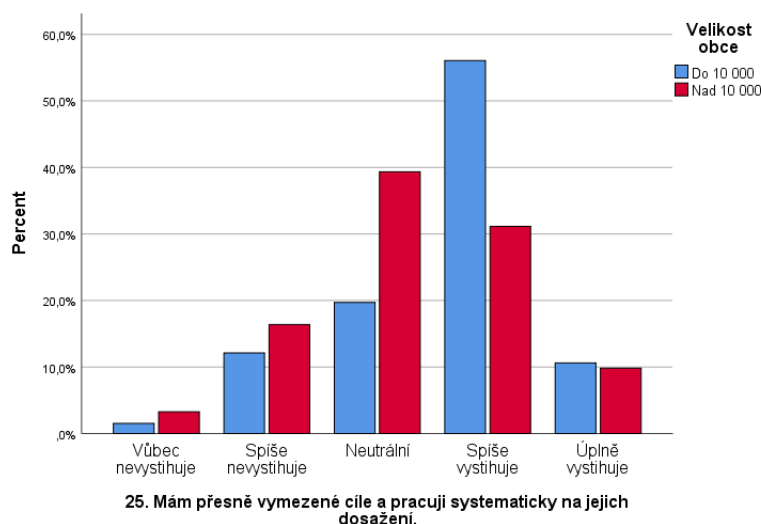
HYPOTÉZY:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,041, zamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách ve prospěch alternativy. Je prokázán statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě skóru ve skupinách. Průměrné skóry jsou 3,62 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 3,28 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. Můžeme tedy konstatovat, že respondenty v obcích do 10 000 obyvatel více vystihuje cílevědomost než respondenty v obcích nad 10 000 obyvatel.

Graf 22 - Mám přesně vymezené cíle a pracuji systematicky na jejich dosažení.



Tabulka 23 – Raději bývám sám (sama) než ve společnosti (dle věku).

Group Statistics		
Věková kategorie		Mean
27. Raději bývám sám (sama) než ve společnosti.	Do 52	2,64
	Nad 52	2,75

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
27. Raději bývám sám (sama) než ve společnosti.	Equal variances assumed	0,744	0,390	-0,591	0,556	-0,108
	Equal variances not assumed			-0,589	0,557	-0,108

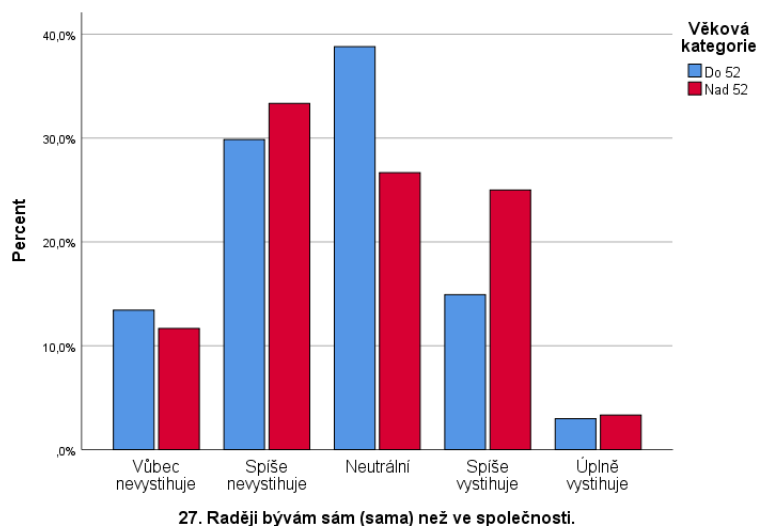
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,557, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v tom, že je dotyčný raději sám, než ve společnosti mezi respondenty ve věku do 52 let a nad 52 let. Průměrné skóry jsou 2,64 ve skupině do 52 let a 2,75 ve skupině nad 52 let. To indikuje, že obě věkové kategorie respondentů spíše nevystihuje stranění se společností.

Graf 23 - Raději bývám sám (sama) než ve společnosti.



Tabulka 24 - Raději bývám sám (sama) než ve společnosti (dle velikosti obce).

Group Statistics			
Velikost obce		N	Mean
27. Raději bývám sám (sama) než ve společnosti.	Do 10 000	66	2,70
	Nad 10 000	61	2,69

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
27. Raději bývám sám (sama) než ve společnosti.	Equal variances assumed	0,379	0,539	0,046	0,963	0,008
	Equal variances not assumed			0,046	0,963	0,008

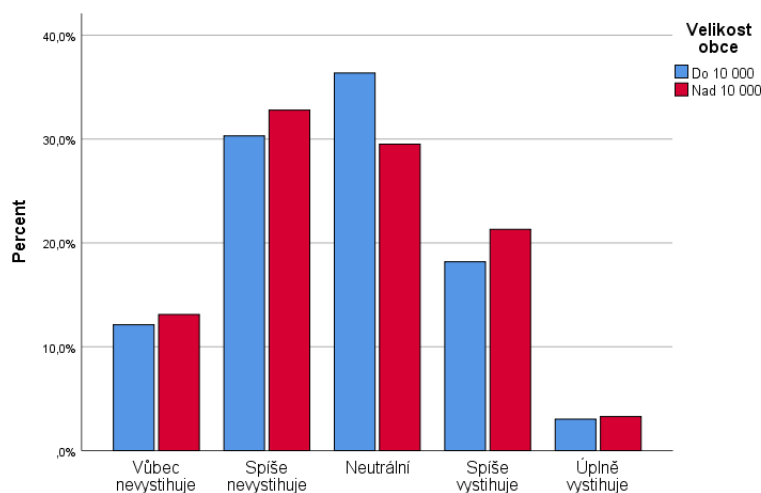
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,963, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve skupinách dle velikosti obce. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v tom, že je dotyčný raději sám, než ve společnosti mezi respondenty z obcí do 10 000 obyvatel a nad 10 000 obyvatel. Průměrné skóry jsou 2,70 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 2,69 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. To indikuje, že obě kategorie respondentů dle velikosti obce spíše nevystihuje stranění se společností.

Graf 24 - Raději bývám sám (sama) než ve společnosti.



27. Raději bývám sám (sama) než ve společnosti.

Tabulka 25 – Při řešení závažných životních situací se řídím názory autorit (dle věku).

Group Statistics			
Věková kategorie		N	Mean
38. Při řešení závažných životních situací se řídím názory autorit.	Do 52	67	3,21
	Nad 52	60	3,05

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
38. Při řešení závažných životních situací se řídím názory autorit.	Equal variances assumed	1,046	0,308	1,091	0,277	0,159
	Equal variances not assumed			1,095	0,275	0,159

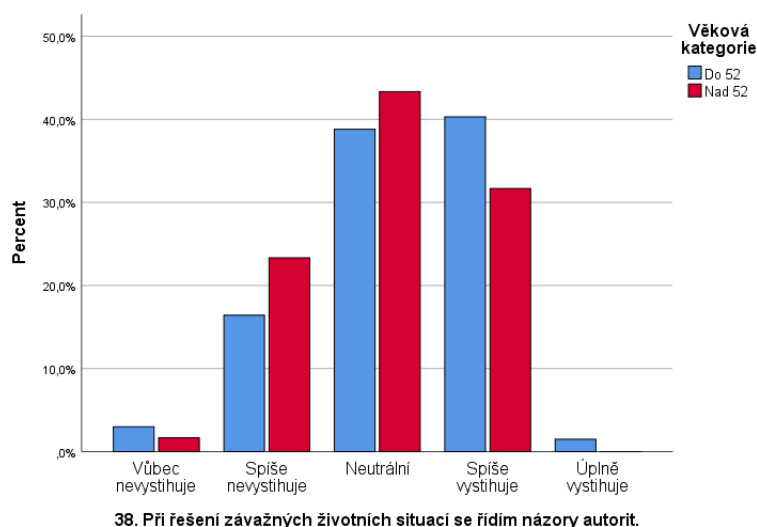
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,277, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v tom, že se dotyčný při řešení závažných situací řídí názory autorit mezi respondenty ve věku do 52 let a nad 52 let. Průměrné skóry jsou 3,21 ve skupině do 52 let a 3,05 ve skupině nad 52 let. To indikuje, že obě věkové kategorie respondentů spíše vystihuje, že se řídí názory autorit při řešení závažných situací.

