



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Temperament žáka a jeho pozice v třídním kolektivu na počátku dospívání

Vypracovala: Čekalová Bára
Vedoucí práce: Mgr. Bajgarová Zdeňka, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 15.05. 2020

.....
Bára Čekalová

Poděkování

Děkuji Mgr. Zdeňce Bajgarové, Ph.D., za odborné vedení práce a ochotu pomoci za každé situace. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za její trpělivost, shovívavost a podporu, kterou mi dopřávala po celou dobu mého studia. Velký dík patří i panu řediteli Základní školy ve Volarech Mgr. Horálkovi za pomoc při získávání dat a všem žákům Základní školy Volary, které se výzkumu zúčastnily.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá temperamentem v prostředí školní třídy. Jejím hlavním cílem je objevit vztah mezi temperamentovými rysy a sociálními pozicemi. První část shromažďuje již zjištěné teoretické poznatky a výzkumy o daném vztahu. Část druhá zkoumá tento vztah prakticky.

Praktická část je tvořena kvantitativní studií. Výzkumný vzorek tvořilo celkem 75 žáků 6. a 7. tříd základní školy. Temperamentové rysy byly zjišťovány pomocí dotazníku EATQR od Mary Rothbart a Lese Eliss, sociální pozice pomocí sociometrické ratingové metody Vladimíra Hrabala. Pro doplnění informací jsme analyzovali slovní výpovědi žáků o jejich spolužácích a orientačně je srovnávali se sebevýpovědním dotazníkem. Data byla zpracovávána pomocí programu Statistica 13 a Microsoft Excel.

Výsledky výzkumu ukázaly, že jisté spojitosti v tomto vztahu existují, nejsou však v plné míře shodné s teoretickými předpoklady a předešlými výzkumy. V celkovém vzorku jsme našli souvislosti mezi volní kontrolou a extravertí. Ve vzorku chlapců byl nalezen statisticky významný pozitivní vztah mezi extravertí a vlivem. Nenašli jsme žádný signifikantně významný vztah mezi temperamentovými rysy a sociálními pozicemi ve třídě ve skupině dívek. Ve slovních výpovědích se často objevovalo hodnocení ostatních podle známek nebo hodnocení učitele. Dívky hodnotily kladněji dívky a chlapci chlapce. Mezi sebevýpovědními dotazníky a výsledky hodnocení druhými se často objevovaly nesrovnalosti, které mohou být způsobeny stylizací dle sociální žádoucnosti či malým výzkumným vzorkem.

Klíčová slova: temperament, temperamentové rysy, sociální pozice, školní třída, raná adolescence

Abstract

This bachelor thesis deals with temperament in the environment of school classroom. The main goal of this work is to discover the connection between temperament traits and social positions. The first part gathers already identified theoretical knowledge and already existing research about the connection. The second part examines this relationship in practice.

The practical part consists of a quantitative study. The research sample consisted of a total of 75 pupils in the 6th and 7th grades of the Primary School. Temperament traits were determined using the EATQR questionnaire from Mary Rothbart and Les Eliss, social position using the Sociometric rating method of Vladimír Hrabal. To supplement the information, we analyzed the verbal statements of students about their classmates and compared them with a self-test questionnaire. The data were processed using Statistica 13 and Microsoft Excel.

The results of the research showed that certain connections exist within this relationship, but they are not fully identical with the theoretical assumptions and previous research. In the total sample, we found connections between free control and extraversion. A statically significant positive relationship between extraversion and influence was found in a sample of boys. We did not find any significant relationship between temperament traits and social positions in the classroom in the group of girls. Verbal statements often included the evaluation of others according to marks or the evaluation of the teacher. Girls rated girls more positively and boys rated boys more positively. Inconsistencies often appeared between the self-test questionnaires and the results of the evaluation by others, which may be caused by stylization according to social desirability or a small research sample.

Key words: temperament, temperament traits, social position, school class, early adolescence

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 TEMPERAMENT.....	9
1.1 DĚTSKÝ TEMPERAMENT	9
1.1.1 Temperament jako styl chování – Thomas a Chessová	10
1.1.2 Kriteriaální přístup Busse a Plomina	11
1.1.3 Model emoční regulace – Goldsmith a Campos.....	11
1.1.4 Kaganův biotypologický přístup.....	12
1.1.5 Biosociální přístup M. Rothbartové	12
1.2 VÝVOJ TEMPERAMENTU V DOBĚ RANÉ ADOLESCENCE.....	14
2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO MALÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA	17
2.1 Třída jako sociální skupina.....	17
2.2 Specifika školní třídy v období rané adolescence.....	17
3 SOCIÁLNÍ POZICE	19
3.1 Kompetence.....	19
3.2 Vliv.....	19
3.3 Obliba.....	20
3.4 Nejvýraznější kombinace pozic	21
4 TEMPERAMENT A SOCIÁLNÍ POZICE.....	24
VÝZKUMNÁ ČÁST	26
5 METODOLOGICKÝ RÁMEC	26
5.1.1 Výzkumný cíl.....	26
5.1.2 Hypotézy.....	26
6 METODIKA VÝZKUMU	27
6.1 Výběr vzorku	27
6.2 Metody sběru dat	27
6.2.1 SORAD.....	27
6.2.2 The Early Adolescent Temperament Questionnaire (EATQ-R).....	29
7 PRŮBĚH VÝZKUMU	31
7.1 Postup sběru dat.....	31
7.2 Etika výzkumu	31
8 VÝSLEDKY	32

8.1	Popisné statistiky	32
8.2	Induktivní statistika.....	33
8.2.1	Vztah temperamentu s vlivem a oblibou	33
8.2.2	Pohlaví.....	34
8.3	Kvalitativní pohled na sociální pozice v SORADu a jejich vztah k temperamentovým rysům.....	36
9	DISKUSE	43
10	LIMITY VÝZKUMU.....	46
11	DOPORUČENÍ PRO BUDOUCÍ VÝZKUM.....	47
12	PŘÍNOSY VÝZKUMU.....	48
13	ZÁVĚR.....	49
	SEZNAM UŽITÉ LITERATURY	51
	SEZNAM TABULEK.....	54
	SEZNAM OBRÁZKŮ	54
	SEZNAM PŘÍLOH	54
	PŘÍLOHY	55

ÚVOD

Má práce se soustředí na vztah temperamentu a sociálních pozic ve školním prostředí. Temperament byl již mnohokrát zkoumán v různých vztazích, ale nemnoho zdrojů zkoumá právě vztah se sociálním statutem ve školní třídě. Považuji proto za přínosné tento vztah ověřit vzhledem k tomu, že právě značnou část dospívání tráví jedinec ve třídě, která se podílí na utváření jeho osobnosti.

Přechod mezi prvním a druhým stupněm na základní škole může představovat pro některé žáky obtížný zlom. Zároveň s druhým stupněm učitelé kladou vyšší požadavky, přibývají nové, náročnější předměty. Třídy se často slučují a vzniká nové prostředí, ve kterém je třeba najít si vlastní místo, novou pozici. Má práce se snaží zjistit, zda můžeme hledat vztah mezi touto pozicí a temperamentovými rysy žáků.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části jsem se soustředila především na vymezení toho, co temperament je a jak může ovlivňovat vývoj člověka. Dále popisuji sociální pozice v kontextu školního prostředí. Především se držím Hrabalovského pojetí pozic a typů žáků, což odkazuje i na použité metody v části praktické. Praktická část ověřovala tento vztah v prostředí základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TEMPERAMENT

Temperamentem se zabývali již v antickém Řecku. Pojem vznikl ve 2. století před Kristem díky starořeckému lékaři Galénosovi/Galénovi. Galénos převzal Hippokratovu humorální teorii o 4 základních tělních tekutinách a užil ji k vysvětlení rozdílů v temperamentu. Převaha jedné z nich znamenala určitý temperamentový typ. Jako první tak přišel s myšlenkou, že temperament má biologický základ. Ačkoliv je teorie dávno překonaná, pojmy sangvinik, melancholik, choleric a flegmatik se používají dodnes (De Pauw, 2012).

Od antiky přes psychomorfologické (Kretschmer, Sheldon), osobnostní (Allport, Cattell, Eysenck, Guilford) a první vývojové teoretiky (Gesell) dodnes není koncept temperamentu jasně vymezen (Goldsmith et al., 1987). McCall se na konci příspěvku Goldsmitha a ostatních (1987, s. 594) snaží o integraci poznatků jednotlivých teorií, přicházejících s následující definicí;

Temperament se skládá z relativně stálých základních dispozic každé osoby, která tvoří jeho základ a upravuje vyjádření aktivity, reaktivity, emotivity a sociability. Hlavní prvky temperamentu jsou přítomny na počátku života a jsou pravděpodobně silně ovlivněny biologickými faktory. Jak vývoj pokračuje, temperament je stále více ovlivňován zkušeností a kontextem.

Teoretici se liší v kladení důrazu na prvky, jež vidí jako jádro temperamentu. Hlavní roli mohou hrát stylistické složky, emoční či pozornostní procesy (De Pauw, 2012).

1.1 Dětský temperament

Největší pozornosti se studiím dětského temperamentu dostávalo od 80. let minulého století. Objevovaly se různé výzkumné přístupy, jelikož se autoři nedokázali shodnout, co dětský temperament je. O dvacet let později se zformovaly dva hlavní přístupy k dětskému temperamentu: induktivní, zaměřený na shromažďování faktů z rozšířených konceptů, a deduktivní, více teoretické přístupy (Zentner & Bates, 2008).

V následující podkapitole je popsáno pět tradičních pojetí dětského temperamentu podněcující výzkum dodnes.

1.1.1 Temperament jako styl chování – Thomas a Chessová

Teorie Thomase a Chessové vznikla jako reakce na převládající environmentalistické teorie zdůrazňující působení vnějších vlivů ve vývoji dítěte. Nespokojenost s tímto východiskem podnítila dvojici k zahájení slavné newyorské longitudinální studie. Ta byla milníkem pro zavedení konceptu individuálních rozdílů ve vývojové psychologii a pediatrii a přesunula pozornost z vnějších sil k vnitřním, jež se objevují v individuálních rozdílech v chování a reakčních vzorcích (De Pauw, 2012; Zentner & Bates, 2008).

Thomas a Chessová v rámci studie začali v roce 1956 sledovat 133 dětí z 84 různých, převážně vzdělaných newyorských rodin. Děti byly sledovány od 3 měsíců do dospělosti. Pomocí obsahové analýzy rozhovorů s rodiči prvních 22 sledovaných dětí bylo nalezeno 9 základních kategorií chování, které autoři považovali za relevantní pro vývoj dítěte a odkazující na základní psychologické mechanismy chování: **Úroveň aktivity** (tj. fyzická aktivita), **pravidelnost nebo rytmus** (tj. předvídatelnost chování), **přizpůsobivost** (tj. reakce na změny v prostředí), **přiblížení se/stažení se** (tj. reakce na novost), **práh citlivosti** (tj. množství stimulace potřebné k vyvolání reakce), **intenzita reakce** (tj. energetická úroveň reakce), **kvalita nálady** (tj. množství pozitivních a negativních pocitů), **odolnost vůči rozptýlení** (tj. vliv vnějších podnětů na změnu chování dítěte) a **rozpětí pozornosti / vytrvalost u úkolu** (tj. čas u strávené aktivity) (De Pauw, 2012).

Thomas s Chessovou vymezili temperament jako stylistické aspekty chování. To znamená, že ho vidí jako způsob chování (JAK), už však ne jako jeho obsah (CO) či motivaci (PROČ) (De Pauw, 2012; Zentner & Bates, 2008).

Autoři stanovili 3 základní typy temperamentu: „obtížný“, „pomalu se zahřívající“ a „snadný“, které jsou tvořeny různými kombinacemi devíti temperamentových rysů. Vymezili také pojem „goodness of fit“, ten vyjadřuje míru souladu mezi temperamentem dítěte a požadavky, očekáváními a příležitostmi kladenými prostředím (Shiner et al., 2012). Zdravého osobnostního vývoje dosáhne dítě tehdy, pokud budou požadavky z vnějšího prostředí v souladu s možnostmi jedincova organismu (Keogh, 2003). Temperament tedy není jediný faktor ovlivňující vývoj dítěte, ale stejnou vahou se na něm podílí i prostředí a kultura, v které dítě žije (De Pauw, 2012; Shiner et al., 2012; Zentner & Bates, 2008).

1.1.2 Kriteriaální přístup Busse a Plomina

Dle Busse s Plominem, abychom mohli mluvit o vlastnostech temperamentu, musí splňovat následující kritéria: znaky musí být relativně stabilní od raného dětství do dospělosti, evolučně adaptované, přítomné v našich fylogenetických předcích a především dědičné (De Pauw, 2012).

Původně vymezili čtyři dimenze: impulsivitu, emocionalitu, aktivitu a sociabilitu. Impulsivita byla později vyškrtuta vzhledem k tomu, že se objevuje až od školního věku dítěte, tudíž nesplňuje kritérium přítomnosti od raného dětství (Shiner et al., 2012).

Emocionalita je chápána jako náchylnost k distresu, strachu a hněvu, týká se tedy pouze negativního prožívání. Pozitivní emoce nejsou součástí temperamentu, jelikož není prokázána jejich dědičnost (Blatný, 2010). Sociabilitu definují jako upřednostňování přítomnosti ostatních před samotou. Aktivita zahrnuje dvě komponenty: sílu a energičnost a je chápána čistě fyzicky, nesouvisí tedy s psychickou ani emocionální energií (De Pauw & Shiner et al., 2012).

