

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Sociálně-emoční kompetence a vnímání humoru u dětí
předškolního věku**

Bakalářská práce

Autor:	Kateřina Anna Hesová
Studijní program:	B 7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.
Oponent práce:	PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

Hradec Králové

2018



Zadání bakalářské práce

Autor:	Kateřina Anna Hesová
Studium:	P15P0941
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Název bakalářské práce:	Sociálně-emoční kompetence a vnímání humoru u dětí předškolního věku
Název bakalářské práce AJ:	Socio-emotional competencies and the perception of humor in the preschool age

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce s názvem: Sociálně-emoční kompetence a vnímání humoru u dětí předškolního věku, se bude zabývat otázkou, zda sociálně-emoční kompetence, tedy to, do jaké míry je dítě schopno rozpoznat a vyhodnotit mezilidské interakce a emoce, ovlivňuje jeho vnímání humoru, tedy to, zda danou situaci (v našem případě kreslený vtíp) hodnotí jako legrační či nikoli. V první části práce bude prezentován současný stav poznání se zaměřením na obecnou charakteristiku sociálně-emočních kompetencí, se zvláštním zaměřením na emoce. Dále pak definice a typologie humoru, se zaměřením na specifika humoru v dětském věku a popis a charakteristika dítěte předškolního věku včetně dílčích psychologických a emočních změn. Empirická část práce bude spočívat v návrhu a realizaci výzkumu, jenž bude realizován pomocí obrázkového testu složeného z kreslených vtípů beze slov a škály emocí, obsahující emotikony (od emotikonu vyjadřujícího nudu až po emotikon vyjadřující nadšení), na souboru dětí (N = minimálně 30). Získané výsledky budou zpracovány standardními matematicko-statistickými postupy a diskutovány ve vztahu k současnému stavu poznání.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	26.5.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 02. 05. 2018

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, PhD za její cenné rady, doporučení i trpělivé vedení v průběhu tvorby této bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala paní Bc. Daně Dvořákové, ředitelce mateřské školy Podzámčí, celému tamějšímu personálu a hlavně všem dětem a jejich rodičům za pomoc a ochotnou spolupráci, bez které bych nemohla svůj výzkum realizovat. Dále chci poděkovat panu Bc. Janu Valterovi za jeho trpělivost, pomoc a ochotu při zodpovídání všech mých dotazů. Největší díky pak patří mé mamince, která trpělivě četla všechny mé texty, opravovala množství chyb a maximálně mě podporovala za všech situací.

Anotace

HESOVÁ, Kateřina Anna. *Sociálně-emoční kompetence a vnímání humoru u dětí předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 52 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce s názvem: Sociálně-emoční kompetence a vnímání humoru u dětí předškolního věku se zabývá otázkou, zda sociálně-emoční kompetence, tedy to, do jaké míry je dítě schopno rozpoznat a vyhodnotit mezilidské interakce a emoce, ovlivňují jeho vnímání humoru. V první části práce je prezentován současný stav poznání se zaměřením na obecnou charakteristiku emocí a na definice a typologie humoru s přihlédnutím ke specifikám humoru v dětském věku. Dále jsou zde prezentovány hlavní vývojové změny dítěte předškolního věku. V empirické části práce je prezentován výzkum provedený se souborem dětí (N = 35) z mateřské školy. Děti byly testovány pomocí standardizovaného testu IDS a následně ohodnotily kreslené vtipy beze slov za pomoci škály emotikonů. Získané výsledky jsou zpracovány standardními matematicko-statistickými postupy a v závěru práce diskutovány ve vztahu k současnému stavu poznání.

Klíčová slova: sociálně-emoční kompetence, emoce, humor, dítě předškolního věku

Annotation

HESOVÁ, Kateřina Anna. *Socio-emotional competencies and the perception of humour in the preschool age*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 52 pp. Bachelor Thesis

Bachelor thesis: Socio-emotional competencies and perception of humour in preschool children deals with the question, whether socio-emotional competencies, which is the ability of a child to recognize and evaluate interpersonal interactions and emotions, influences the child's perception of humour. The first part of this thesis presents the actual state of knowledge about the emotions and the definitions and typology of humour, with a view of the specifics of humour in childhood. The main developmental changes of the pre-school child are also presented here. In the empirical part of the thesis a research is presented. This research was performed on a group of children (N = 35) from kindergarten. The children have been tested by a standardized IDS test. After this test, the children saw cartoon jokes without words and they have evaluated them. For this, they used a range consisted of emoticons. Results of the research are processed by standard mathematical and statistical methods and they are discussed in relation to the current state of knowledge, at the end of the thesis.

Keywords: socio-emotional competencies, emotions, humour, child in preschool age

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	9
Kapitola 1 – Emoce.....	10
Kapitola 2 – Humor	12
2.1 Typologie humoru	13
2.2 Specifika humoru v dětském věku	16
Kapitola 3 – Vývoj dítěte předškolního věku	19
3.1 Kognitivní vývoj	19
3.2 Sociálně emoční vývoj.....	21
Kapitola 4 – Vlastní výzkum	24
4.1 Výzkumné otázky a hypotézy.....	24
4.2 Výzkumný design.....	26
4.3 Výzkumný nástroj.....	27
4.4 Procedura	28
4.5 Výzkumný soubor	29
Kapitola 5 – Výsledky výzkumu	30
5.1 Odpovědi na výzkumné otázky a hypotézy	35
5.2 Diskuse	37
5.3 Praktické přesahy a doporučení pro další výzkum.....	38
Závěr.....	39
Seznam použité literatury	40
Seznam příloh.....	42
Příloha A – Vizualizace relevantních kreslených vtipů	43
Příloha B – Záznamový arch	47
Příloha C – Formulář: Souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu	50
Příloha D – Tabulky výsledků předávané rodičům testovaných dětí	51
Příloha E – Fotografie testovacího sborníku	52