Graf 25 - Při řešení závažných životních situací se řídím názory autorit.



Tabulka 26 – Toužím po poznání a vědomostech (dle věku).

Group Statistics			
Věková kategorie		N	Mean
53. Toužím po poznání a vědomostech.	Do 52	67	4,16
	Nad 52	60	4,12

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
53. Toužím po poznání a vědomostech.	Equal variances assumed	0,537	0,465	0,344	0,731	0,048
	Equal variances not assumed			0,345	0,731	0,048

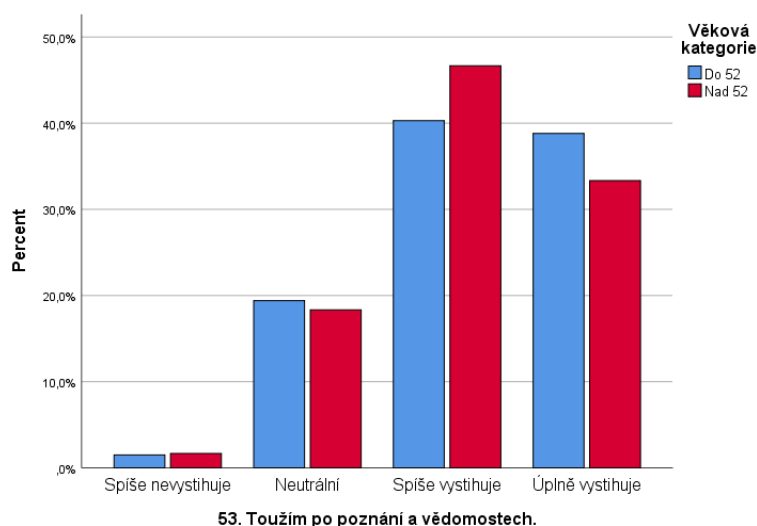
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,731, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v tom, že dotyčný touží po poznání a vědomostech mezi respondenty ve věku do 52 let a nad 52 let. Průměrné skóry jsou 4,16 ve skupině do 52 let a 4,12 ve skupině nad 52 let. To indikuje, že obě věkové kategorie respondentů spíše vystihuje, že mají velký zájem o vědomosti a poznání.

Graf 26 - Toužím po poznání a vědomostech.



Tabulka 27 – Je-li to nutné, neváhám manipulovat lidmi, abych dosáhl(a) toho, čeho chci (dle velikosti obce).

Group Statistics		
Velikost obce		
59. Je-li to nutné, neváhám manipulovat lidmi, abych dosáhl(a) toho, čeho chci.	Do 10 000	66
	Nad 10 000	61
		Mean
		1,97
		1,57

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
59. Je-li to nutné, neváhám manipulovat lidmi, abych dosáhl(a) toho, čeho chci.	Equal variances assumed	2,694	0,103	2,367	0,019	0,396
	Equal variances not assumed			2,399	0,018	0,396

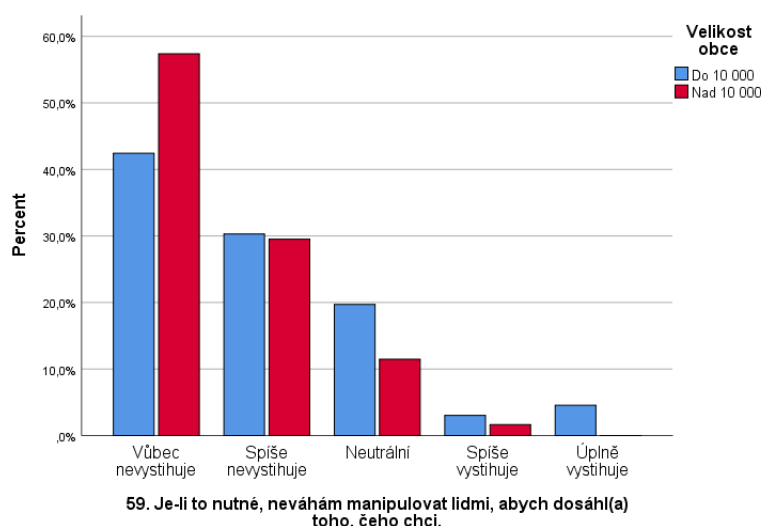
HYPOTÉZY:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,019, zamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách ve prospěch alternativy. Je prokázán statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě skóru ve skupinách. Průměrné skóry jsou 1,97 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 1,57 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. Můžeme tedy konstatovat, že dle uvedených skóre mají respondenti v obcích do 10 000 obyvatel větší tendenci manipulovat s lidmi, aby dosáhli, čeho chtějí, než respondenti v obcích nad 10 000 obyvatel, avšak obě skupiny respondentů to spíše nevystihuje.

Graf 27 - Je-li to nutné, neváhám manipulovat lidmi, abych dosáhl(a) toho, čeho chci.



Tabulka 28 – Usiluji o dokonalost ve všem, co dělám (dle velikosti obce).

Group Statistics			
Velikost obce		N	Mean
60. Usiluji o dokonalost ve všem, co dělám.	Do 10 000	66	3,64
	Nad 10 000	61	3,18

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
60. Usiluji o dokonalost ve všem, co dělám.	Equal variances assumed	0,143	0,706	2,662	0,009	0,456
	Equal variances not assumed			2,660	0,009	0,456

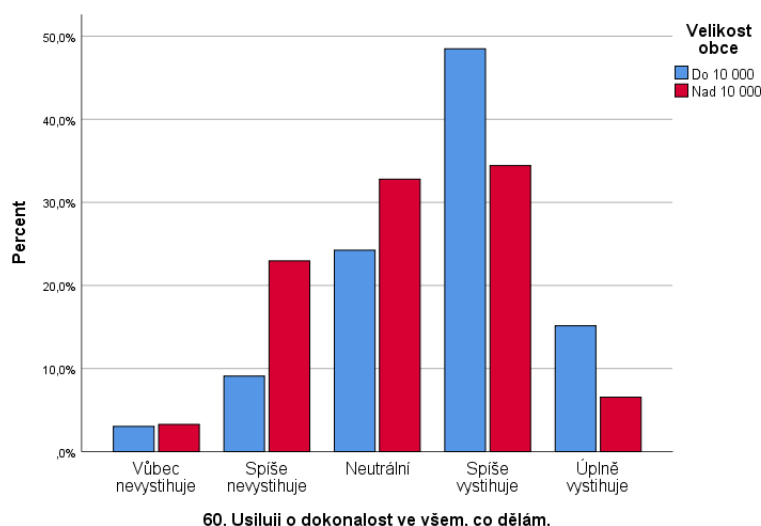
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,009, zamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách ve prospěch alternativy. Je prokázán statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě skóru ve skupinách. Průměrné skóry jsou 3,64 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 3,18 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. Můžeme tedy konstatovat, že respondenty v obcích do 10 000 obyvatel více vystihuje perfekcionismus, než respondenty v obcích nad 10 000 obyvatel.