Interakce temperamentu a sociálního prostředí se odvíjí od konkrétního jedince. Každý člověk na základě svého temperamentu vyhledává a případně upravuje své sociální prostředí takovým způsobem, aby vyhovovalo jeho temperamentovým rysům (Blatný, 2010).

1.1.3 Model emoční regulace – Goldsmith a Campos

Funkcionalisticky zaměřeni autoři definují temperament jako individuální rozdíly v pravděpodobnosti prožívání a vyjádření primárních emocí a vzrušení (Goldsmith et al., 1987).

Jako kritéria pro temperament přidávají, že je emocionální povahy, týká se individuálních rozdílů a odkazuje na behaviorální tendence (způsoby chování). Naopak vylučují percepční a kognitivní faktory stejně jako přechodné stavy (De Pauw, 2012).

Autoři chápou emoce následujícím způsobem: 1) emoce upravují vnitřní psychologické procesy, 2) zásadně ovlivňují sociální a interpersonální chování, 3) základní emoce lze specifikovat jedinečným vyjádřením pomocí výrazu obličeje, hlasu nebo gesty a 4) používají nekódované komunikační prostředky mající vrozený základ. Základními

emocemi tvořícími obsah dimenzí tohoto modelu jsou hněv, smutek, strach, radost a potěšení, znechucení, zájem a překvapení (De Pauw, 2012).

Temperamentové dimenze vytvářejí emoční podklad pro některé pozdější osobnostní charakteristiky, například vytrvalost (odpovídající emoci zájmu) ovlivňuje motivaci k úspěchu, strach ovlivňuje stydlivost a podobně (Goldsmith et al., 1987).

1.1.4 Kaganův biotypologický přístup

Kagan svá tvrzení postavil na longitudinální studii kojenců, ve které sledoval jejich reakce na neznámé podněty. Skupinu dětí reagující na neznámé vizuální, sluchové a čichové podněty (asi 20 % vzorku) vysokou motorickou aktivitou a vysokou mírou stresu nazval jako vysoce reaktivní, inhibovanou. Naopak kojenci vykazující nízkou úroveň motorické aktivity a minimální stres při předložení stejných podnětů jako skupině první byly označeny jako nízko reaktivní, disinhibované (De Pauw, 2012).

Při porovnání těchto dvou skupin v sedmi letech vyšlo najevo, že děti ve skupině neinhibovaných měly třikrát menší šanci vyvinutí úzkostných symptomů. V adolescenci skupina inhibovaných dětí při srovnání s neinhibovanými propadala častěji záchvatům smutku a fyziologickým změnám, jako jsou nepravidelnost srdečního rytmu, pocení dlaní, červenání či nadměrné svalové napětí (Shiner et al., 2012).

Kagan sám připouští, že z inhibované skupiny kojenců mohou vzniknout různé osobnostní typy, což je dle něj způsobeno vlivem prostředí (sociální třída, kultura, rodina nebo historické události), ale i přesto se z nich nikdy nestanou „ledově klidní“ lidé (Shiner et al., 2012).

1.1.5 Biosociální přístup M. Rothbartové

Mary Rothbartová spolu s Batesem (1998) ve svém pojetí temperamentu vychází především z definic Thomase s Chessovou a Gordona Allporta. Definují ho jako vrozené individuální rozdíly v reaktivitě a seberegulaci, a to v oblastech afektivity, aktivity a pozornosti. Pojem „vrozený“ je autory myšlen biologický základ temperamentu, jenž je ovlivněn dědičností, zráním a zkušenostmi získávanými v průběhu celého života (Shiner et al., 2012; Rothbart & Bates, 1998). Od stylisticky zaměřených autorů (ptajících se pouze na otázku JAK) rozšiřuje pojetí temperamentu o emoce, motivaci a pozornostní procesy (De Pauw, 2012).

Reaktivita a seberegulace jsou zastřešujícími pojmy. Reaktivita je definována jako vzrušivost a dráždivost odpovědi endokrinního, behaviorálního, autonomního a centrálního nervového systému (Goldsmith et al., 1987). Proměnné reaktivity měříme pomocí latence, doby nárůstu, doby opadnutí prahové a celkové intenzity afektivních a pozornostních reakcí (Goldsmith et al., 1987).

Seberegulace je spojována s procesy sloužícími k regulaci reaktivity (Rothbart & Bates, 1998). Těmito procesy míní Rothbartová pozornost, přiblížení či vyhýbání se a inhibici (Goldsmith et al., 1987).

I přes zjevné podobnosti, které vykazuje toto východisko s jinými, konceptuální přístup Rothbartové chápe temperament oproti ostatním jako širší pojem (Putnam & Stifter, 2008). V porovnání s teoretiky, kteří uvažovali nad temperamentem pouze v termínech chování (jako Thomas a Chessová), Rothbartová s Deryberrym oponovali názorem, že zkoumání individuálních rozdílů v úrovni genetické, neurální, endokrinní, autonomní a centrální nervové soustavy přináší více integrující pojetí temperamentu, zahrnující rozdíly nejen ve stylu chování, ale i ve fenomenologických zážitcích (pocit energie, zájmu a afektivity) a psychofyzilogickém fungování (Goldsmith et al., 1987; Putnam & Stifter, 2008). Předchozí autoři předpokládali, že o temperamentu musí být smýšleno odděleně od uvažování nad motivačními procesy, kognicí a osobností a je na něj pohlíženo jako na rozdíl ve stylu, jakým jedinec reaguje na vnější podněty. Rothbartová naopak uvádí, že součástí temperamentu jsou motivační procesy. Ve srovnání s Goldsmithem a Camposem, kteří omezují pojetí temperamentu na „emoční fenomén“, pohled Rothbartové zahrnuje kromě emocí motorickou aktivaci a pozornost, tudíž jasně přesahuje oblast emocí. Nakonec se Rothbartová vypořádává s konstruktem temperamentu Busse s Plominem. Rothbartová na rozdíl od zmíněných autorů přikládá stejný podíl na utváření temperamentu pozitivním emocím stejně jako negativním (Goldsmith, 1987; Putnam & Stifter, 2008).

Autorka se s ohledem na uvedené přístupy snažila o možné uspořádání jednotlivých aspektů temperamentu a vytvoření jejich seznamu. Při konstrukci dotazníku temperamentu IBQ vymezila dle vzoru Thomase a Chessové 9 dimenzí. Později pomocí faktorové analýzy zdokonalila tyto dimenze uspořádáním do 3 základních, které se pravidelně objevovaly ve výsledcích dotazníků od kojenců po dospělé (Rothbart, 2007; Putnam & Stifter, 2008). Zároveň tyto základní dimenze vztahuje k teorii Velké pětky.

Surgenci (zahrnující aspekty aktivační úroveň, sociabilitu, potěšení vyjádřené z očekávání odměny nebo při aktivitách s vysokou intenzitou prožívání), kterou Rothbartová přirovnává k extraverci, **negativní afektivitu** či neuroticismus (zastřešující faktory hněvu, smutku, strachu, fyzického diskomfortu a zotavování se ze stresové situace) a faktor označovaný u kojenců regulační kapacita, u starších jako **volní (cílená) kontrola** (effortful control), ve Velké pětce znám jako svědomitost (spojovaný se schopností zaměřit pozornost, projevit potěšení u aktivit s nízkou intenzitou, u starších dětí trénovat potlačení prvotního impulsu) (Rothbart, 2007; Shinner et al., 2012). Otevřenost ke zkušenosti a přívětivost byly nalezeny ve spojení s dimenzemi temperamentu afiliací a citlivostí k vnímání pouze u skupiny dospělých jedinců (Rothbart, 2007).

Tabulka 1 – Temperamentové rysy dle M. Rothbartové

TABLE 1
Definitions of Temperament in the Children's Behavior Questionnaire and the Early Adolescent Temperament Questionnaire

Broad dimensions/ Temperament scales	Scale definitions
Effortful control	
Attention Control	The capacity to focus attention as well as to shift attention when desired
Inhibitory Control	The capacity to plan future action and to suppress inappropriate responses
Perceptual Sensitivity	Detection or perceptual awareness of slight, low-intensity stimulation in the environment
Low-Intensity Pleasure	Pleasure derived from activities or stimuli involving low intensity, rate, complexity, novelty, and incongruity
Negative affectivity	
Frustration	Negative affect related to interruption of ongoing tasks or goal blocking
Fear	Negative affect related to anticipation of distress
Discomfort	Negative affect related to sensory qualities of stimulation, including intensity, rate, or complexity of light, movement, sound, or texture
Sadness	Negative affect and lowered mood and energy related to exposure to suffering, disappointment, and object loss
Soothability	Rate of recovery from peak distress, excitement, or general arousal
Extraversion/surgency	
Activity	Level of gross motor activity including rate and extent of locomotion
Low—Shyness	Behavioral inhibition to novelty and challenge, especially social
High-Intensity Pleasure	Pleasure derived from activities involving high intensity or novelty
Smiling & Laughter	Positive affect in response to changes in stimulus intensity, rate, complexity, and incongruity
Impulsivity	Speed of response initiation
Positive Anticipation	Positive excitement and anticipation for expected pleasurable activities
Affiliation ^a	Desire for warmth and closeness with others, independent of shyness or extraversion

Note. Subscales are grouped according to their broad dimensions.

^aIn Early Adolescent Temperament Questionnaire only.

Autorka ale připomíná, že teorie temperamentu sahá nad rámec seznamů s jednotlivými aspekty nebo širokými dimenzemi – jádrem temperamentu je interakce mezi dětskou reaktivitou na podněty a seberegulační schopností (Rothbart, 2007).

1.2 Vývoj temperamentu v době rané adolescence

První fáze dospívání je vymezena mezi 11. a 15. rokem života. V literatuře se tato životní etapa označuje jako pubescence či raná adolescence (Vágnerová, 2000). Období charakterizuje velké množství změn na úrovni biologické, psychologické i sociální

(Langmeier & Krejčířová, 1998). Adolescenti se snaží především emancipovat od svých rodičů a jsou více emočně nestálí oproti dětem či dospělým. Arnett (1999) pojmenoval adolescenci jako období „bouře a stresu“ („Storm and stress“) a zdůraznil tři základní elementy: konflikty s rodiči, náladovost a riskantní chování. Erikson vidí adolescenci jako etapu hledání vlastní identity (Zohar et al., 2018).

V méně vyspělých společnostech se adolescence ztotožňuje s pubertou a je zdůrazněna hlavně složka biologická. Člověk, jenž dosáhl biologické zralosti, se stává z dítěte dospělým velmi rychle (Macek, 2003). V rozvinutých zemích nároky na dospělé neustále rostou, mladý člověk potřebuje více času pro přípravu na jejich plnění. Adolescenci lze tedy považovat za životní úsek, kdy člověk není ani dítě, ani dospělý (Langmeier & Krejčířová, 1998; Macek, 2003). Nejde však jen o období spojující dospělost a dětství, ale má své vlastní kvality: „zakládá se pocit autorství vlastního života, prohlubuje se vědomí vlastní hodnoty a jedinečnosti“ (Macek, 2003, s. 118).

Vývojovými proměnami temperamentu v období adolescence se zabývaly výzkumy Göllnera a jeho kolegů (Göllner, Roberts, Damian, Lüdtke, Jonkmann, & Trautwein, 2016) užívajících modelu Velké pětky k šetření mladých adolescentů ve věku 11–15 let. Prostřednictvím výpovědí rodičů a sebevýpovědí došli k výsledkům ukazujícím na změny v temperamentových rysech oproti minulému období. Žáci se hodnotí jako méně přívětiví a otevření novým zkušenostem oproti dřívějšku. Považují se za méně svědomité, ale více extravertní. Dívky vykazují větší osobnostní vyzrálost a stávají se extravertnějšími až v období střední adolescence.

Zohar a jeho kolegové (Zohar, Zwir, Wang, Cloninger, & Anokhin, 2018) zkoumali dospívající ve věku 12–16 let na vzorku téměř osmi set Američanů. Výsledky ukázaly na sníženou míru vyhýbání se poškození (*harm avoidance*) a vytrvalosti, zatímco sebevědomí a kooperace se mezi 12. až 16. rokem zvyšovaly. Vyhledávání nového, závislost na odměně a sebepřesah se zvýšily v rozmezí 12–14 let, poté se opět snížily. To si autoři vykládají tím, že od 12 do 14 let se děti začínají emancipovat od dospělé autority a identifikují se více s vrstevníky. Po 14. roce věku je jejich identita zvnitřněna. Dívky vykazovaly oproti chlapcům více kooperativity a vyšší míru v sebeovládání.

Norské výzkumy poukazují na fakt, že konkrétně 4 vnitřní faktory (sebehodnocení, smysl pro osobní kontrolu, optimismus a extraverze) jsou důležitějšími proměnnými pro životní spokojenost v adolescenci než pohlaví, věk nebo socioekonomický status (Fogle, Huebner, & Laughlin, 2002). Dle výsledků zmíněných výzkumů lze tedy usuzovat, že role temperamentu v období adolescence je nezanedbatelná.

2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO MALÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA

2.1 Třída jako sociální skupina

Třída je charakterizována jako malá formální výchovná skupina (Hrabal, 1992).

Malá sociální skupina se vyznačuje svou početností od 2 do 40 členů. Hlavním znakem jsou interpersonální vztahy mezi všemi členy. Je formální, což znamená, že je součástí instituce, její cíle jsou touto institucí určeny a přesahují individuální potřeby členů. Takové skupiny vytvářejí uvnitř neformální strukturu, která si může vymezit své vlastní cíle (Hrabal, 1992).

Výchovnou funkci má třída jak kvůli svému hlavnímu cíli, kterým je učení, tak i ve smyslu sociálním, protože je zároveň brána jako příprava pro společenský život (Hrabal, 1992).