Graf 28 - Usiluji o dokonalost ve všem, co dělám.



3. ČÁST DOTAZNÍKU – EMOCIONÁLNÍ RYSY

Tabulka 29 – Nedělá mi problém pomocí slov vyjádřit své emoce.

Group Statistics			
Věková kategorie			
1. Nedělá mi problém pomocí slov vyjádřit své emoce.	Do 52	67	5,66
	Nad 52	60	5,32

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
1. Nedělá mi problém pomocí slov vyjádřit své emoce.	Equal variances assumed	1,831	0,178	1,369	0,173	0,340
	Equal variances not assumed			1,359	0,177	0,340

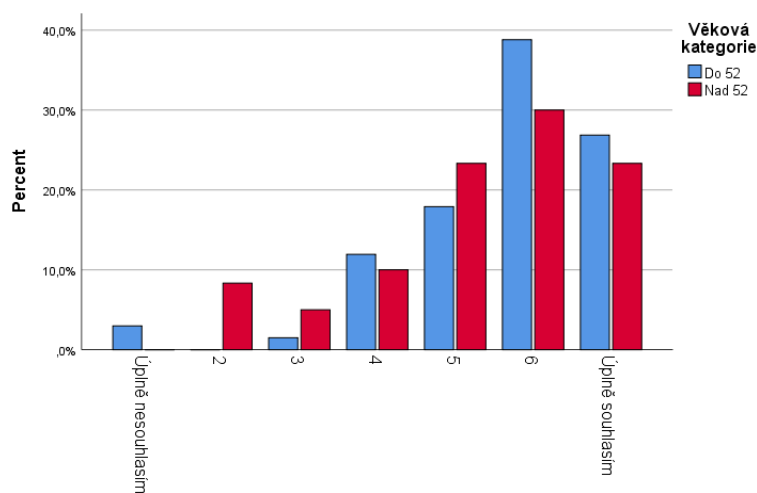
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,177, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v tom, že dotyčným nedělá problém vyjádřit slovy své emoce mezi respondenty ve věku do 52 let a nad 52 let. Průměrné skóry jsou 5,66 ve skupině do 52 let a 5,32 ve skupině nad 52 let. To indikuje, že obě věkové kategorie respondentů spíše souhlasí, že jim nedělá problém pomocí slov vyjádřit své emoce.

Graf 29 - Nedělá mi problém pomocí slov vyjádřit své emoce.



1. Nedělá mi problém pomocí slov vyjádřit své emoce.

Tabulka 30 – Často mi dělá problém vidět věci očima druhých lidí (dle věku).

Group Statistics		
Věková kategorie	N	Mean
2. Často mi dělá problém vidět věci očima druhých lidí. Do 52	66	2,53
Nad 52	59	3,00

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
2. Často mi dělá problém vidět věci očima druhých lidí.	Equal variances assumed	3,806	0,053	-2,024	0,045	-0,470
	Equal variances not assumed			-1,997	0,048	-0,470

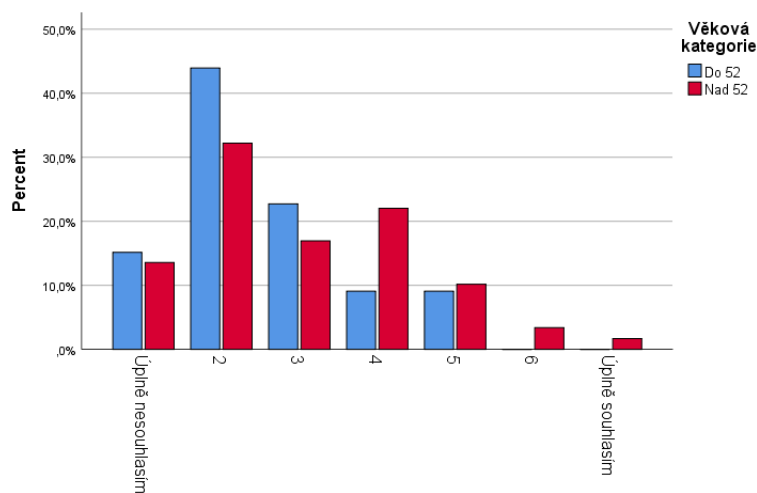
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,045, zamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách ve prospěch alternativy. Je prokázán statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě skóru ve skupinách. Průměrné skóry jsou 2,53 ve skupině do 52 let a 3,00 ve skupině nad 52 let. Můžeme tedy konstatovat, že respondentům ve skupině nad 52 let dělá větší problém vidět věci očima druhých, než respondentům do 52 let, avšak obě skupiny na tuto otázku odpovídaly spíše neutrálně.

Graf 30 - Často mi dělá problém vidět věci očima druhých lidí.



2. Často mi dělá problém vidět věci očima druhých lidí.

Tabulka 31 – Obecně jsem typ člověka, který je velmi motivovaný (dle velikosti obce).

Group Statistics		
Velikost obce	N	Mean
3. Obecně jsem typ člověka, který je velmi motivovaný.	Do 10 000	5,29
	Nad 10 000	4,79

Independent Samples Test						
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	
3. Obecně jsem typ člověka, který je velmi motivovaný.	Equal variances assumed	1,397	0,240	2,188	0,031	0,501
	Equal variances not assumed			2,176	0,032	0,501

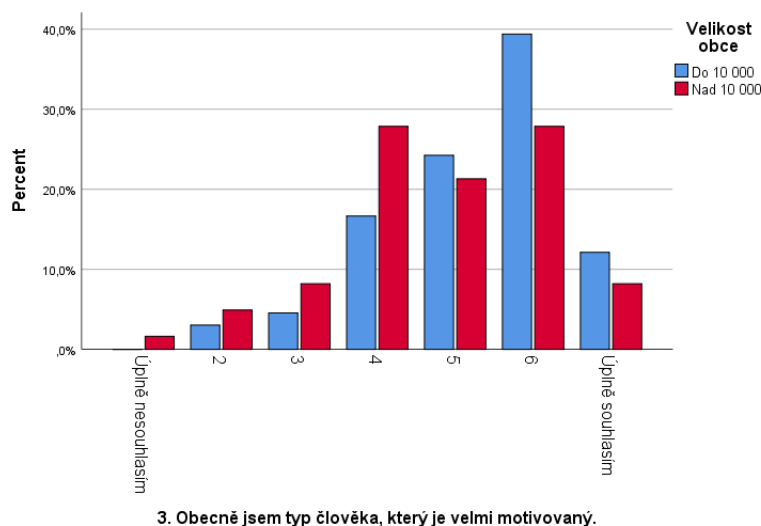
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,032, zamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách ve prospěch alternativy. Je prokázán statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě skóru ve skupinách. Průměrné skóry jsou 5,29 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 4,79 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. Můžeme tedy konstatovat, že respondenty v obcích do 10 000 obyvatel více vystihuje motivovanost, než respondenty v obcích nad 10 000 obyvatel.

Graf 31 - Obecně jsem typ člověka, který je velmi motivovaný.



3. Obecně jsem typ člověka, který je velmi motivovaný.

Tabulka 32 – Obvykle mívám potíže se zvládáním svých emocí (dle věku).

Group Statistics		
Věková kategorie		Mean
4. Obvykle mívám potíže se zvládáním svých emocí.	Do 52	2,91
	Nad 52	3,03

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
4. Obvykle mívám potíže se zvládáním svých emocí.	Equal variances assumed	2,686	0,104	-0,459	0,647	-0,123
	Equal variances not assumed			-0,456	0,650	-0,123

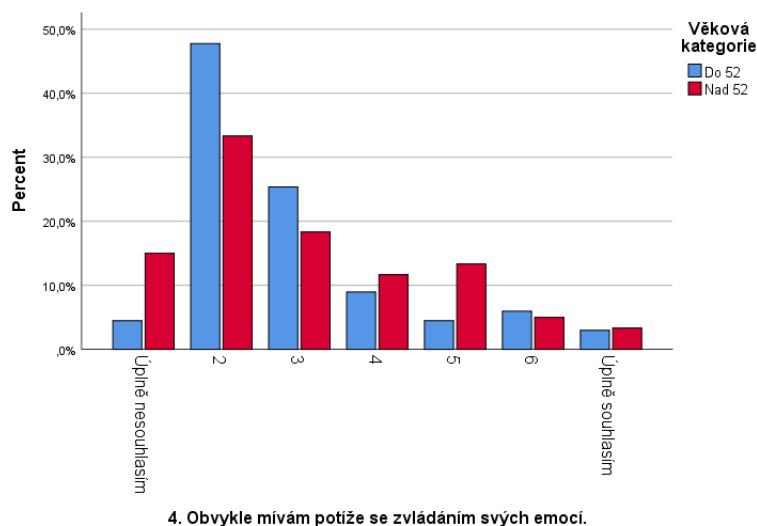
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,650, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v tom, že dotyčný mívá potíže se zvládáním svých emocí mezi respondenty ve věku do 52 let a nad 52 let. Průměrné skóry jsou 2,91 ve skupině do 52 let a 3,03 ve skupině nad 52 let. To indikuje, že obě věkové kategorie respondentů spíše nesouhlasí s tím, že by měly potíže se zvládáním svých emocí.

Graf 32 - Obvykle mívám potíže se zvládáním svých emocí.



4. Obvykle mívám potíže se zvládáním svých emocí.

Tabulka 33 – Obvykle umím ovlivnit prožívání druhých lidí (dle velikosti obce).

Group Statistics			
Velikost obce		N	Mean
11. Obvykle umím ovlivnit prožívání druhých lidí.	Do 10 000	65	4,66
	Nad 10 000	61	4,21

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
11. Obvykle umím ovlivnit prožívání druhých lidí.	Equal variances assumed	3,237	0,074	2,182	0,031	0,448
	Equal variances not assumed			2,165	0,032	0,448

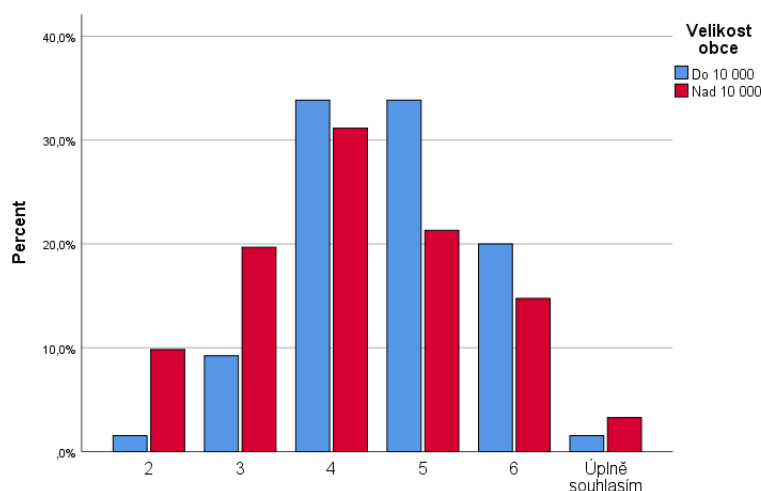
HYPOTÉZY:

H_0 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H_1 : Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,032, zamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách ve prospěch alternativy. Je prokázán statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě skóru ve skupinách. Průměrné skóry jsou 4,66 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 4,21 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. Můžeme tedy konstatovat, že respondenty v obcích do 10 000 obyvatel více vystihuje, že umí ovlivnit prožívání druhých lidí, než respondenty v obcích nad 10 000 obyvatel, avšak obě skupiny reagovaly spíše neutrálně.

Graf 33 - Obvykle umím ovlivnit prožívání druhých lidí.



11. Obvykle umím ovlivnit prožívání druhých lidí.

Tabulka 34 – Obecně umím zvládat stres (dle velikosti obce).

Group Statistics			
Velikost obce		N	Mean
15. Obecně umím zvládat stres.	Do 10 000	65	4,97
	Nad 10 000	61	4,46

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
15. Obecně umím zvládat stres.	Equal variances assumed	0,247	0,620	1,988	0,049	0,510
	Equal variances not assumed			1,986	0,049	0,510

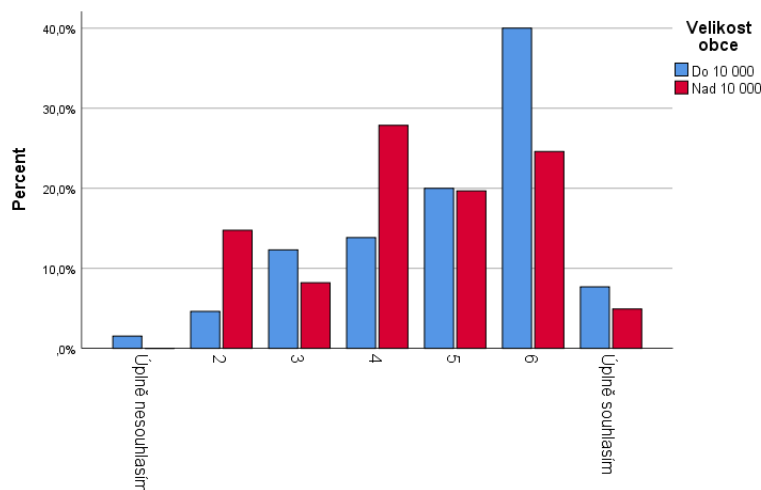
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se dle velikosti obce liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,049, zamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách ve prospěch alternativy. Je prokázán statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě skóru ve skupinách. Průměrné skóry jsou 4,97 ve skupině respondentů v obcích do 10 000 obyvatel a 4,46 ve skupině respondentů v obcích nad 10 000 obyvatel. Můžeme tedy konstatovat, že respondenti v obcích do 10 000 obyvatel umí zvládat lépe stres, než respondenti v obcích nad 10 000 obyvatel.

Graf 34 - Obecně umím zvládat stres.



15. Obecně umím zvládat stres.

Tabulka 35 – Za normálních okolností jsem schopný/á představit si sebe „v kůži někoho jiného“ a vžít se do jeho pocitů (dle věku).

Group Statistics		
Věková kategorie	N	Mean
17. Za normálních okolností Do 52 jsem schopný/á představit si sebe "v kůži někoho jiného" a vžít se do jeho pocitů.	67	5,63
Nad 52	59	5,29

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
17. Za normálních okolností jsem schopný/á představit si sebe "v kůži někoho jiného" a vžít se do jeho pocitů.	Equal variances assumed	3,918	0,050	1,495	0,138	0,339
	Equal variances not assumed			1,473	0,143	0,339

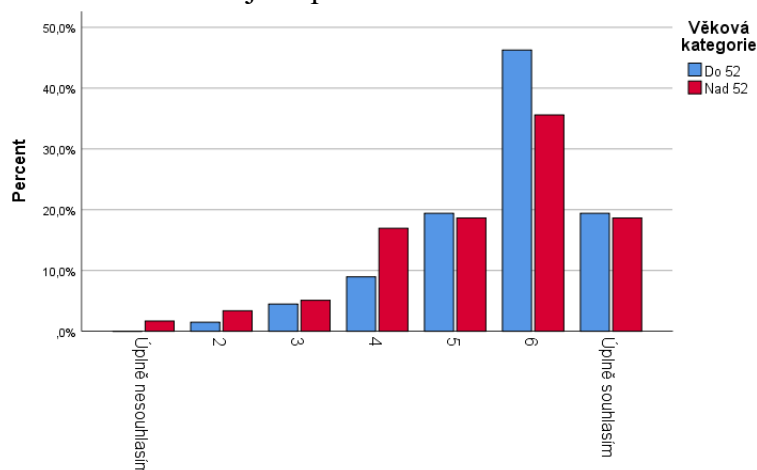
HYPOTÉZY:

H₀: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách neliší.