2.2 Specifika školní třídy v období rané adolescence

Až právě v období druhého stupně základní školy dochází k upevnování členství ve skupinách a silnějšího pocitu sounáležitosti. Nejdůležitější je pro dospívajícího jedince jeho vrstevnická skupina, smysl pro rovnostářství a požadavek respektu ze strany dospělých. Význam skupiny podstatně posiluje vývojem daný odklon od rodičů a ztotožňování se s vrstevníky. Skupina slouží mladému jedinci jako štít jeho vytvářející se autonomie, prostředek pro vymezení a nalezení své pozice v rámci hierarchického žebříčku. Třída může zástupně saturovat i intimní potřeby, jako je zdroj citové jistoty a bezpečí, které celé dětství měla na starost rodina. „Dospívající již prožívá skupinu jako možný zdroj bezpečí, prožitků přijetí druhými a jako možné místo sebeuplatnění a řešení napětí i rozporů v interindividuálních vztazích“ (Hrabal, 1992, s. 23). Někdy pouhá přítomnost ostatních členů stačí jako dostatečná podpora.

Nežalovat – to se stává jasným pravidlem skupiny. Jedinec odmítá nepravé autority. Například učitel si musí respekt budovat, už nestačí (jako tomu bylo dříve) jeho formální postavení. Zvláště pro chlapce je typické vytváření neformálních skupin, jako jsou zájmové skupiny s vůdcem v čele (Hrabal, 1992).

Ačkoliv vliv učitelů a známky jsou i v adolescenci stále dost výrazné, jeho síla začíná ustupovat na úkor dodržování společenských norem a hodnot jednotlivých členů skupiny. Žáci se v tomto věku uvolňují ze závislosti na dospělých a zároveň se rozvíjí jejich logické

uvažování (Vágnerová, 2002). Změnu pozorujeme na transformaci vztahů ve třídě. Hodnocení indexů vlivu a obluby bývá stále často nediferencované – žáci hodnotí jak vliv, tak oblubu vysokými, nebo nízkými hodnotami, nikoliv každý index zvlášť (Hrabal, 1992; Vágnerová, 2002).

Třída bývá vnitřně členěná. Vytvářejí se party, dyády a dočasné skupiny. Již v posledních ročnících prvního stupně základní školy se prohlubují dyadické vztahy stejného pohlaví. Přátelství chlapců je založené na společných zájmech, dívčí na sdílení emoční náklonnosti. Dyády mají pro jedince ve třídě jiný význam než skupina – nejsou řízeny skupinovými pravidly a oba členové si jsou ve vztahu rovni (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Skupiny se v období prepubesce utváří homogenní dle pohlaví. Chlapci jsou odmítáni dívkami a naopak. Až v období puberty začínají mít jedinci zájem o druhé pohlaví. První kontakty probíhají bezpečně, ještě v rámci homogenních skupin a pouze na dálku formou pokřikování, vtipkování. Skutečné heterogenní vztahy se objevují až v pozdějším věku na úrovni střední adolescence (Langmeier & Krejčířová, 1998). Zvláště nebezpečné je vytváření skupin vzniklých z odmítaných žáků. Taková skupina se může chovat agresivně, Hrabal dokonce upozorňuje na možné predelikventní zaměření a hrozbu šikany pro ostatní žáky (Hrabal, 1992).

Vznikající přátelství nebývají nijak dlouhodobá či dokonce celoživotní, ale většina si své spolužáky pamatuje a vzpomíná na ně jako na důležité osoby dětství (Hrabal, 1992; Vágnerová, 2002).

3 SOCIÁLNÍ POZICE

Pozice ve skupině jsou označením pro rozdíly mezi členy z hlediska jejich významu ve skupině. Jednotlivý žák zastává ve skupině různé pozice. Zvláště v mladším školním věku je typická vyrovnanost pozic z hlediska indexu obliby a vlivu. Podporuje ji globální, v mladších třídách nediferencovaná percepce spolužáků; žáci hodnotí žáka buď pozitivně, nebo negativně, nerozlišující mezi vlivem a oblibou. Žáci se orientují hlavně dle skupinových norem a hodnot a přejímají skupinové stereotypy v hodnocení spolužáků. K divergenci dochází v pozdějším věku s rostoucí schopností sociální percepce a prohloubením vztahů mezi žáky (Hrabal, 1992).

Členy řadíme dle pozic do hierarchie. Pro sociální pozice jsou důležité 3 kategorie dle kompetence, vlivu a obliby (Hrabal, 1992).

3.1 Kompetence

Pozice žáka úzce souvisí s jeho výkonností. Tu ve škole nejjednodušeji určujeme dle známek. V neformálních skupinách se vliv známek projeví především v mladších věkových kategoriích. V pozdějších letech se jedná především o kompetenci v širším slova smyslu – životní, důležitou pro dospělost a její úspěšné zvládnutí. Více se hodnotí hloubka, rozhled speciálních schopností. Takovými schopnostmi chápeme intelektovou kapacitu, sportovní pohybovou zdatnost, šikovnost, sílu, ale může jít i o umělecké nadání. U tříd s menším zaměřením na školní výkony se kompetence zaměřují na konzumní stránky; umění se oblékat, bavit kolektiv nebo být úspěšný u druhého pohlaví (Hrabal, 1992).

3.2 Vliv

Vliv (status, hodnota) udává, jak velkou sociální sílu má žák v interakci se spolužáky i v činnostech třídy jako celku. Faktory vlivu ve třídě jsou tři: **kompetence (zdatnost), moc, motivace k ovlivňování spolužáků.**

Kompetence byla již popsána výše. Ve vliv se transformuje několika mechanismy, jakými jsou identifikace spolužáků s úspěšným žákem, náhradní uspokojení prožíváním úspěchů zdatnějšího jedince nebo díky schopnosti poradit ostatním.

Moc dávají vedoucímu v neformálních skupinách členové skupinovým tlakem, vyvíjeným na přijetí názorů a realizaci rozhodnutí žáka ve vedoucí pozici. Umožňuje mu ostatním udělovat odměny a tresty, nebo rozdělovat moc mezi ostatní členy.

Třetí zdroj, osobnostní dispozice v oblasti motivace a sociálních schopností a dovedností, se projevuje schopností regulovat a ovlivňovat ostatní. Hlavně v neformálních skupinách jde o to, do jaké míry dokáže člen ztělesňovat hodnoty skupiny a o jeho potřebu sebeupravení v sociální aktivitě (Hrabal, 1992).

U formálních skupin, kde je vůdce volen institucí, může dojít ke střetu jeho osobnostních dispozic s jeho pozicí. Takový vedoucí (ve školním prostředí učitel třídy) nemusí být ostatními vůbec přijímán a jeho vliv na dění ve skupině je minimální (Hrabal, 1992).

3.3 Obliba

Oblibu (popularitu, sympatičnost) vysvětluje Hrabal (1992, s. 39) jako „souhrn emocionálních komponent interakce a interpersonálních vztahů směřujících od ostatních členů k jedinci“. Základ tvoří emocionální přijetí či odmítnutí jedince ostatními členy, čímž vytváří celkové hodnocení. Dle počtu, intenzity a směru voleb vznikají rozdílné pozice na škále oblíbení – přijatí až odmítnutí – izolovaní. Krajní body představují láska a přátelství na jednom a ignorování a nepřátelství na druhém konci.

Jedním ze zdrojů oblíbenosti obdobně jako u vlivu je kompetence, sociální síla. Ta ale není rozhodující. Není-li vlivný jedinec schopen pochopit méně zdatného a pomoci mu, vedou jeho schopnosti spíše k odmítnutí. Důležitější faktor pro oblíbenost ve skupině je sociabilita. Projevuje se morální a sociální vyspělostí v sociální interakci. Sociabilní jedinec porovnává „náklady a zisky“ v interakci s druhými a tím vytváří rovnováhu ve vztazích (Hrabal, 1992).

Základem oblíbenosti je potřeba pomáhat druhým, empatie a prosociální jednání. Neupřímná, egocentricky zaměřená empatie s cílem vlastního zisku (vyšší sociální pozice, lepší podmínky) je snadno rozpoznatelná, takové členové skupiny získávají sympatie na počátku jejího vzniku, později však jejich oblíbenost klesá. I sexualita může hrát svou roli. Především u chlapců v době puberty je hodnocení sympatií vůči děvčatům zkresleno ve prospěch přitažlivých děvčat (Hrabal, 1992).

Poslední zdroj obliby se týká četnosti interakce. Čím častěji se lidé setkávají, tím spíše se u nich vyvine pozitivní reciproční vztah (Hrabal, 1992).

3.4 Nejvýraznější kombinace pozic

Hvězda – vlivný, oblíbený

Žáci s vysokým indexem vlivu i obliby tvoří jádro skupiny. Jejich pozice je dána jejich osobnostními charakteristikami, které odpovídají hodnotám, normám a cílům skupiny. Jsou označováni jako sociální hvězdy. O takovém jedinci (pokud nejde o narušený kolektiv) lze tvrdit, že je morálně a sociálně vyspělý a jeho schopnost sociální percepce je vysoká. Prospěchem je tento žák nadprůměrný, nebývá nejlepší. Vzniká tak reálná představa u ostatních, že se mohou jejich vůdci přiblížit (Hrabal, 1992). Z osobnostních charakteristik je typická dominance a sebeprosazování, schopnost se nadchnout, sebejistota, extroverze (Hrabal, 2011).

Ačkoliv je pro sociální život tato pozice příjemná, má svá rizika. Vůdci se může vzhledem k jeho kompetencím výrazně zvednout sebevědomí nad míru jeho reálných schopností. Díky tomu často začne ztrácet oblibu u ostatních. „Hvězdná“ pozice může snižovat úroveň sociální frustrace a takový žák například při přechodu ze základní na střední školu může nést ztrátu navyké pozice ve prospěch kompetentnějších žáků velmi špatně (Hrabal, 1992).

Méně oblíbený, velký vliv – vůdce

Žáci s vysokým indexem vlivu jsou bez ohledu na hodnotu obliby ti, kteří jednak ovlivňují chod třídy jako celku, jednak zasahují do jednotlivých interpersonálních vztahů. Pro učitele je důležité znát vůdce třídy, aby tak mohl pochopit její fungování. Při hodnocení této nerovnováhy mezi vlivem a oblibou je třeba brát zřetel na to, jak velký rozdíl mezi indexy je (Hrabal, 1992). Osobnostně má vůdce ještě větší tendenci se sebeprosazovat než hvězda, schopnost odhadnout jiné i sebe, je orientovaný na kontakt (Hrabal, 2011).

Slabá převaha vlivu nad oblibou je vhodná pro efektivního vůdce skupiny. Jejich nerovnováha vzniká přirozeně z vůdcovské pozice, ve které musí klást požadavky na ostatní a celkově organizovat činnost skupiny. Nesleduje tedy zájmy jednotlivců jako spíše zájmy skupiny jako celku, což si někteří mohou brát osobně (Hrabal, 1992).

Vysoká převaha vlivu nad oblibou značí nezdravý sociální vývoj žáka a problematické chování ve skupině. Takový vůdce vede třídu autokraticky, bezohledně prosazuje skupinové hodnoty a normy na úkor jednotlivců. Žáci sice normy a hodnoty naplňují následkem vyvinutého tlaku, nedojde však k jejich zvnitřnění, ba naopak – roste vůči nim odpor. K prosazení vlivu užívá vůdce včetně trestů i psychické a fyzické násilí (Hrabal, 1992).

Oblíbený, méně vlivný – mateřský typ

Kombinace indexů může vypadat i přesně naopak, než je popsáno výše – žák může obdržet velký počet sympatií, ale minimální vliv. Tento typ sociability se dá označit jako „mateřský“. V třídním kolektivu je to dobrý kamarád, který nikdy nezkrame. Sympatie jsou projevovány veselým, pozitivně orientovaným členům, kteří dokáží svou pozitivní energii přinášet i ostatním. Typická je zvýšená tendence uspokojovat potřeby druhých. Zajímají se spíše o interpersonální vztahy než o organizování činnosti skupiny. Osobnostně jsou orientováni spíše introvertně, mohou být zdrženlivější. Problém v této pozici nastává ve chvíli, kdy jsou u oblíbeného žáka altruistické motivy v absolutním popředí nad nadindividuálními motivy a utlačují celospolečenské hodnoty. U nově vzniklých kolektivů mohou vysokou oblibu získat i jedinci, kteří svou náklonnost pouze předstírají a přitom sledují jen své egoistické cíle? Tato povrchní snaha se ale sama v průběhu času stane nefunkční (Hrabal, 1992; Vágnerová, 2002).

Střed třídy

Střed třídy tvoří nejpočetnější skupinu. Tito žáci mají průměrný vliv i oblibu a nesměřují po osobnostní stránce k žádnému extrému. Jejich vývoj není nijak významně ohrožen, vždy mají alespoň jeden pozitivní reciproční vztah v rámci kolektivu. Svou pozici si udržují díky dodržování norem a hodnot skupiny. Typický je i průměrný prospěch (Vágnerová, 2002).

Neoblíbený, nevlivný – outsider

Tato kombinace je pro společenský život nejméně výhodná. Outsideri bývají vývojově opoždění, což je podkladem pro odmítání ze strany spolužáků – bývají odmítáni, protože nejsou „normální“ – mívají nedostatky ve fyzickém vzhledu, výkonnosti a podobně (Hrabal, 1992).

V osobnostních charakteristikách bychom našli spojitost se schyzotimií, nespontaneitou, podbízivostí, skeptickým postojem, nespokojeností se třídou a nízkými odevzdanými sympatiemi.