H₁: Průměrná hodnota skóru dané otázky se ve věkových skupinách liší.

Hypotéza byla ověřena pomocí dvouvýběrového T-testu na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota Signifikance je 0,143, nezamítáme tedy nulovou hypotézu o rovnosti průměrného skóru ve věkových skupinách. Můžeme tedy konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v tom, že dotyčný je schopný si sám sebe představit „v kůži někoho jiného“ a vžít se do jeho pocitů mezi respondenty ve věku do 52 let a nad 52 let. Průměrné skóry jsou 5,63 ve skupině do 52 let a 5,29 ve skupině nad 52 let. To indikuje, že obě věkové kategorie respondentů spíše souhlasí s tím, že mají schopnost empatie.

Graf 35 - Za normálních okolností jsem schopný/á představit si sebe „v kůži někoho jiného“ a vžít se do jeho pocitů.



17. Za normálních okolností jsem schopný/á představit si sebe "v kůži někoho jiného" a vžít se do jeho pocitů.

5 DISKUSE

Cílem našeho výzkumu bylo srovnat psychologické aspekty učitelů rozdílného věku, a také učitelů z různých velikostí obcí a vyhodnotit, jak si jednotlivé skupiny stojí v několika odvětvích sociální psychologie. Výsledky výzkumu mohou sloužit jako přehled sociálně psychologických dispozic učitelů z různých populačních skupin.

Učitel v současnosti není pouze člověkem, který je profesionál v předávání znalostí a dovedností, ve výchově a motivování žáků a ve vytváření morálních hodnot svých svěřenců. Na učitele jsou kladeny čím dál větší nároky ze strany rodičů, vedení i novodobých trendů ve vzdělávání, ve kterých by se měl sebevzdělávat a zdokonalovat. Nejde pouze o jeho zaměření na samotný výchovně-vzdělávací proces, ale i na jeho sociálně-psychologické stránky osobnosti, které jsou součástí celkového pojetí učitelské profese. Abychom se o sociálně-psychologické stránce učitelů dozvěděli více, doptávali jsme se vyučujících na tři různé odvětví sociální psychologie, které jsou žádoucí pro výkon učitelské profese.

Z výsledků našeho výzkumu jsou patrné jisté rozdílnosti ve dvou věkových skupinách učitelů. To potvrzují i výsledky výzkumu Jůvy a Lazarové (2010), kteří se zabývali otázkami vnímaných proměn pracovního sebepojetí, vztahů na pracovišti a faktory ovlivňující profesní stabilitu u učitelů ve věku nad 50 let. Z výsledků jejich výzkumu vyplývá, že učitelé ve věku nad 50 let cítí velkou odpovědnost za svou práci, z čehož vyplývá, že pocit odpovědnosti s věkem neklesá. Nejméně učitelé starší 50 let pocítují potřebu úspěšnosti v jejich pracovním životě. Pociťují úspěšnosti dle výsledků spíše koreluje s pocitem pracovní jistoty ve smyslu zkušeností a zázemí jejich pracoviště. Výsledky výzkumu korelují také s výsledky našeho výzkumu, ve kterém jsme se respondentů ptali na otázky odpovědnosti v oblasti organizace času a organizace svých záležitostí. V obou případech respondenti věku nad 52 let souhlasili, že těmito vlastnostmi disponují. V další části výzkumu se Jůva a Lazarová (2010) zabývali silnými a slabými stránkami učitelů ve věku nad 50 let. Jako své silné stránky učitelé uváděli především zkušenosti ve školské praxi, moudrost, trpělivost, nadhled, vědomosti a empatie. Mezi slabé stránky zařadili např. zhoršení jejich fyzické síly, sníženou adaptaci na změny a přecitlivělost. V našem výzkumu učitelé taktéž uváděli zájem o poznání a vědomosti. Dle výsledků našeho výzkumu učitelé nad 52 let nemají potíže se zvládnutím svých emocí. Dále naše výsledky korelují s výzkumem ve schopnosti empatie učitelů. (Lazarová a Jůva, 2010)

Výzkumů na srovnání sociálně-psychologických aspektů učitelů z různě velkých měst či obcí není mnoho. Ve kvalifikační práci Zmeškalové (2012) je srovnávána náchylnost ke stresu učitelů ve městech a ve vesnicích. Z výsledků jejího výzkumu vyplývá, že není rozdíl v náchylnosti ke stresu mezi učiteli ve městech či na vesnicích. V našem výzkumu jsme srovnávali učitele v obcích do 10 000 obyvatel a v obcích nad 10 000 obyvatel. Respondentů jsme se ptali na otázku, zda mají občas pocit, že se zhroutí, pokud jsou vystaveni velkému stresu. Z výsledků našeho výzkumu jsme se dozvěděli, že tato otázka vystihuje více učitele v obcích nad 10 000 obyvatel než v obcích menších. V další otázce týkající se náchylnosti ke stresu jsme se respondentů ptali, zda umí zvládat stres. Opět z výsledků našeho výzkumu vyplývá, že lépe zvládají stres učitelé v obcích do 10 000 obyvatel, než učitelé v obcích nad 10 000 obyvatel. Dle výsledků výzkumu lze předpokládat, že na učitele ve větších městech jsou kladeny vysoké nároky, a že na školách chybí aspekt „rodinného klimatu“, který se vyskytuje spíše v menších obcích.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 127 učitelů 1. stupně Základních škol. Z tohoto počtu respondentů bylo 124 žen a pouze 3 muži. Domnívám se, že výsledky mohou být z části ovlivněny ženským pohledem na danou problematiku, kterou vzhledem k počtu mužů nelze porovnat. Věřím, že samotný počet respondentů by mohl být taktéž zkreslující, a že vyšší počet dotazníků by mohl výsledky značně ovlivnit. Dále by výsledky mohly být ovlivněny stanovenou hranicí věku učitelů (do 52 let a nad 52 let), a také hranicí velikosti obcí, ve kterých učitelé vyučují (do 10 000 obyvatel a nad 10 000 obyvatel) z toho důvodu, že tyto rozptyly jsou relativně velké a je tedy možné, že naše výsledky zkreslují.

Do výzkumu bych ještě ráda doplnila kvalitativní výzkumný design, a to rozhovory s učiteli. Myslím si, že otevřené odpovědi učitelů by mohly výzkum posunout dalším, zajímavějším směrem. Forma uzavřených odpovědí v dotazníku může výsledky zkoumání ovlivňovat, proto by otevřené odpovědi přinesly hlubší nahlédnutí do celé problematiky a rovněž by mohly objasnit vznik a rozvoj souvislostí mezi jednotlivými šetřenými oblastmi tohoto výzkumu.

ZÁVĚR

V této práci jsme se zaměřili na učitele 1. stupně Základních škol v několika odvětvích sociální psychologie – Prosociální chování, Emoční inteligence a Osobnost učitele.

V teoretické části jsme se zabývali obecnou charakteristikou pojmů *prosociální chování*, *emoční inteligence* a *osobnost* a tyto oblasti jsme následně zaměřili konkrétně na učitele. Dále jsme se věnovali vymezením učitelské profese, vyučovacímí styly učitelů a jejich citovými stavy.