Jedinci se často projevují agresivně, a to jak na úrovni fyzické, tak psychické, formou nadávek. Agrese má cyklický charakter: jde nejen o způsob jejich vyjádření již při vstupu do skupiny, ale i o reakci na odmítavý postoj spolužáků. Žáci se jejím prostřednictvím snaží zvýšit svůj společenský vliv na skupinu. Pro ostatní tito žáci nemají velkou hodnotu. Mívají jisté vady a handicapy, které snižují jejich šance na přijetí kolektivem. Oproti ostatním mají slabou schopnost sebepercepce i percepce druhých. Vztah k sobě a ostatním vyjadřují pouze „černě“ (přehnaně negativně), „bíle“ (nekriticky) či „černobíle“ (chybí střed). U žáka v tak okrajové pozici je možnost narušení zdravého vývoje. Jako zdroj náhradního uspokojení přijímají pozice šaška, otroka nebo si ostatní materiálně kupují. Tyto role jsou vůči ostatním podřadné a nedůležité. Typické je pro tyto odsunuté žáky vytváření vnitřních skupin, kde se chovají vůči ostatním agresivně, což může vést až k šikaně (Hrabal, 1992; Vágnerová, 2003).

Izolát

Žáci, kteří nejsou nijak výrazní ani v oblibě, vlivu nebo náklonnosti, žijící „ve stínu“, se označují jako izoláti. O takových jedincích jsou jejich spolužáci schopni říci i po několika letech ve stejné třídě, že je neznají. V mnoha případech se izolace prožívá jako odmítnutí ostatními. Nejtěžší je tato pozice pro sociálně citlivé introverty. Žáci, kteří mají naopak sníženou potřebu sociální interakce s druhými, nemusí být v této pozici nešťastní. Záleží tedy na subjektivním prožívání členství ve skupině (Hrabal, 1992).

4 TEMPERAMENT A SOCIÁLNÍ POZICE

O vztah temperamentu a sociálních pozic či vztah temperamentu k sociálnímu prostředí se zajímala již řada autorů. Někteří (např. Hintsanen, Alatupa, Pullmann, Hirstio-Snellman, & Keltikangas-Jarvinen, 2010) zdůrazňují důležitost výzkumu tohoto vztahu; například odhalení jedince v pozici třídního lídra může poskytnout vysvětlení pro sociální nebo antisociální třídní prostředí. Dle Gleasona a ostatních (Gleason, Gower, Hohmann, & Gleason, 2005) má temperament nepřímý vliv na utváření přátelství a jiných vztahů v třídním kolektivu, protože se podílí na sociálním vývoji a sociálních kompetencích. Děti s vysokou mírou sociability si vybírají aktivity přinášející sociální interakci. Stejně vidí vliv temperamentu v interakci s prostředím; dítě s nízkou schopností seberegulace může mít problém interagovat v situacích, ve kterých cítí málo podpory, naopak v přítomnosti citlivého dospělého, který by tuto situaci podpořil, mohou takové děti podat slušný výkon. Temperament tedy ovlivňuje aktivity, jaké dítě volí. Tyto aktivity se váží na množství interakcí či schopnost dítěte působit na rozhodnutí ostatních. V jeho vzorku předškolních dětí byly preferovány děti vysokou impulzivitou a zároveň s vysokou schopností zklidnění. Chlapci preferovali kamarády s vyšší úrovní aktivace, kdežto dívky preferovaly její nižší úroveň.

Acar a jeho kolegové (Acar, Rudasill, Molfese, & Torquati, 2015) se taktéž soustředili na skupinu předškolních dětí. Uvádějí pozitivní vztahy mezi pozornostními procesy a schopností vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky. Vysoká schopnost pozornosti umožňuje pracovat s vlastní stydlivostí. Významným výsledkem je i negativní korelace mezi množstvím konfliktů a schopností inhibiční kontroly (Acar et al., 2015).

Ve výzkumu Hintsanena a ostatních (2010) byl zjištěn vztah mezi temperamentovými rysy a sociální pozicí ve skupině dětí s průměrným věkem 15 let. Negativní afektivita zde byla překvapivě spojována s vyšším sociálním statutem. Nebyla však spojována s oblíbeností. Agresivní jedinci vykazovali sice vyšší sociální status, ale na otázku, zda by s nimi ostatní spolužáci chtěli trávit čas, odpovídali záporně. Nejsilnějším temperamentovým prediktorem sociální pozice byla inhibiční kontrola u dívek, u chlapců vyšší impulsivita a aktivita (Hintsanen et al., 2010).

Sanson, Hemphill a Smart (2004) taktéž uvádějí vztah mezi temperamentem a sociálním chováním. Inhibované děti se díky omezené interakci těžko naučí efektivní komunikaci s ostatními, což vede k další izolaci. Naopak jedinci s vysokou mírou sociability jsou v kolektivu populárnější v důsledku větší tendence vstupovat do sociálních interakcí a tím vytvářet pozitivní sociální vazby. Celkově uvádí spojitost špatných vztahů s vrstevníky s inhibovaným chováním a negativní emocionalitou.

Z výzkumů většiny autorů můžeme tedy usoudit, že inhibované chování, negativní afektivita či nízká adaptabilita jsou spojeny s nižším sociálním statutem a menším množstvím pozitivních sociálních vztahů. Agresivita se ukazuje v možném spojení s vedoucí pozicí, ale nikoliv s oblibou (Hinstanen et al., 2010). Děti pozorné, schopné seberegulace, optimisticky naladěné, snaživé a sociabilní jsou lépe přijímány vrstevníky, zároveň vytváří větší množství interakcí a v některých výzkumech (Sanson et al., 2004) se uvádí i spojitost s vedoucí pozicí.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC

5.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumné části je zjistit existenci vztahu mezi sociální pozicí žáka a temperamentovými rysy. Vedlejším cílem je potom prozkoumat, jakým způsobem tento vztah ovlivňuje pohlaví.

5.2 Hypotézy

Na základě teoretických poznatků a výzkumů předešlých autorů si klademe dvě výzkumné otázky a z nich plynoucí hypotézy.

VO1: Jaké temperamentové rysy jsou důležité pro postavení žáka ve třídě?

H1– Existuje signifikantní vztah mezi temperamentovými rysy a postavením žáka ve třídě.

VO2: Jaké temperamentové rysy jsou důležité pro postavení chlapců ve třídě?

H2 – Existuje signifikantní vztah mezi temperamentovými rysy a postavením chlapců ve třídě.

VO3: Jaké temperamentové rysy jsou důležité pro postavení dívek ve třídě?

H3 – Existuje signifikantní vztah mezi temperamentovými rysy a postavením dívek ve třídě.

6 METODIKA VÝZKUMU

V práci je použit kvantitativní design výzkumu, konkrétně jde o korelační studii na základě dotazníkového šetření.

6.1 Výběr vzorku

Z celkově oslovených 7 základních škol byla ochotná se zapojit pouze jedna. Výzkumným vzorkem se nakonec stalo 75 dětí Základní školy Volary, z toho 30 chlapců a 45 děvčat. Konkrétně se jednalo o žáky 6. a 7. ročníku. Náš vzorek je tvořen celkem pěti třídami. Data byla sbírána v červnu školního roku 2018/2019 u dvou pátých a dvou šestých tříd a v říjnu školního roku 2019/2020 u šestých tříd, které byly minulý rok v páté třídě. Jedna šestá třída musela být z výzkumu vyřazena pro nedostatek informovaných souhlasů. Třída 7. A tvoří celkem 20 žáků, z toho bylo na hodině přítomno 18 žáků. Třída 7. B má 20 žáků, vyplněné dotazníky odevzdalo 15 z nich. Třída 6. A je tvořena 21 žáky, přítomno bylo 16 žáků. Dvě třídy, u kterých jsem sbírala data ve školním roce 2019/2020, 6. A a 6. B mají 23 žáky (z toho 16 vyplnilo dotazník) a 12 žáků (dotazník odevzdalo 10 z nich). Všechny třídy splňovaly podmínku účasti minimálně 70 % třídy pro možnost aplikace SORADu.

6.2 Metody sběru dat

V práci je použit kvantitativní design výzkumu, konkrétně jde o dotazníkové šetření. Ke zjišťování sociální pozice byl užit sociometrický ratingový dotazník (dále SORAD) Vladimíra Hrabala. Pro určení temperamentových rysů jsme volili dotazník Mary Rothbartové a Capaldiho *The Early Adolescent Temperament Questionnaire* (EATQ-R). V obou dotaznících vycházíme z průměrných hodnot a ty následně korelujeme.

6.2.1 SORAD

SORAD (Sociometrická ratingová metoda) je sociometrická analytická technika, pomocí níž měříme aktuální psychosociální klima především v malých skupinách. Sociometrii jako techniku vyvinul již Jakob L. Moreno. Metoda je založena na vzájemných volbách, které jsou dané určitým kritériem závislým na situaci a funkci příslušné skupiny. Výsledek sociometrie je zobrazován pomocí sociometrické matice a grafického sociogramu (Hrabal, 2011).

SORAD je metodou pro zjišťování sociability žáka. Pomocí dotazníku získáváme informace o interindividuálních vztazích mezi žáky a zároveň o osobnostních charakteristikách. Vzájemné vztahy se zjišťují dle dvou sociálně-psychologických kritérií – sympatií a vlivu. Žáci se hodnotí všichni mezi sebou na pětistupňové škále;

- 1- Nejvlivnější žák/yně třídy
- 2- Patří mezi několik nejvlivnějších
- 3- Má průměrný vliv jako většina žáků
- 4- Má malý vliv
- 5- Nemá žádný, nebo skoro žádný vliv na třídu

Stejně se hodnotí také oblíba:

- 1- Velmi sympatický/á žák/yně
- 2- Sympatický/á žák/yně
- 3- Ani sympatický/á, ani nesympatický/á žák/yně
- 4- Spíše nesympatický/á žák/yně
- 5- Nesympatický/á žák/yně

Stupnice sympatií je asymetrická, aby se tak předcházelo tendenci posunu k pozitivnějšímu hodnocení. Hodnocení sympatií žáci následně hodnotí i slovně. Výsledky mohou být analyzovány z pohledu struktury celé třídy, či jednotlivých žáků (Hrabal, 2011; Hrabal, 1989).

6.2.1.1 Reliabilita, validita

Reliabilita byla testována pomocí test-retestu po dobu čtyř let na vzorku žáků z 18 tříd. Výsledky ukázaly vysokou stabilitu v čase pro vliv ($r = 0,75 - 0,94$; $p < 0,01$; medián = 0,9). Sympatie jsou více závislé na dynamice třídy ($r = 0,72 - 0,92$; $p < 0,01$; medián = 0,84). Oba ukazatele se stabilizují rok poté, co byla třída vytvořena. Korelace mezi vlivem a sympatií se pohybuje mezi $r = 0,46 - 0,52$ ($p < 0,01$; medián = 0,48) (Hrabal, 2011).

U validity byly zjištěny statistické závislosti mezi vlivem, obdrženými sympatiemi a školními známkami, IQ, volbou zástupce třídy a osobnostními charakteristikami (Hrabal, 2011).

Intelligenční kvocient s vlivem a oblibou vykazovaly slabé korelace. Co se týče známek, testování ukázalo, že mezi nejvlivnější žáky patří ti s dobrými známkami, ne však ti nejchytřejší. Pro sympatie jsou známky nesignifikantním ukazatelem. Vedoucí role ve skupině (mluvčí, jeho zástupce apod.) ukázaly signifikantní pozitivní vztah s vlivem. Pro posuzování osobnostních charakteristik byl užit Cattellovův dotazník 16PF a Eysenckův osobnostní dotazník EOD. Pro vliv byla důležitá schopnost se prosadit. U sympatií byl pomocí T-testu zjištěn rozdíl mezi oblíbenými a neoblíbenými v dimenzi připravenost důvěřovat a rozvaha (Hrabal, 2011).

6.2.2 The Early Adolescent Temperament Questionnaire (EATQ-R)

Dotazník mladé adolescence, respektive jeho revidovaná forma z roku 2001, patří autorům Mary Rothbartové a Lese Eliss. Ve výzkumu byla použita česká zkrácená verze, přeložená Miloněm Potměšilem a Petrou Potměšilovou. Existují verze sebevypovědní a verze pro rodiče. Pro výzkum byla užitá sebevypovědní forma (Ellis & Rothbart, 2001).

Zkrácená česká forma obsahuje 10 základních škál pro temperament, dvě pro chování, zkoumající sociálně-emoční fungování jedince. Součástí jsou také 4 faktory („superškály“) skládající se z jednotlivých škál (Ellis & Rothbart, 2001).

1. Kontrola aktivace: Schopnost provést danou aktivitu, i přes silnou touhu se jí vyhnout.
2. Afiliace: Touha po blízkých a vřelých vztazích, nezávisle na ostychu či extraverci.
3. Pozornost: Schopnost soustředit se na jednu věc, stejně jako v případě potřeby přesunout pozornost k věci jiné.
4. Strach: Nepříjemný pocit spojený s očekáváním distresu.
5. Frustrace: Nepříjemný pocit spojený s překážkami k dosažení cíle či jako přerušení probíhajících úkolů.
6. Potěšení z vysoké intenzity: Potěšení pocházející z nových činností či z aktivit vyžadujících vysokou aktivitu.
7. Inhibiční kontrola: Schopnost plánovat a potlačovat nevhodné reakce.

8. Radost nízké intenzity: Potěšení přicházející z aktivit vyžadujících nízkou aktivační úroveň.
9. Citlivost smyslů: Vnímavost a detekce mírných, neintenzivních podnětů z okolí.
10. Stydlivost: Inhibiční chování vůči novému či výzvam okolí, především sociálního charakteru.

Škály pro chování:

1. Agrese: Hostilní, agresivní akce, zahrnující na osobu či objekt zaměřené fyzické násilí, přímá či nepřímá verbální agrese a hostilní reakce
2. Depresivní ladění: Negativní afektivita, snížená nálada, ztráta zájmu a prožitku z aktivit.

Superskály:

1. Volní kontrola: Pozornost, inhibiční kontrola, kontrola aktivace.
2. Extraverze: potěšení s vysokou intenzitou, opačné hodnoty strachu a stydlivosti.
3. Negativní afektivita: frustrace, depresivní ladění, agrese.
4. Afiliace: afiliace, citlivost smyslů, radost nízké intenzity.

6.2.2.1 Reliabilita, validita

Dotazník byl standardizován na vzorku 177 amerických adolescentů ve věku 10 až 15 let. Reliabilita byla ověřena na základě vnitřní konzistence. Pro škály bylo vypočteno Cronbachova alfa v rozmezí od 0,64 do 0,81 (Ellis & Rothbart, 2001).

Dotazník je do české verze přeložen, není standardizován na české populaci.

7 PRŮBĚH VÝZKUMU

7.1 Postup sběru dat

Sběr dat byl záměrný na základě dostupnosti a dobrovolnosti účastníků.

Do každé třídy jsem měla celkem dva vstupy. První byl určen pro seznámení třídy se mnou, s mou prací a rozděláním informovaných souhlasů (viz Příloha 2 – ukázka otázek z temperamentového dotazníku). Po sesbírání informovaných souhlasů následoval vstup druhý, kdy probíhalo samotné testování.

K testování byly vyhrazeny dvě vyučovací hodiny. Jako první byl dětem předložen záznamový arch SORADu a dle instrukcí bylo vyplněno hodnocení vlivu, oblíbenosti i slovní odůvodnění. Celé testování trvalo zhruba 45 minut. Následovala 10minutová přestávka. Další hodinu byl administrován temperamentový dotazník. Jeho vyplňování trvalo žákům kolem 20 minut.

7.2 Etika výzkumu

Před samotným testováním byl každý žák řádně poučen o výzkumu a jeho účelu. Žáci byli také informováni o dobrovolnosti jejich účasti, stejně jako o možnosti kdykoliv od výzkumu odstoupit. Následně byly rozdělané informované souhlasy pro zákonné zástupce, které žáci do data testování přinášeli do třídy. V informovaném souhlasu byli rodiče poučeni o smyslu výzkumu, o tom, že jejich děti dostaly ústní vysvětlení a samozřejmě také o dobrovolnosti a možnosti odstoupení v průběhu testování. Nakonec byl uvedený kontakt na mou osobu v případě jakýchkoliv dotazů, navíc s možností zaslání výsledků temperamentového dotazníku. Výsledky byly zpracovávány anonymně. Použitá jména jsou vymyšlená.

8 VÝSLEDKY

Data se zpracovávala pomocí programů Microsoft Excel a Statistica 13.

Hladinu významnosti jsme zvolili $\alpha = 0,05$. Pro zjišťování normality byl využit Shapiro-Wilkův test. K výpočtu vztahu užíváme Spearmanův korelační koeficient, jelikož data nepocházela z normálního rozložení.

8.1 Popisné statistiky

Následující tabulka ukazuje průměrné hodnoty, kvartily a směrodatné odchylky v jednotlivých temperamentových rysech a hodnotách oblíbenosti a vlivu na vzorku dívek a chlapců. Indexy vlivu a oblíbenosti jsou inverzní oproti temperamentovým rysům – to znamená, že čím nižší číslo u jednoho z indexů, tím platí větší vliv či oblíbenost.

Tabulka 2 – průměry, kvartily a směrodatné odchylky chlapců a dívek

Temperamentové rysy	\bar{x}		σ		horní kvartil		dolní kvartil	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
Kontrola aktivace	3,49	3,08	0,7	0,58	3,80	3,20	3,00	2,60
Afiliace	4,09	3,24	0,56	0,72	4,40	3,80	3,80	2,60
Agrese	2,13	2,68	0,87	0,75	2,50	3,00	1,50	2,17
Pozornost	3,47	3,49	0,68	0,54	3,83	3,67	2,83	3,17
Depresivní ladění	3	2,5	0,83	0,83	3,50	3,00	2,67	1,83
Strach	3,42	3,26	0,72	0,79	3,83	4,00	3,00	2,83
Frustrace	3,25	3,43	0,61	0,78	3,71	4,00	2,86	2,71
Inhibiční kontrola	3,68	3,32	0,68	0,67	4,20	3,80	3,40	3,00
Citlivost smyslů	3,4	2,5	0,084	0,83	4,00	3,00	2,80	2,00
Radost nízké intenzity	3,33	3,13	0,78	0,9	3,75	3,75	2,75	2,50
Stydlivost	2,64	2,51	0,85	0,84	3,00	3,00	2,25	1,75
Radost vysoké intenzity	2,96	2,97	0,75	0,77	3,33	3,67	2,50	2,33
Volní kontrola	3,55	3,3	0,49	0,42	3,87	3,52	3,13	3,00
Extraverze (Surgency)	2,98	3,12	0,5	0,5	3,22	3,53	2,83	2,72
Negativní afektivita	2,8	2,87	0,61	0,54	3,10	3,24	2,44	2,52
Afiliance	3,61	2,95	0,45	0,6	3,92	3,32	3,38	2,47
Vliv	2,82	3,1	0,61	0,69	3,20	3,56	2,44	2,60
Oblíbenost	2,39	2,7	0,65	0,63	2,71	3,11	2,00	2,21

Tabulka číslo 3 popisuje průměry a směrodatné odchylky temperamentových superrysů a indexů vlivu a oblíbenosti. Nejvyšší hodnoty volní kontroly a extravertovanosti nalezneme v 7. B a v 7. A. Průměr afiliace vidíme největší v 6. A. Hodnoty negativní afektivita jsou v 6. A z roku 2018/2019 nejvyšší, zároveň je zde nejnižší hodnota afiliace. Žáci mají nejmenší průměr v indexu oblíbenosti.

Tabulka 3 – Průměry a směrodatné odchylky jednotlivých tříd

	7. A		7. B		6. A		6. B		6. A 18/19	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	σ
Volní kontrola	3,45	0,56	3,7	0,45	3,52	0,43	3,23	3,23	3,19	0,45
Surgence (Extraverze)	3,14	0,46	3,26	0,27	2,76	0,54	3,01	2,31	3,04	0,61
Negativní afektivita	2,82	0,66	2,72	0,58	2,87	0,47	2,5	2,79	3,06	0,6
Afiliace	3,45	0,48	3,33	0,64	3,53	0,54	3,39	3,92	3,04	0,67
Vliv	3,02	0,62	2,78	0,88	2,73	0,81	3,01	2,67	2,97	0,42
Oblíbenost	2,34	0,5	2,36	0,62	2,43	0,87	2,76	2,67	2,73	0,56

8.2 Induktivní statistika

8.2.1 Vztah temperamentu s vlivem a oblíbeností

H1 – Existuje signifikantní vztah mezi temperamentovými rysy a postavením žáka ve třídě.

V obrazu celkového vzorku všech 75 žáků se potvrdil významný vztah pouze mezi volní kontrolou a vlivem na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hypotézu přijímáme pouze částečně. Všechny ostatní ukazatele temperamentu vyšly jako nesignifikantní pro sociální pozici ve třídě.

Tabulka 4 – Korelace mezi temperamentovými rysy a indexy vlivu a oblíbenosti u celkového vzorku

Hodnoty Spearmanových korelací mezi škálami EATQR a hodnotami vlivu a oblíbenosti

škála EATQR	Vliv	Oblíbenost
Volní kontrola	0,237806*	0,221583
Pozornost	0,164055	0,107607
Inhibiční kontrola	0,085051	0,134037
Kontrola aktivace	0,210416	0,194258
Extraverze	0,175502	0,019183
Radost vysoké intenzity	0,166895	0,030313
Strach	-0,067288	-0,019289
Stydlivost	-0,81736	-0,029301
Negativní afektivita	-0,055817	-0,038162
Frustrace	0,071856	0,025413
Depresivní ladění	0,002465	0,100058
Agrese	-0,165345	-0,183737
Afiliance	0,108329	0,173809
Afiliance	0,014659	0,077014
Citlivost smyslů	0,07296	0,118374
Radost nízké intenzity	0,072797	0,141334

*p < 0,05

8.2.2 Pohlaví

H2 – Existuje signifikantní vztah mezi temperamentovými rysy a postavením chlapců ve třídě.

Nalezli jsme signifikantní vztah mezi extraverzí a vlivem. Hypotézu tedy částečně přijímáme. Předpokládáme, že pro chlapce a jejich postavení je významným atributem právě extravertní chování.

Tabulka 5 – Korelace mezi temperamentovými rysy a indexem oblíbenosti a vlivu u chlapců

Hodnoty Spearmanových korelací mezi škálami EATQR a hodnotami vlivu a oblíbenosti u chlapců

škála EATQR	Vliv	Oblíbenost
Volní kontrola	0,242128	0,315631
Pozornost	0,203295	0,048612
Inhibiční kontrola	0,027838	0,204410
Kontrola aktivace	0,211422	0,222608
Extraverze	0,433950*	0,194361
Radost vysoké intenzity	0,370117*	0,225501
Strach	-0,323738	-0,180550
Stydlivost	-0,191833	-0,184549
Negativní afektivita	-0,014907	-0,064337
Frustrace	0,091051	-0,136151
Depresivní ladění	-0,146695	0,019407
Agrese	-0,004142	-0,061941
Afiliace	0,024255	0,154514
Afiliace	0,095198	0,212689
Citlivost smyslů	-0,021618	0,073407
Radost nízké intenzity	-0,059909	0,092150

*p < 0,05

H3 – Existuje signifikantní vztah mezi temperamentovými rysy a postavením dívek ve třídě.

U dívek se nepotvrdil žádný signifikantní vztah mezi temperamentovými rysy a sociální pozicí. Hypotézu zamítáme.

Tabulka 6 – Korelace mezi temperamentovými rysy a indexy vlivu a oblíbenosti u dívek

Hodnoty Spearmanových korelací mezi škálami EATQR a hodnotami vlivu a oblíbenosti u dívek

škála EATQR	Vliv	Obliba
Volní kontrola	0,163366	0,166452
Pozornost	0,118190	0,165692
Inhibiční kontrola	0,18954	0,185435
Kontrola aktivace	0,059135	0,041545
Extraverze	0,093474	-0,024092
Radost vysoké intenzity	0,068754	-0,025492
Strach	0,147830	0,255116
Stydlivost	-0,226187	-0,220933
Negativní afektivita	0,00781	-0,136615
Frustrace	0,018097	0,000496
Depresivní ladění	0,112556	0,037395
Agrese	-0,125508	-0,280938
Afiliace	-0,075148	0,046833
Afiliace	-0,116699	-0,053549
Citlivost smyslů	-0,04967	0,05839
Radost nízké intenzity	0,059128	0,099406

*p < 0,05

8.3 Kvalitativní pohled na sociální pozice v SORADu a jejich vztah k temperamentovým rysům

V následující kapitole se věnujeme podrobnějšímu popisu výsledku SORADu a dáváme ho do souvislosti s výsledky temperamentového dotazníku.

Pomocí SORADu byly v každé třídě sebrány výsledky o vlivu a oblíbenosti každého žáka. Výsledky se zpracovávaly pomocí počítačového programu, jenž vyhodnocuje oblíbenost a vliv zvláště v tabulkách, nakonec ukazuje pomocí grafu vzájemné vztahy. Žlutě zabarvené políčko znamená nejvyšší hodnoty pro vliv, světle modré nadprůměr, bezbarvé průměr, šedé podprůměr. Rámečky označují oblíbenost. Červený výraznější rámeček značí nejvíce oblíbené žáky, černý výraznější potom oblíbenost nejnižší. Program také umožňuje zobrazovat počet pozitivních a negativních voleb, které jedinec obdržel i rozdal. Tyto volby jsou důležité k rozpoznání izolátů ve třídě (viz) (Hrabal, 2011).

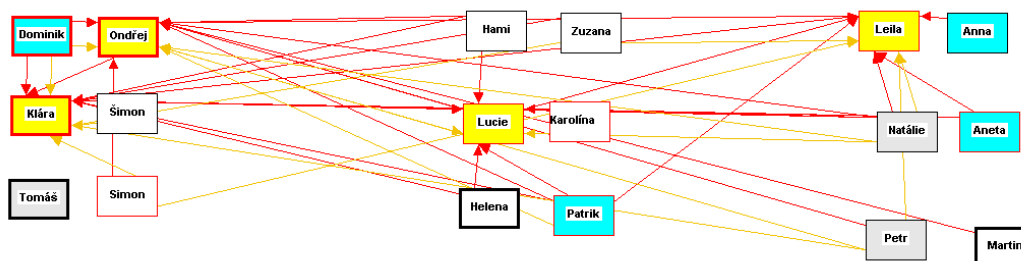
Sebevýpovědní formou temperamentového dotazníku jsme zjišťovali jednotlivé temperamentové rysy u probandů. Užili jsme zkrácenou českou verzi s 65 položkami. U každé žáci hodnotili sami sebe na pětistupňové Likertově škále. Jelikož dotazník nemá normy pro českou populaci, byl pro každou třídu vypočten průměr a kvartily, které byly následně srovnávány s výsledky jednotlivých žáků.

Hodnoty obou testů byly přepsány do datové matice a společně srovnávány.