Výzkumná část je zaměřena na zjištění výskytu emoční inteligence, prosociálního chování a osobnostních předpokladů učitelů 1. stupně ZŠ. Výzkum byl proveden kvantitativní metodou formou dotazníkového šetření. Cílem výzkumu bylo zjištění rozdílů v prožívání a chování vyučujících vzhledem k zátěži v různých věkových skupinách, a také rozdílnost ve skupinách učitelů z různě velkých obcí. Výsledky výzkumu poukazují na některé rozdílnosti mezi učiteli ve věkových skupinách. Zajímavým se jeví například výsledek, ve kterém více vystihuje respondenty ve věku nad 52 let uklidnění druhých ve stresových situacích. Respondenti ve věku nad 52 let také více preferují udržování řádu ve svých věcech. Oproti tomu respondenty ve věku do 52 let vystihuje otázka ze sekce emocionálních rysů, zabývající se vcítěním se do situace druhých. Obě věkové skupiny respondentů vyznačuje altruismus, spolupráce, chuť k sebevzdělávání a empatie. Z výsledků výzkumu také vyplývá několik signifikantních výsledků respondentů z různě velkých obcí. Stresové situace hůře snášejí respondenti z obcí nad 10 000 obyvatel. Systematičnost charakterizuje taktéž respondenty v obcích nad 10 000 obyvatel. Respondenti v menších obcích dle výsledků disponují cílevědomostí a perfekcionismem. Obě skupiny respondentů podle velikosti obce vystihuje spolupráce a společenská. Výsledky výzkumného šetření prokázaly rozdílnosti v prožívání a chování vyučujících vzhledem k zátěži dle rozdílného věku a dle různě velkých obcí.

Výzkum by bylo vhodné doplnit o rozhovory s učiteli. Otázky pro rozhovor by byly podobné, jako v dotazníku, ale otevřené odpovědi vyučujících by mohly výzkum zajímavým způsobem posunout a obohatit.

Závěrem bychom rádi sdělili, že tato práce může sloužit jako přehled sociálně-psychologických předpokladů učitelů, které jsou důležitou součástí v jejich profesním i osobním životě.

SOUHRN

Naše práce byla zaměřená na psychologickou analýzu učitelů 1. stupně Základních škol. Na učitele jsou postupně kladeny čím dál tím vyšší nároky, proto je potřeba, aby byl obrněn silnou osobností, emoční stabilitou a vyšší mírou prosociálního chování. V teoretické části jsme se zaměřili na obecné poznatky zkoumané problematiky.

V úvodní části Diplomové práce jsme se věnovali osobnostním charakteristikám učitelů a typologii osobnosti. Vycházeli jsme z publikace *Základy pedagogické psychologie* od Rudolfa Kohoutka. Zabývali jsme se obecnou charakteristikou osobnosti učitele, pedeutologií, a také typologiemi osobnosti učitele od různých autorů.

V další kapitole jsme se věnovali obecným poznatkům o prosociálním chování, kde jsme čerpali z publikací od Josefa Výrosta a Ivana Slaměníka, a také z publikace Jána Čecha - *Sociálna psychológia pre učiteľov*. V této kapitole jsme se také zabývali základními poznatky o emoční a sociální inteligenci a čerpali jsme z publikací od Gilla Hassona, Daniela Golemana, Judy Howellové, Evy Stuchlíkové (a dalších).

Ve třetí kapitole jsme navázali na kapitolu předchozí a zaměřili jsme se konkrétněji na prosociální chování učitelů. V této sekci jsme čerpali z knih Karla Pavlici a Richarda Jedličky (a dalších). Dále jsme se v této kapitole hlouběji zabývali emoční inteligencí a socioemocionalitou učitelů, informace jsme čerpali u autorů: Evy Stuchlíkové (a další), Libora Míčka a Vladislava Zemana, Aleny Jůvové, Ondřeje Dudy a Zdeňka Heluse.

V poslední kapitole teoretické části jsme se zabývali obecně profesí učitele, dále vztahy mezi učitelem a žákem a vyučovacími styly učitelů. Popsali jsme také citové stavy učitele a s nimi spojená rizika syndromu vyhoření. Na závěr této kapitoly jsme popsali vlastnosti, postoje a citové stavy úspěšného učitele. Zde jsme čerpali od Zuzany Hadj-Mousové, Vladislava Kačániho (a dalších), Jiřího Mareše, Václava Holečka, Ireny Smetáčkové (a dalších) a Davida Fontany.

Úkolem našeho výzkumu bylo srovnat psychologické aspekty učitelů rozdílného věku a také učitelů z různě velkých obcí a vyhodnotit, jak si jednotlivé skupiny stojí v různých odvětvích sociální psychologie.

Prvním dílčím cílem bylo zjištění rozdílností prosociálního chování podle různého věku vyučujících. Z výsledků výzkumu vyplývá, že existuje statisticky významný rozdíl mezi respondenty ve věku do 52 let a nad 52 let v uspokojení, když mohou uklidnit někoho, kdo je ve velkém stresu. Konkrétně více uspokojuje uklidnění druhých, pokud jsou ve stresu skupinu respondentů nad 52 let. Další statisticky významný rozdíl jsme zaznamenali u otázky, ve které jsme se respondentů tázali, jestli je pro ně snazší pomáhat druhým v nouzi, pokud jsou kolem nich jiní lidé. Zde z výsledků vyplývá, že je snazší pomáhat druhým, pokud jsou kolem jiní lidé pro respondenty ve skupině do 52 let. V ostatních otázkách v sekci prosociální chování jsme ve věkových skupinách nezaznamenali statisticky významný rozdíl. Obě skupiny respondentů spíše nevystihuje, že nejlépe pomáhají druhým, pokud jsou u toho sledováni, nebo že největší výhodou pomáhání je dobré mínění druhých. Dále obě skupiny souhlasí s tím, že mají sklon pomáhat druhým, pokud se ocitnou v opravdové krizi či nouzi, a také, že pomáhají lidem, když nevědí, že jim někdo pomohl. Ani jedna věková skupina respondentů neočekává budoucí opětování pomoci od druhých.

Druhým dílčím cílem bylo zkoumání rozdílů v prosociálním chování mezi učiteli z obcí o různém počtu obyvatel. Zde vyšel statisticky významný rozdíl u otázky, zda mají respondenti sklon pomáhat lidem, kteří se vážně zranili. Z výsledných odpovědí je prokazatelné, že respondenti v obcích do 10 000 obyvatel jsou více nakloněni pomoci lidem, jež se vážně zranili než respondenti z větších obcí. Z hlediska velikosti obce byla tato otázka jedinou statisticky významnou. Obě skupiny respondentů nevystihuje pomáhání druhým, pokud je někdo sleduje, ani že největší výhodou pomáhání je to, že o nich mají druzí dobré mínění.

Třetím dílčím cílem bylo prozkoumat osobnostní rysy učitelů různého věku. V našem výzkumu byl zjištěn statisticky významný rozdíl v otázce, zda respondenti udržují své věci v pořádku a čistotě. Tato otázka více vystihuje respondenty ve věku nad 52 let. V následující signifikantní otázce měli respondenti odpovídat na to, jestli se často cítí horší než ostatní. Tato otázka zase spíše vystihuje mladší skupinu respondentů, tedy do 52 let. Z výsledků, které jsou statisticky nevýznamné, jsme zjistili, že respondenti obou věkových

kategorií mají organizační schopnosti, také že mají raději spolupráci než soupeření, že jsou společenšší a touží po sebevzdělávání. Obě věkové kategorie taktéž vystihuje, že se při řešení závažných situací řídí názory autorit.

Jako čtvrtý dílčí cíl jsme zkoumali osobnost učitelů podle kritéria velikosti obce, ve které učitel vyučuje. Statisticky významný rozdíl jsme zaznamenali například u otázky, zda se respondent často cítí horší než ostatní. Otázka více vystihuje respondenty v obcích nad 10 000 obyvatel. Zajímavý výsledek jsme zaznamenali u významné otázky, kterou jsme se respondentů ptali, jestli mají pocit, že se zhroutí, pokud jsou vystaveni velkému stresu. Tato otázka opět více vystihuje respondenty z obcí nad 10 000 obyvatel, z čehož můžeme usuzovat, že na respondenty ve větších obcích je kladen větší nátlak. Dalším významným výsledkem byla otázka na systematickosti respondentů. Dle výsledků dotazníku vyvozujeme, že respondenti z obcí nad 10 000 obyvatel jsou více systematictí. Statisticky významně vyšla dle velikosti obce také otázka na cílevědomost. Ta více vystihuje respondenty v obcích do 10 000 obyvatel než respondenty z větších obcí. Otázka na manipulaci lidí k dosažení svých cílů spíše nevystihuje ani jednu zkoumanou skupinu respondentů, avšak více s ní souhlasili respondenti v obcích do 10 000 obyvatel. Taktéž respondenty v obcích do 10 000 obyvatel více vystihuje perfekcionismus než respondenty z větších obcí. Z výsledků, které vyšly statisticky nevýznamně můžeme usuzovat, že respondenti z obou skupin dle velikosti obce mají raději spolupráci než soupeření, a že jsou společenšší.

Pátým dílčím cílem našeho výzkumu bylo zkoumání emocionálních rysů u učitelů různého věku. Jediný významný výsledek měla otázka na to, jestli respondentům dělá problém vidět věci očima druhých. Větší sklony k této schopnosti mají respondenti do 52 let, než respondenti starší 52 let. Otázka, ve které nebyl statisticky významný rozdíl byla například na vyjádření emocí pomocí slov, ve které obě věkové skupiny respondentů souhlasí s tím, že jim nedělá problém vyjádřit slovy své emoce. Dále jsme se respondentů ptali, zda mají potíže se zvládnutím svých emocí. Dle výsledků jsme zjistili, že tento problém spíše nemají. S otázkou, jestli jsou respondenti schopni si sebe představit „v kůži někoho jiného“ a vžít se do jeho pocitů většina souhlasila, z čehož můžeme usuzovat, že jsou obě věkové skupiny respondentů schopny empatie.

Posledním dílčím cílem výzkumné části bylo zaměření se na emocionální rysy učitelů z obcí různé velikosti. Významně vyšly následující otázky. Dle výsledků můžeme

usuzovat, že motivovanější jsou respondenti z obcí do 10 000 obyvatel. Výsledky taktéž poukazují na to, že respondenti z menších obcí více vystihuje ovlivnění prožívání druhých lidí a že lépe zvládají stres než respondenti z větších obcí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

BLATNÝ, Marek Martina HŘEBÍČKOVÁ a Katarína MILLOVÁ, 2010. *Psychologie osobnosti*. 1. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-3434-7.

ČECH, Ján, 2008. *Sociálna psychológia pre učiteľov*. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-59-4.

DOBROVOLNÝ, Petr, 2007. *Statistické metody a zpracování dat* [online]. 2007. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1431/podzim2007/Z0069/um/Statistika_5_testovani.pdf

DUŠEK, L., T. PAVLÍK a J. KOPTÍKOVÁ, 2009. *Analýza dat v neurologii - Zlatý standard statistického testování: t-test* [online] [vid. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.csnn.eu/casopisy/ceska-slovenska-neurologie/2009-4/analyza-dat-v-neurologiixvi-zlatory-standard-statistickeho-testovani-t-test-33177>

FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi*. 2. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-626-8.

FONTANA, David, 2010. *Psychologie ve školní praxi*. 3. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-725-1.

GOLEMAN, Daniel, 2011. *Emoční inteligence*. B.m.: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-7359-334-6.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana, 2012. *Pedagogická a sociální psychologie*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-587-4.

HASSON, Gill, 2015. *Emoční inteligence*. 1. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-9921-6.

HEBÁK, Petr a Jana KAHOUNOVÁ, 1988. *Počet pravděpodobnosti v příkladech*. B.m.: Informatorium. ISBN 978-80-7333-109-2.

HELUS, Zdeněk, 2001. *Úvod do sociální psychologie (Aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-054-4.

HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. 1. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-3704-1.

HOVORKOVÁ VALENTOVÁ, Vladimíra, 2020. *Průzkumová analýza dat* [online]. 2020. Dostupné z: file:///C:/Users/HP/Downloads/Tema16_Pruzkum_analyza_dat.pdf

HOWELL, Judy, 2021. Rozdíl mezi sociální inteligencí a emoční inteligencí. *strephonsays* [online] [vid. 2023-02-05]. Dostupné z: <https://cs.strephonsays.com/social-intelligence-and-emotional-intelligence-1620>

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-271-0586-1.

JŮVOVÁ, Alena a Ondřej DUDA, 2021. Emotional intelligence factors helping teachers cope with emotionally tense situations and enhancing effective pedagogical communication. *e-Pedagogium*. 21(2), 18–32. ISSN 12137758, 12137499.

KAČÁNI, Vladislav, Marta FLEŠKOVÁ, Jarmila KAČÁNIOVÁ a Marta FLEŠKOVÁ, 1999. *Základy učitel'skej psychológie*. 1. Bratislava: MEDIA TRADE, spol. s.r.o. ISBN 80-08-02830-0.

KOHOUTEK, Rudolf, Jaroslav ŠTĚPÁNÍK a Irena OCETKOVÁ, 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o. ISBN 80-85867-94-X.

LAZAROVÁ, Bohumíra a Vladimír JŮVA, 2010. Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. *Studia paedagogica*. (2), 43–60. ISSN 2336-4521.

MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. 1. Praha: Portál s.r.o. ISBN 978-80-262-0174-8.

MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN, 1997. *Učitel a stres*. 2. Opava: Nakladatelství Vade Mecum Opava. ISBN 80-86041-25-5.

MRKVIČKA, Tomáš a Vladimíra PETRÁŠKOVÁ, 2006. *Úvod do statistiky* [online]. 2006. Dostupné z: <http://home.ef.jcu.cz/~mrkvicka/vyuka/Statistika2Vydani.pdf>

NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0628-1.

PAVLICA, Karel, 2022. *Odborný článek: Prosociální chování, jeho vliv na školní výsledky a možnosti jeho rozvoje* [online] [vid. 2023-02-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23142/PROSOCIALNI-CHOVANI%2C-JEHO-VLIV-NA-SKOLNI-VYSLEDKY-A-MOZNOSTI-JEHO-ROZVOJE.html>

PECEN, Ladislav a Petr KASÍK, 2014. *Základy biostatistiky a modelování lékařských dat*. 1. Plzeň: FN Plzeň. ISBN 978-80-260-6314-8.

REITEROVÁ, Eva, 2016. *Statistika pro nelékařské zdravotnické obory* [online]. 1. vyd. Křížkovského 8, 771 47 Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [vid. 2023-03-18]. ISBN 978-80-244-5082-7. Dostupné z: https://www.fzv.upol.cz/fileadmin/userdata/FZV/Dokumenty/OSE/Statistika_pro_nelekarke_zdravotnicke_obory.pdf

ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti*. 6. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-3133-9.

SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ, 2020. *Učitel'ské vyhoření*. 1. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-1668-1.