Třída 7. A

Výzkumným vzorkem je zde 18 žáků. Jako třídní hvězdy jsou dle voleb ostatních spolužáků Ondřej a Klára. Ti dostali nejvíce pozitivních voleb, co se týče vlivu i oblíbenosti. Společnými nadprůměrnými rysy u nich je pozornost, citlivost smyslů a afilience. Vůdce potom vidíme v Leile a Lucii, které mají vysoký vliv a poměrně vysokou oblíbenost, už je však nižší než u Ondřeje s Klárou. Jsou označovány jako „hodné, nežalují, vždycky poradí“. Společným znakem je pro ně extravertze. Jako outsidersy vidíme Natálii, Petra a Tomáše. Natálii dle slovních odpovědí společensky odsouvá na okrajovou pozici i častá nepřítomnost ve škole. Natálie se však v sebevypovědním dotazníku vidí jako přátelská (vysoká afilience) a extravertní. Petr zase jako depresivní, negativně laděný. Tomáš má zvýšené hodnoty strachu. Pro všechny je společné označení „provokaterů, kteří umějí být otravní a zlí“. Navíc mají všichni tři zvýšenou inhibiční kontrolu.

Dle slovního hodnocení je v této třídě stále vidět homogenita tvořících se skupin. Děvčata dávají vyšší hodnoty děvčatům, chlapci chlapcům. I jejich slovní hodnocení bývá vůči opačnému pohlaví nevyhraněné ve smyslu: „Je v pohodě, ale moc se nebavíme.“



Obrázek 1 – Vztahy ve třídě 7. A

Třída 7. B

Zde vidíme jasnou sociální hvězdu Františka. Je označován jako „kašpar třídy, s kterým je sranda“. Děvčata se shodují, že je to „provokater a je na ně drzý, ale je s ním sranda“. Temperamentově má František zvýšené depresivní ladění a extravertzi.

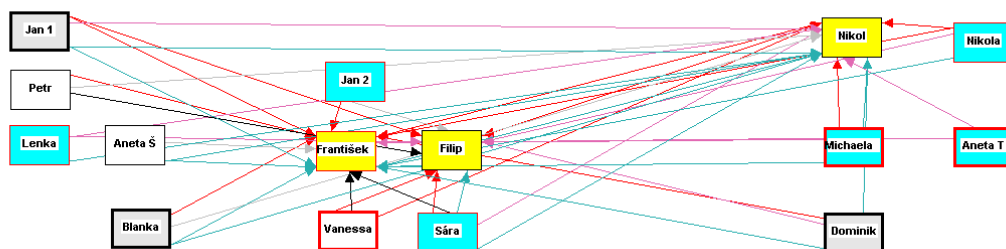
Ačkoliv Filip i Nikol jsou také zabarveni do žluté barvy, značící vysoký vliv, jejich oblíbenost je podprůměrná. Mohli bychom o nich uvažovat jako o potenciálních vůdcích, kteří k dosažení svého vlivu užívají společensky nepřijatelné vzorce chování.

Nikol je označovaná jako „náladová a pyšná“. Sama sebe vidí jako depresivní a extravertní, zvýšenou má však i hodnotu afiliace. I Filip je extravert, navíc má vysoké hodnoty pozornostních procesů a volní kontroly (inhibiční kontroly, kontroly aktivace). Zároveň ale vidíme zvýšené hodnoty pro strach.

Vanessa má nejvyšší sympatie, ale nemá vysoký vliv, což neodpovídá charakteristice hvězdy, ale spíše sociální matce. Hodnocení ostatních k ní je hlavně spojeno se slovy „kamarádká“, „hodná“, „vždy pomůže“, ale také jako „nevýrazná“. Odpovídá to i jejím temperamentovým rysům, kterými jsou především volní kontrola a afiliace.

Jana a Dominika můžeme označit jako outsidersy. Honza je ve třídě se spolužáky teprve dva roky, je označován jako „tichý, s nikým se nebaví“ nebo jako „hloupý“. Na základě dotazníku vidíme, že je citlivý, stydlivý, bojácný. Dominik se dle ostatních také „s nikým nebaví“, nebo „je drzý a škola ho nezajímá“. Oproti Honzovi vykazuje nadprůměrné hodnoty extraverze a agrese. Rád zkouší nové věci, jeho ladění je spíše depresivní. Zajímavé je, že právě Jan a Dominik se společně označují jako nejlepší kamarádi, ačkoliv chováním jsou každý úplně jiný. Můžeme se domnívat, že je spolu spojuje právě sociální pozice na okraji kolektivu.

Blanka se dle popisu sociálních rolí jeví jako izolát. Získala pouze jednu volbu od druhých, a to ještě k tomu negativní. Pro Blanku je dle hodnocení jejích spolužáků typická „tichost“. Toto slovní hodnocení neodpovídá obrazu, který o sobě vypověděla v temperamentovém dotazníku. Z něj bychom ji viděli jako extravertní, zaměřenou na vztahy s ostatními, se schopností volní kontroly a negativním emočním laděním. Takový obraz neodpovídá roli izoláta.



Obrázek 2 – Vztahy ve třídě 7. B

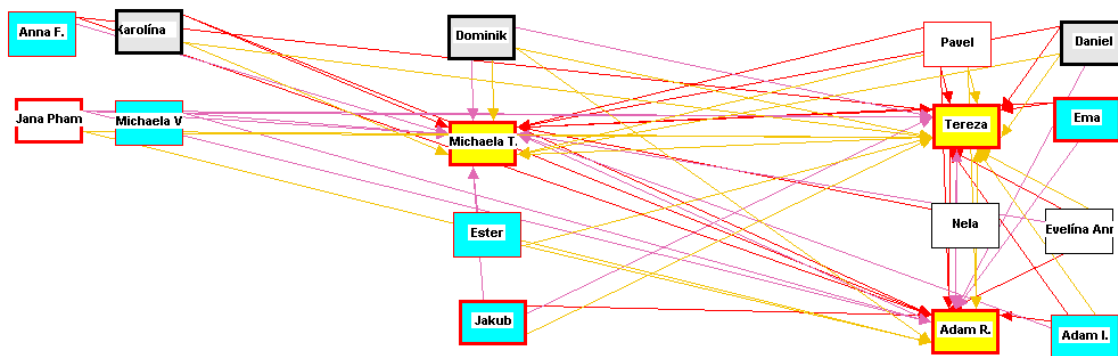
Třída 6. A – 2019/2020

V této třídě jsou tři jasné hvězdy: Adam, Tereza a Michaela. Hodnocení je spojeno se slovy „kamarádká/ý“, „dobře se s nimi povídá“. U Adama je také časté, že „se občas vytahuje“. Má nadprůměrné hodnoty agrese a extraverze, zároveň také stydlivosti. Michaela je označována jako „sympatická, která ráda poradí“, v temperamentových rysech má ale nadprůměrnou agresi a negativní ladění. Na druhou stranu má zvýšené hodnoty volní kontroly, což jí může pomáhat v jejích agresivních či negativních projevech. Tereza je dokonce označována jako „nejchytřejší a nejoblíbenější“. Je extravertní, dosáhla vysokých skóre ve škále pozornostních procesů a volní kontroly. Opět zde vidíme zvýšenou agresi, navíc i depresivní ladění.

Roli sociální matky má v tomto kolektivu Jana. Disponuje průměrným vlivem a vysokou oblibou. Když srovnáme výpovědi s výpověďmi o Vanesse z minulé třídy, jsou dost podobné. Je „sympatická a hodná, pomůže“ ale „drží se v ústraní“, nebo je „kamarádká, ale moc se nebaví“. V dotazníku se jevila jako přátelská se schopností se ovládat. Dokonce byla i nadprůměrem v extraverci a agresi, což se neshoduje s výpověďmi spolužáků.

Daniel, Dominik a Karolína obdrželi nejvíce negativních voleb od ostatních (v oblíbě i vlivu). Získávají označení jako „nesympatičtí, moc se s nikým nebaví“. Daniel je převážně negativně laděný extravert. Dominik překvapivě vychází jako afiliativně založený, ale agresivní. Vychází jako vůbec nejvíce negativně laděný z celé třídy. Vysoké hodnoty afiliace neopodvídají výpovědím spolužáků, které se téměř všechny shodnou na tom, že Dominik je „nemluvný, nikdo se s ním moc nebaví“.

Pro tuto třídu jsou typické zvýšené hodnoty agrese. Každý, pro koho je typická jedna z „extrémních pozic“, vykazuje nadprůměrnou agresivitu. Také se zde objevuje hodnocení dle pohlaví (dívký lépe hodnotí dívky, chlapci chlapce) a známek. Například jedna ze spolužaček napsala o Karolíně „že si hraje na to, co není, a špatně se učí“.



Obrázek 3 – Vztahy ve třídě 6. A

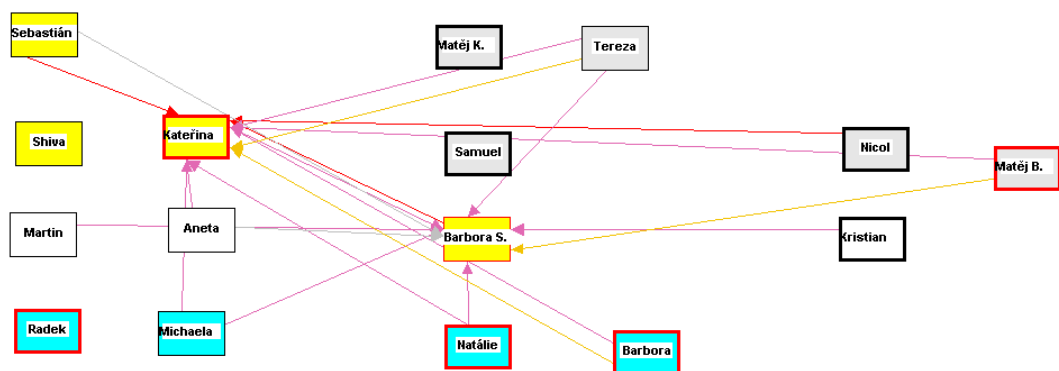
Třída 6. A – 2018/2019

Hvězdou je zde Kateřina. V závěsu za ní vidíme Barboru S. Obě děvčata jsou dle hodnocení „milá, optimistická, kamarádká, se smyslem pro humor“. V sebevýpovědním dotazníku vychází Kát'a extravertně, zaměřená na vztahy. Ladění však převažuje negativní, má zvýšený průměr u agresivity a podprůměrnou schopnost se ovládat. Barbora je také extravert zaměřený na vztahy s ostatními, je však pozitivně naladěná a její schopnost kontroly je nadprůměrná. Rozdíl mezi děvčaty je značný. Barbora je na této pozici hlavně díky své afiliaci, sympatičnosti, tudíž vysoké oblibě mezi spolužáky, Kát'a má oproti ní větší vliv. Dohromady jsou ale jejich pozice stejné.

Pozice Matěje B. vykazuje rysy sociální matky. Je označen jako nejoblíbenější žák s nízkým vlivem. Zajímavé je, že v sebevýpovědním dotazníku Matějovi vychází nadprůměrné negativní ladění a podprůměrná afiliace, což se neshoduje ani s popisem jeho spolužáků, ani s teoretickým výkladem.

Žáky na okraji sociální skupiny jsou Matěj K., Samuel a Nicol. Nicol je označována za „ubřečenou, ulhanou, žalující a nesympatickou“. Nadprůměrné rysy afiliace a negativní afektivita se shodují s výpověďmi ostatních jen částečně. Matěj K. si zase „dovoluje, je drzý“. Jediným zvýšeným superrysem v dotazníku je negativní afektivita, podpořena zvýšeným strachem, frustrací i depresivním laděním. Samuel je „zlý, chmativý a otravuje“. Má velmi podobné výsledky jako Matěj K., bez depresivity mají oba dva zvýšené hodnoty negativního ladění. Samuel má navíc zvýšenou agresi.

Stejně jako v ostatních třídách je i tady typické pozitivnější hodnocení stejného pohlaví.



Obrázek 4 – Vztahy ve třídě 6. A

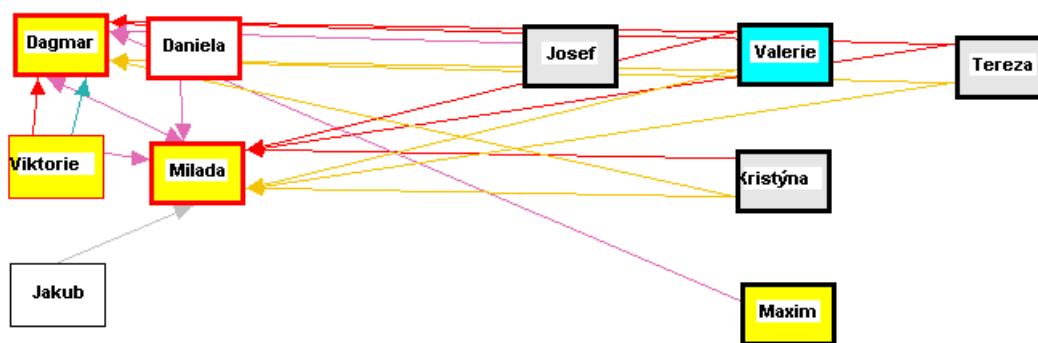
Třída 6. B

Jasně hvězdy jsou Milada a Dagmar. Jsou „hodné a rády pomůžou“, ačkoliv Milada má nadprůměrnou negativní afektivitu.