STUHLÍKOVÁ, Eva, Ludmila PROKEŠOVÁ, Milada KREJČÍ, Yvona MAZEHOVÁ a Jana KOUŘILOVÁ, 2005. *Zvládání emočních problémů školáků*. 1. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-534-2.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 1997. *Sociální psychologie*. 1. ISBN 80-85866-20-X.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-1428-8.

ZMEŠKALOVÁ, Michaela, 2012. *Psychohygienu učitele* [online]. Olomouc. Univerzita Palackého Olomouc. Dostupné z: https://theses.cz/id/rv13vg/diplomov_prce-Zmekalov.pdf

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Nejlépe pomáhám lidem, když mě někdo sleduje (dle věku).

Tabulka 2 – Nejlépe pomáhám lidem, když mě někdo sleduje (dle velikosti obce).

Tabulka 3 – Nejvíce mě uspokojuje, když mohu uklidnit někoho, kdo je ve velkém stresu (dle věku).

Tabulka 4 – Je pro mě snazší pomáhat druhým v nouzi, když jsou kolem mě jiní lidé (dle věku).

Tabulka 5 – Myslím, že jednou z největších výhod na pomáhání je to, že o mě lidé mají dobré mínění (dle věku).

Tabulka 6 – Myslím, že jednou z největších výhod na pomáhání je to, že o mě lidé mají dobré mínění (dle velikosti obce).

Tabulka 7 – Mám sklon pomáhat lidem, kteří se ocitnou v opravdové krizi nebo nouzi (dle věku).

Tabulka 8 – Mám sklon pomáhat lidem, kteří se vážně zranili (dle velikosti obce).

Tabulka 9 – Většinou pomáhám druhým, když nevědí, kdo jim pomohl (dle věku).

Tabulka 10 - Většinou pomáhám druhým, když nevědí, kdo jim pomohl (dle velikosti obce).

Tabulka 11 – Mám pocit, že když někomu pomáhám, měl by v budoucnu pomoci on mně (dle věku).

Tabulka 12 – Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí (dle věku).

Tabulka 13 – Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí (dle velikosti obce).

Tabulka 14 – Svě věci udržuji v pořádku a čistotě (dle věku).

Tabulka 15 – Často se cítím horší než ostatní (dle věku).

Tabulka 16 – Často se cítím horší než ostatní (dle velikosti obce).

Tabulka 17 – Svůj čas si dovedu dobře zorganizovat tak, abych vyřídil(a) všechny nutné záležitosti (dle věku).

Tabulka 18 – Pokud jsem vystaven(a) velkému stresu, mám občas pocit, že se zhroutím (dle velikosti obce).

Tabulka 19 – Nejsem příliš systematickým člověkem (dle velikosti obce).

Tabulka 20 – Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a) (dle věku).

Tabulka 21 – Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a) (dle velikosti obce).

Tabulka 22 – Mám přesně vymezené cíle a pracuji systematicky na jejich dosažení (dle velikosti obce).

Tabulka 23 – Raději bývám sám (sama) než ve společnosti (dle věku).

Tabulka 24 - Raději bývám sám (sama) než ve společnosti (dle velikosti obce).

Tabulka 25 – Při řešení závažných životních situací se řídím názory autorit (dle věku).

Tabulka 26 – Toužím po poznání a vědomostech (dle věku).

Tabulka 27 – Je-li to nutné, neváhám manipulovat lidmi, abych dosáhl(a) toho, čeho chci (dle velikosti obce).

Tabulka 28 – Usiluji o dokonalost ve všem, co dělám (dle velikosti obce).

Tabulka 29 – Nedělá mi problém pomocí slov vyjádřit své emoce.

Tabulka 30 – Často mi dělá problém vidět věci očima druhých lidí (dle věku).

Tabulka 31 – Obecně jsem typ člověka, který je velmi motivovaný (dle velikosti obce).

Tabulka 32 – Obvykle mívám potíže se zvládním svých emocí (dle věku).

Tabulka 33 – Obvykle umím ovlivnit prožívání druhých lidí (dle velikosti obce).

Tabulka 34 – Obecně umím zvládat stres (dle velikosti obce).

Tabulka 35 – Za normálních okolností jsem schopný/á představit si sebe „v kůži někoho jiného“ a vžít se do jeho pocitů (dle věku).

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Nejlépe pomáhám lidem, když mě někdo sleduje (dle věku).

Graf 2 - Nejlépe pomáhám lidem, když mě někdo sleduje (dle velikosti obce).

Graf 3 - Nejvíce mě uspokojuje, když mohu uklidnit někoho, kdo je ve velkém stresu (dle věku).

Graf 4 - Je pro mě snazší pomáhat druhým v nouzi, když jsou kolem mě jiní lidé (dle věku).

Graf 5 - Myslím, že jednou z největších výhod na pomáhání je to, že o mě lidé mají dobré mínění (dle věku).

Graf 6 – Myslím, že jednou z největších výhod na pomáhání je to, že o mě lidé mají dobré mínění (dle velikosti obce).

Graf 7 - Mám sklon pomáhat lidem, kteří se ocitnou v opravdové krizi nebo nouzi (dle věku).

Graf 8 - Mám sklon pomáhat lidem, kteří se vážně zranili (dle velikosti obce).

Graf 9 - Většinou pomáhám druhým, když nevědí, kdo jim pomohl (dle věku).

Graf 10 - Většinou pomáhám druhým, když nevědí, kdo jim pomohl (dle velikosti obce).

Graf 11 - Mám pocit, že když někomu pomáhám, měl by v budoucnu pomoci on mně (dle věku).

Graf 12 - Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí (dle věku).

Graf 13 - Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí (dle velikosti obce).

Graf 14 - Svě věci udržuji v pořádku a čistotě (dle věku).

Graf 15 - Často se cítím horší než ostatní (dle věku).

Graf 16 - Často se cítím horší než ostatní (dle velikosti obce).

Graf 17 - Svůj čas si dovedu dobře zorganizovat tak, abych vyřídil(a) všechny nutné záležitosti (dle věku).

Graf 18 - Pokud jsem vystaven(a) velkému stresu, mám občas pocit, že se zhroutím (dle velikosti obce).

Graf 19 - Nejsem příliš systematickým člověkem (dle velikosti obce).

Graf 20 - Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a) (dle věku).

Graf 21 - Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a) (dle velikosti obce).

Graf 22 - Mám přesně vymezené cíle a pracuji systematicky na jejich dosažení (dle velikosti obce).

Graf 23 - Raději bývám sám (sama) než ve společnosti (dle věku).

Graf 24 - Raději bývám sám (sama) než ve společnosti (dle velikosti obce).

Graf 25 - Při řešení závažných životních situací se řídím názory autorit (dle věku).

Graf 26 - Toužím po poznání a vědomostech (dle věku).

Graf 27 - Je-li to nutné, neváhám manipulovat lidmi, abych dosáhl(a) toho, čeho chci (dle velikosti obce).

Graf 28 - Usiluji o dokonalost ve všem, co dělám (dle velikosti obce).

Graf 29 - Nedělá mi problém pomocí slov vyjádřit své emoce (dle věku).

Graf 30 - Často mi dělá problém vidět věci očima druhých lidí (dle věku).

Graf 31 - Obecně jsem typ člověka, který je velmi motivovaný (dle velikosti obce).

Graf 32 - Obvykle mívám potíže se zvládnutím svých emocí (dle věku).

Graf 33 - Obvykle umím ovlivnit prožívání druhých lidí (dle velikosti obce).

Graf 34 - Obecně umím zvládat stres (dle velikosti obce).

Graf 35 - Za normálních okolností jsem schopný/á představit si sebe „v kůži někoho jiného“ a vžít se do jeho pocitů (dle věku).

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - vzorec