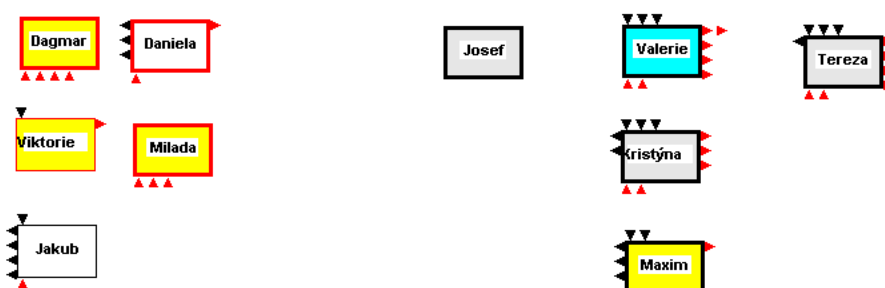
Zajímavá je zde pozice Maxima, který patří k nejlivnějším žákům, ale jeho obliba je nejnižší. Má vysoké průměry v negativní afektivitě a extraverci, což napovídá roli despotického vůdce. Ostatní o něm říkají, že „zlobí, nadává, rozkazuje“.

Pozici izoláta má Josef. Neobdržel jedinou volbu, on sám však ani žádnou nedal (viz Obrázek 6 – Volby dané a přijaté). Pozici odpovídají i temperamentové rysy – nadprůměrné hodnoty pro negativní ladění (frustrace, agrese, depresivita), zároveň zvýšené hodnoty strachu. Je označován jako „zlý, otravný, nadává druhým“. Josef byl ve čtvrtém ročníku přeřazen z jedné třídy do druhé. Předpokládáme, že i to může mít vliv na jeho izolaci. Jeho jediný kamarád, který ho i slovně ohodnotil jako „hodného, s kým chodí ven“, je právě Maxim.

Kristýna a Tereza si ve třídě vedou jako outsideri. Obě jsou extravertní, mají rády činnosti vyžadující vysokou intenzitu, či nové věci, zároveň dokáží potlačit aktivity, které by rády dělaly, ale nejsou v dané situaci vhodné. Tereza má navíc vysoké hodnoty strachu a afiliace.



Obrázek 5 – Vztahy ve třídě 6. B



Obrázek 6 – Volby dané a přijaté

Ve výsledku můžeme usoudit, že v každé třídě najdeme sociální hvězdu, outsidersy, typické jsou i sociální matky a izoláti. Sociální hvězdy nejčastěji hodnotí ostatní jako „kamarádké, přátelské, co rádi poradí“. Dle temperamentových rysů bychom jim přiřadili afiliaci, volní kontrolu a extraverzi. Překvapivě se objevovala i negativní afektivita a nedostatečná volní kontrola.

Outsideri byli popisováni jako „nesympatičtí, stranící se kolektivu, drzí, hloupí“. Častá byla negativní afektivita, nízká volní kontrola, agrese, nebo naopak strach, introverze.

Matky bychom i dle slovních hodnocení mohli vystihnout jako jedince s vysokou mírou afiliace, nízkou negativní afektivitou a vysokou mírou vnímavosti k nízkoprahovým podnětům. Vyskytovala se i hodnocení matek jako „nemluvné, ale kamarádké“. I zde jsme našli výjimky – existují matky, které jsou extravertní, s vyššími hodnotami agrese. Naopak izoláty vidíme jako žáky s vysokou mírou negativní afektivity, očekáváme vyšší míru strachu a nízkou hodnotu afiliace a extraverze.

9 DISKUSE

Výzkum se zabýval vztahem mezi temperamentovými rysy a sociální pozicí žáka. Formulace výzkumného zaměření se opírala o výsledky zahraničních autorů. Výzkumníci mluví o změnách v osobnostní struktuře související s ranou adolescencí a jejich vztahem k sociálnímu postavení. Předpokládali jsme, že více sociabilní, více extravertní jedinci, s vyšší mírou pozitivních emocí a s vyšší schopností seberegulace budou v kolektivu oblíbenější i vlivnější než jedinci introvertní, negativně afektovaní a neregulovaní. Dále jsme předpokládali, že pro chlapce bude rozhodující aktivita a impulsivita, u dívek schopnost inhibiční kontroly.

H1 – Existuje signifikantní vztah mezi temperamentovými rysy a postavením žáka ve třídě.

Signifikantní vztah mezi temperamentovými rysy a oblíbeností či vlivem se objevil pouze mezi schopností seberegulace a vlivem. Za povšimnutí stojí také spojitost seberegulace a oblíbenosti. Při pohledu na statistický výsledek se domníváme, že s větším vzorkem respondentů by i tento vztah mohl být signifikantní. Výsledek potvrzují i výzkumy dalších autorů. Například Gleason (2005) zdůrazňuje důležitost seberegulace při navazování interakcí. V jeho vzorku byly preferovány děti, které jsou impulsivní, ale dokáží se rychle uklidnit. Checa, Rodriguez-Bailon a Rueda (2008) zase objevili souvislost mezi volní kontrolou emocí a chováním. Pojila se s lepší schopností dosahovat vlastních cílů, držet se instrukcí či lépe dodržovat sociální normy. Ovládání se tedy jeví jako důležitý rys pro dosažení vysokého vlivu ve skupině.

Ostatní souvislosti mezi temperamentovými rysy a postavením žáka ve třídě vyšly jako nesignifikantní. Acar et al. (2015) uvádí důležitost pozornostních procesů v souvislosti s oblíbeností žáků. Pozornostní procesy se jako samostatný rys nepotvrdily jako důležité, nicméně jsou zahrnuty v rámci seberegulace, tudíž zde vidíme shodu. Hintsanen (2010) zase spojuje vliv a negativní afektivitu. Konkrétně agrese zde byla ve vztahu s vyšším sociálním statutem, nikoli už s oblíbeností. Tento výsledek se nepotvrdil signifikantně, ale ze slovních výpovědí si této spojitosti můžeme všimnout také. Konkrétně v 6. A Adam, kolektivem označovaný jako vůdce, vychází v temperamentovém dotazníku s vysokými hodnotami agrese stejně jako v 6. A Kateřina. Negativní afektivitě se věnoval i Sanson et al. (2004). Objevili vztah mezi inhibovaným chováním a negativní afektivitou

s vytvářením špatných vztahů a nižší oblibou. Můžeme se tedy domnívat, že negativní afektivita je přítomná u vlivných jedinců, na oblibu však působí negativně. I výsledky Easta a kolegů (East, Lerner, Lerner, Ohannessian, & Jacobson, 1992) potvrzují, že žáci, kteří jsou pozitivně ladění, flexibilní a zaměřují se na lidi a situace, se vzájemně hodnotí lépe oproti žákům jinak zaměřeným. Co se týče této spojitosti a našich výsledků, dle temperamentového dotazníku a slovních výpovědí bývají oblíbení žáci zaměřeni afiliativně, dle ostatních jsou „přátelští a rádi pomohou“. Signifikantně se tento vztah ale nepotvrdil. Můžeme tedy pouze dle kvalitativního hodnocení a výsledků zahraničních studií usuzovat, že se pozitivní afektivita jeví jako důležitá pro oblíbenost.

H2 – Existuje signifikantní vztah mezi temperamentovými rysy a postavením chlapců ve třídě.

U chlapců se potvrdil pozitivní vztah mezi extraverzí a vlivem a potěšením vysoké intenzity a vlivem. Podobné výsledky popisuje i Hintsanen et al. (2010), který ve svém výzkumu uvádí jako nejdůležitější temperamentové rysy pro sociální pozici u chlapců aktivitu a impulsivitu. Gleason et al. (2005) přicházejí s poznatkem, že extravertní děti jsou zaměřeny na ostatní, a tak navazují více interakcí a v důsledku toho vytváří i lepší vztahy.

Jiný pohled na extraverzi má Gunnar a kolegové (Gunnar, Sebanc, Tout, Donzella, & van Dulmen, 2003). V jejich práci vedla kombinace extraverze a nízké volní kontroly k agresivním interakcím a odmítáním ze strany spolužáků. Nad tímto výsledkem ale uvažujeme jako nad působením obou dvou rysů současně, tudíž samotná extraverze nemusí působit tímto negativním směrem.

H3 – Existuje signifikantní vztah mezi temperamentovými rysy a postavením dívek ve třídě.

V našem výzkumu se u dívek nepotvrdil žádný signifikantní vztah mezi temperamentem a vlivem či oblibou. Hypotézu tedy zamítáme ve prospěch nulové hypotézy. Výsledek neodpovídá studiím zahraničních autorů, kteří uvádí jako důležité prediktory pro sociální pozici dívek nízkou úroveň aktivace (Gleason, 2005), vyšší míru inhibiční kontroly (Hintsanen et al., 2010) a vyšší míru kooperace (Zohar et al., 2018). V našem vzorku je naznačen vztah mezi mírou inhibiční kontroly a vlivem i oblíbeností, nicméně tento vztah je nesignifikantní.

Kvalitativní zhodnocení

Dále se zaměříme na kvalitativní výpovědi dětí o druhých a sebevýpovědní temperamentový dotazník. I zde jsou ve výsledcích zvláštnosti. Některé děti, označované jako „nesympatické“, v dotazníku dopadly jako jedinci s vysokou mírou afiliace, a naopak děti hodnocené jako „plaché a nemluvné“ vykazovaly vysokou extraverci. V prvním případě se může jednat o žáky toužící po blízkosti s ostatními za každou cenu, což může nadále podporovat odpor u ostatních. Extraverzi u nemluvných a plachých dětí si vysvětlujeme tak, že jedinci nemají potřebu častých sociálních interakcí, ale pokud se jedná o téma, které je pro ně zajímavé, nemají problém být středem pozornosti. Samozřejmě je také možný vliv sociální žádoucnosti a stylizace odpovědí ve svůj vlastní prospěch či nepřesnost v posuzování sebe i ostatních v rané fázi adolescence, kdy je hodnocení stále závislé na vnějších podmínkách, jako jsou názory učitele nebo známky.

Ze slovních hodnocení dále můžeme říci, že se kamarádství tvoří hlavně mezi stejnými pohlavími, převažují izosexuální skupiny. Typickým jevem je budování přátelství mezi žáky, kteří se ocitli na okraji společnosti (izoláti a outsideři). Tento fakt podporuje myšlenku Hrabala (1992), který upozorňuje na možnost tvoření problémových skupin mezi žáky odsunutými na okraj sociální skupiny.

Ačkoliv se nepotvrdil signifikantní výsledek, dle slovních hodnocení žáků ve třídě si můžeme všimnout hodnocení oblíbených žáků jako „pozitivně naladěných, kamarádkých a spolehlivých“, oproti dětem neoblíbeným, které jsou viděny jako „drzé, zlé“ nebo „zakřiknuté a nemluvné“. Můžeme se domnívat, že k neoblíbenosti ve skupině vede jednak chování mířící proti ostatním, jednak malá společenská. Děti mající vliv vycházejí v dotazníku jako extraverti, často s negativním laděním a agresivitou. Je možné, že určitá míra agresivity je důležitá pro prosazení svého vlivu ve třídě. Dále také může být agresivita ve vedoucích pozicích vysvětlena neschopností žáků prosadit se jiným, společensky přijatelnějším chováním. Tato myšlenka se shoduje s Hrabalovým popisem despotického vůdce (1992).

Jak již bylo zmíněno výše, děti nadále hodnotí své spolužáky dle školní úspěšnosti (známek a hodnocení učitele), což je pro danou věkovou skupinu typické (Hrabal, 1992). I když tyto vlivy stále působí, žáci již dokáží nad vztahy ve třídě uvažovat i sami za sebe, ne pouze ve smyslu známek a hodnocení učitelů.

10 LIMITY VÝZKUMU

V následující kapitole jsou uvedeny možné faktory, díky kterým mohlo během výzkumu dojít ke zkreslení nebo ovlivnění výsledků.

Jedním z možných omezení výzkumu je nenáhodný výběr vzorku na základě dobrovolnosti a dostupnosti. Omezením je i fakt, že se výzkumu účastnila pouze jedna základní škola, tudíž naše výsledky můžeme zobecňovat pouze na populaci jedné základní školy. Dalším faktorem je neúčast celé třídy na výzkumu. Ačkoliv SORAD zajišťuje výpovědní hodnotu výsledků již při 70 %, nejpřesnější výsledky budou pouze při 100% účasti, která se z časových důvodů na straně školy nedala zajistit. Je zde možná i případná stylizace odpovědí u dětí při vyplňování sebevypovědního dotazníku. Dále mohou hrát roli situační proměnné – zda se dva kamarádi mezi sebou nepohádali o přestávce před testováním, potom jeden druhého nehodnotili negativněji a podobně.

Ve slovních výpovědích vidíme často náznaky směřující k podobným výsledkům jako u ostatních autorů (Acar et al., 2015; Hintsanen et al., 2010) jako například spojení sociálního statusu s agresí či negativní vztah mezi negativní afektivitou a oblibou. Žádný se ale nepotvrdil statisticky významně. Na vině může být malý vzorek. Další možností je působení kulturních rozdílů. Rysy typické pro oblibu a vliv se mohou v každé zemi lišit dle zvyků, náboženství, typu společnosti, politických názorů či vyspělosti země.

11 DOPORUČENÍ PRO BUDOUCÍ VÝZKUM

Pro budoucí výzkum ubírající se tímto směrem by bylo jistě vhodné navýšit počet škol i respondentů pro větší zobecnitelnost na širší populaci. Nejlepší by bylo vybrat jednu základní školu z každého kraje a vedle temperamentových rysů sledovat i vliv životního stylu, socioekonomický status nebo celkovou vzdělanost kraje. Možné je i zvolit longitudinální výzkum a sledovat proměny vybraných tříd v čase (přechod z prvního stupně na druhý, poslední rok na ZŠ,...), tím by se také omezil vliv situačních proměnných. Pro zpřesnění výsledků temperamentového dotazníku je možné zařadit nejen sebevýpovědní dotazník, ale i verzi pro rodiče, popřípadě i rozhovor s třídním učitelem. Co se týče testování sociálních pozic pro co nejkompaktnější výsledek, bylo by vhodné zajistit 100% účast na testování.

12 PŘÍNOSY VÝZKUMU

Výsledky našeho výzkumu mohou být užitečné pro učitele a rodiče. Mohly by jim pomoci si uvědomit, že každé dítě je jiné a vyžaduje jiný přístup. Zároveň přivádí na myšlenku, že některé projevy chování (otevřenost x uzavřenost, dominance x submise) nelze od základu změnit, dá se s nimi pouze pracovat tak, aby děti nezesnadňovaly život. Tím by se mohlo předcházet nežádoucímu chování a potenciálním výchovným a vzdělávacím problémům stejně jako problémům problematictějších dětí při zařazování do kolektivu či zlepšováním vztahů mezi spolužáky ve třídě.

ZÁVĚR

V rámci této bakalářské práce jsme se zabývali vztahem temperamentu a sociálních pozic v prostředí školní třídy. Teoretická část se zabírala problematikou vymezení temperamentu, jeho dlouhou historií a dosud nesjednocenou definicí. Následně věnovala pozornost školní třídě jako sociální skupině, sociálním pozicím, které se v této malé skupině vytváří a vztahu mezi těmito pozicemi a temperamentem v období rané adolescence. Dle těchto poznatků jsme stanovili hypotézy.

Výzkumná část se tímto vztahem zabývala prakticky. Pomocí dotazníkového šetření jsme se snažili zjistit, zda existuje souvislost temperamentu a sociální pozice a zároveň jaké temperamentové rysy jsou ve vztahu s jakou pozicí. Dále nás zajímalo, zda v tomto vztahu pozorujeme rozdíly mezi chlapci a dívkami.

Na základě statistické analýzy se naše hypotézy potvrdily pouze částečně. V celkovém vzorku všech respondentů vyšel signifikantní vztah mezi volní kontrolou a vlivem, u chlapců potom mezi extravertí a vlivem a mezi potěšením vysoké intenzity s vlivem. U dívek se nepotvrdil žádný signifikantní vztah, hypotézu jsme tedy zamítli. Mezi oblibou a temperamentovými rysy jsme nenašli žádný signifikantní vztah, domníváme se ale, že v celkovém vzorku by se při větším počtu respondentů mohl objevit vztah mezi volní kontrolou a oblibou.

Co se týče kvalitativního zhodnocení, zjistili jsme neobvyklé vztahy mezi hodnocením ostatních a výsledky v sebehodnotícím dotazníku. Děti, které v dotazníkovém šetření vyšly s vysokou hodnotou afiliace, byly ostatními označovány za nesympatické. To si vysvětlujeme přehnanou snahou o navazování vztahů a tím pádem odpuzováním ostatních. Další neobvyklý obraz byl u dětí, které ostatní označovali jako plaché a nemluvné. V sebehodnotícím dotazníku vykazovaly vysoké hodnoty extraverte. Jako možné odůvodnění nás napadá, že se děti projevují pouze v případě, kdy mají o danou věc zájem, ale nemají potřebu navazovat časté interakce s ostatními. Dalšími příčinami mohou být stylizace odpovědí dle sociální žádoucnosti, nebo nepřesnostmi jak ve vnímání sebe sama, tak při hodnocení druhých v relativně rané fázi adolescence.

Dále jsme objevili, že děti s podobnou sociální pozicí se většinou nejvíce baví mezi sebou. Mají sklony k pozitivnějšímu hodnocení stejného pohlaví, nebo hodnocení ostatních dle známek a názoru učitele.

Práci bychom doporučovali učitelům a rodičům. Snaží se pomoci k pochopení chování dětí a tím pádem k lepší spolupráci s nimi a k adekvátnímu výchovnému stylu. Je také vhodná pro školní psychology, kde znalost vztahu temperamentu a sociálních pozic může vést k prevenci sociálně-patologických jevů, jako jsou záškoláctví nebo šikana.

SEZNAM UŽITÉ LITERATURY

- Acar, I. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J., & Prokasky, A. (2015). Temperament and Preschool Children's Peer Interactions. *Early Education and Development, 26*(4), 479–495.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist, 54*(5), 317–326.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti; Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Checa, P., Rodríguez-Bailón, R., & Rueda, M. R. (2008). Neurocognitive and Temperamental Systems of Self-Regulation and Early Adolescents' Social and Academic Outcomes. *Mind, Brain, and Education, 2*(4), 177–187.
- De Pauw, S. (2012). Models of Child Temperament. In V. M. Zentner, & S. L. Rebecca (Eds.), *Handbook of Temperament* (s. 21–40). New York: Guilford Press.
- East, P. L., Lerner, R. M., Lerner, J. V., Soni, R. T., Ohannessian, C. M., & Jacobson, L. P. (1992). Early Adolescent-Peer Group Fit, Peer Relations, and Psychosocial Competence. *The Journal of Early Adolescence, 12*(2), 132–152.
- Ellis, L., & Rothbart, M. (2001). *Revision of the Early Adolescent Temperament Questionnaire*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, duben 2001, Minneapolis, Minnesota.
- Fogle, L. M., Scott Huebner, E., & Laughlin, J. E. (2002). The Relationship between Temperament and Life Satisfaction in Early Adolescence: Cognitive and Behavioral Mediation Models. *Journal of Happiness Studies, 3*(4), 373–392.
- Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M., & Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development, 29*(4), 336–344.
- Goldsmith, H., Buss, A., Plomin, R., Rothbart, M., Thomas, A., Chess, S., & McCall, R. (1987). Roundtable: What Is Temperament? Four Approaches. *Child Development, 58*(2), 505–529.
- Göllner, R., Roberts, B. W., Damian, R. I., Lüdtké, O., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2016). Whose „Storm and Stress” Is It? Parent and Child Reports of Personality Development in the Transition to Early Adolescence. *Journal of Personality, 85*(3), 376–387.

- Gunnar, M. R., Sebanc, A. M., Tout, K., Donzella, B., & van Dulmen, M. M. H. (2003). Peer rejection, temperament, and cortisol activity in preschoolers. *Developmental Psychobiology*, *43*(4), 346–368.
- Hintsanen, M., Alatupa, S., Pullmann, H., Hirstio-Snellman, P., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2010). Associations of self-esteem and temperament traits to self – and teacher-reported social status among classmates. *Scandinavian Journal of Psychology*, *51*(6), 488–494.
- Hrabal, V. (1989). *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hrabal, V. (1992). *Sociální psychologie pro učitele (Vybraná témata)*. Praha: Karolinum.
- Hrabal, V. (2011). *SORAD Sociometrická ratingová metoda*. Praha: Hogrefe- Testcentrum.
- Koegh, B. (2003). *Temperament ve třídě*. Praha: Grada.
- Krejčířová, D., & Langmeier, J. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Macek, P. (2003). *Adolescence* (2. uprav. vyd.). Praha: Portál.
- Putnam, S., & Stifter, A. C. (2008). Reactivity and regulation: The impact of Mary Rothbart on the study of temperament. *Infant and child development*, *17*(4), 311–320.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, Development, and Personality. *Current Directions in Psychological Science*, *16*(4), 207–212.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In V. W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (s. 105–176). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between Temperament and Social Development: A Review. *Social Development*, *13*(1), 142–170.
- Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J., & Zentner, M. (2012). What is temperament now? Assessing progress in temperament research on the twenty-fifth anniversary of Goldsmith et al. (1987). *Child Development Perspectives*, *6*(4), 436–444.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2002). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Zentner, M., & Bates, J. E. (2008). Child temperament: An integrative Review of Concepts, Research Programs, and Measures. *European Journal of Developmental Science*, *2*(1-2), 7–37.

Zohar, A. H., Zvir, I., Wang, J., Cloninger, C. R., & Anokhin, A. P. (2018). The development of temperament and character during adolescence: The processes and phases of change. *Development and Psychopathology*, *31*(2), 1–17.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Temperamentové rysy dle M. Rothbartové.....	14
Tabulka 2 – Průměry, kvartily a směrodatné odchylky chlapců a dívek.....	33
Tabulka 3 – Průměry a směrodatné odchylky jednotlivých tříd.....	33
Tabulka 4 – Korelace mezi temperamentovými rysy a indexy vlivu a obliby u celkového vzorku .	34
Tabulka 5 – Korelace mezi temperamentovými rysy a indexem obliby a vlivu u chlapců	35
Tabulka 6 – Korelace mezi temperamentovými rysy a indexy vlivu a obliby u dívek	36

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Vztahy ve třídě 7. A	37
Obrázek 2 – Vztahy ve třídě 7. B.....	38
Obrázek 3 – Vztahy ve třídě 6. A	40
Obrázek 4 – Vztahy ve třídě 6. A	41
Obrázek 5 – Vztahy ve třídě 6. B.....	42
Obrázek 6 – Volby dané a přijaté	42

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Informovaný souhlas	56
Příloha 2 – Ukázka otázek z temperamentového dotazníku.....	57
Příloha 3 – Legenda k SORADu.....	57

PŘÍLOHY

Příloha 1- informovaný souhlas

Informovaný souhlas:

Vážený rodiče,

Jmenuji se Bára Čekalová. Jsem studentka Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, studuji obor psychologie a píší bakalářskou práci s názvem *Temperament žáka a jeho pozice v třídním kolektivu na počátku dospívání*. K vypracování své práce potřebuji provést dotazníkové šetření. Konkrétně jde o dotazník dětského temperamentu a dotazník zhodnocující vztahy žáků ve třídě a jejich pozice v třídním kolektivu. Vaše dítě by tak vyplnilo dva dotazníky. Celková doba testování je zhruba 60 minut. Účast ve výzkumu je naprosto dobrovolná, v průběhu je možnost kdykoliv z výzkumu odstoupit. Výsledky použité k výzkumným účelům budou **zcela anonymní**. Jednotlivé výsledky dětí budou vedeny pod kódy, které nebudou mít žádnou spojitost s identifikací individuálního žáka. V případě zájmu Vám mohu poskytnout výsledky testu temperamentu Vašeho dítěte. S jakýmkoli dotazem se na mě neváhejte obrátit.

Kontakt:

Bára Čekalová

Email: baracekalova@email.cz

Mob.: +420776576147

Souhlasím, aby můj syn/moje dcera
navštěvující třídu narozen/a byl/byla součástí
dotazníkové šetření pro výzkumné účely ANO x NE
























V, dne

Podpis zákonného zástupce:

Příloha 2 – ukázka otázek z temperamentového dotazníku

Jak pravdivé je každé tvrzení ve vašem případě?	téměř vždy nepravda	obvykle nepravda	někdy pravda, někdy nepravda	obvykle pravda	téměř vždy pravda
1) Zdá se mi snadné skutečně se soustředit na problémy s domácím úkolem.	1	2	3	4	5
2) Většinu dne se cítím dost šťastný/á.	1	2	3	4	5
3) Domnívám se, že by bylo vzrušující přestěhovat se do nového města.	1	2	3	4	5
4) Rád/a cítím teplý vánek na tváři.	1	2	3	4	5
5) Když mne někdo rozhněvá, mám chuť říkat věci, o nichž vím, že zraní jeho city.	1	2	3	4	5
6) Všimnu si dokonce drobných změn, které se okolo mne stanou, například že jsou v pokoji jasnější světla.	1	2	3	4	5
7) Mám potíže s včasným dokončením činností.	1	2	3	4	5
8) Cítím ostych před vrstevníky opačného pohlaví.	1	2	3	4	5
9) Když se zlobím, házím s věcmi nebo je rozbíjím.	1	2	3	4	5
10) Je pro mne těžké nerozbalit dárky, když se to ještě ode mne neočekává.	1	2	3	4	5
11) Zdá se, že má kamarádi se baví více než já.	1	2	3	4	5
12) Mám sklon si všimnout drobných změn, kterých si jiní nevšimnou.	1	2	3	4	5
13) Když mne někdo skutečně rozčílí, klidně ho uhodím.	1	2	3	4	5
14) Když mi někdo řekne, abych něco přestal/a dělat, je pro mne snadné přestat.	1	2	3	4	5
15) Při setkáních s novými lidmi jsem nesmělý/á.	1	2	3	4	5
16) Rád/a poslouchám zpěv ptáků.	1	2	3	4	5
17) Chci mít možnost svěřovat své důvěrné myšlenky někomu jinému.	1	2	3	4	5
18) Než začnu svůj domácí úkol, dělám chvíli něco zábavného, i když bych neměl/la.	1	2	3	4	5

Příloha 3 – Legenda k SORADu

legenda	
	sympatie: tři nejoblíbenější žáci
	sympatie: nad průměrem třídy
	sympatie - pod průměrem třídy
	sympatie: tři žáci, kteří dostali nejméně sympatií
	vliv: tři žáci, kteří dostali nejméně vlivu
	vliv: tři nejvlivnější žáci ve třídě
	vliv: nad průměrem třídy
	sympatie 1, jednostranně
	sympatie 1, vzájemně
	sympatie 2, jednostranně
	sympatie 2, vzájemně
	sympatie 4, jednostranně
	sympatie 4, vzájemně
	sympatie 5, jednostranně
	sympatie 5, vzájemně
	vliv 1, jednostranně
	vliv 1, vzájemně
	vliv 2, jednostranně
	vliv 2, vzájemně
	počet obdržerých voleb "5" v sympatiích
	počet obdržerých voleb "1" v sympatiích
	počet odevzdaných voleb "5" v sympatiích
	počet odevzdaných voleb "1" v sympatiích