Úvod

Humor je neodmyslitelnou součástí našich každodenních životů. Jeho prostřednictvím se vyrovnáváme s nepříjemnými zážitky, pomáhá nám zbavit se strachu a navázat nová přátelství (Shapiro, 1998). Stejně tak jsou pro náš život důležité sociálně emoční kompetence, které nám pomáhají přežít ve světě lidí (Krejčířová, 2013). Bez jednoho ani bez druhého bychom se v životě neobešli. A možná právě proto, že jsou obě tyto věci, jak humor tak i sociálně emoční kompetence, pro náš život tak důležité, jsem se začala zabývat myšlenkou, zda mezi nimi náhodou není nějaký vztah a zda se vzájemně neovlivňují.

Proto je hlavním cílem této bakalářské práce získat odpověď na otázku, zda existuje přímá souvislost mezi úrovní rozvoje sociálně emočních kompetencí a vnímáním a následným hodnocením humoru. Cílovou věkovou skupinou, na kterou bude výzkum zaměřen, jsou děti předškolního věku.

V první části práce uvedu teoretická východiska, na základě kterých stanovím výzkumné hypotézy. Tato východiska se budou v první řadě zaměřovat na specifika vlivu dětského věku na zkoumané oblasti. Blíže se zaměřím na emoce a na humor a i na ně vztáhnou vliv dětského věku. V neposlední řadě popíši specifika vývoje dítěte v oblastech, které mohou ovlivnit výsledky výzkumu. Těmito jsou oblast kognitivního rozvoje a oblast rozvoje sociálně emočního. V druhé části práce popíši provedený výzkum, jeho průběh, použité metody a v neposlední řadě jeho výsledky.

Kapitola 1 – Emoce

Emoce nás provázejí celým životem. Umění ovládnout své vlastní a rozpoznat a ovlivnit emoce druhých je nedílnou součástí procesu socializace a dříve nebo později se mu musí naučit každý jedinec v kterékoliv společnosti. Ačkoli se to na první pohled může zdát složité, schopnost rozpoznat či intuitivně vycítit emoci někoho jiného, máme již od útlého dětství. Na druhou stranu, emoční regulaci se musíme učit (Nolen-Hoeksema, Fredrickson & Loftus, 2012).

Co jsou emoce a čím jsou pro nás významné? Velký psychologický slovník definuje emoce jako širokou škálu citových prožitků, doprovázenou fyziologickými změnami. Uvádí, že emoce jsou v zásadě hodnotící, kladné či záporné, reakce na podnět. Jsou evolučně starší než ostatní prožitky, a proto jsou silnější a hůře ovlivnitelné (Hartl & Harlová, 2010). Každá jednotlivá emoce je pro nás nesmírně důležitá a má v našem životě nezastupitelnou funkci. Hněv, strach, smutek, radost, odpor, překvapení, opovržení. Na první pohled obyčejná slova, která používáme, když konkrétní emoce popisujeme, a která nám pomáhají se s těmito mnohdy komplikovanými pocity vyrovnat a sdílet je s ostatními. Kdybychom emoce neměli, byl by náš život nudnější, méně vzrušující a pravděpodobně i méně bezpečný. Tak například emoce radost, nám i druhým zpříjemňuje život. Strach nás ochraňuje, odpor v nás budí opatrnost, smutek nám může přinést pomoc ostatních a hněv nás motivuje k tomu, abychom se pokusili změnit svět. Emoce jsou hnacím motorem naší existence (Ekman, 2015). Ovlivňují náš život již od útlého dětství a hrají významnou roli během vývoje dítěte ve šťastného a úspěšného dospělého. Pokud totiž dětský emoční vývoj neprobíhá správným způsobem, může mu to zejména v dospělosti způsobit mnoho problémů v osobním i společenském životě. Pokud se například nenaučí ovládat své emoce, dostane se dříve nebo později do konfliktu s ostatními. Většina společenských skupin totiž nepřipouští přehnané emocionální projevy. Obzvláště pak, jedná-li se o emoce negativní. Kromě toho se dítě musí naučit ovládat své emoce, aby se dokázalo efektivně vyrovnávat se stále se měnícími požadavky moderní technické společnosti (Shapiro, 1998).

Nejen schopnost emoce ovládnout je nutná pro život mezi lidmi. Neméně podstatné je dokázat emoce lidí kolem sebe rozpoznat. Toto umění lidem pomáhá vyhnout se zbytečným konfliktům. Naštěstí pro nás jsme k rozpoznávání emocí „naprogramováni“ již od malička. U ostatních lidí je rozpoznáváme nejčastěji na základě zhodnocení výrazu jejich tváře. Zaměřujeme se jak na oblast kolem očí, tak na tvar úst.

Je mnohými nezávislými výzkumy prokázáno, že sedm základních emocí: hněv, strach, smutek, radost, odpor, překvapení a opovržení, se projevuje stejným výrazem ve tváři, u všech lidí napříč všemi kulturami. Domorodci z Nové Guineje, žijící v izolovaných přírodních kmenech, Japonci i Evropané, všichni budou mít při prožívání těchto emocí stejný výraz v obličeji (Ekman, 2015). Na základě těchto informací, mohu předpokládat, že v průběhu testování nebudou mít děti s rozpoznáváním vyobrazených emocí potíže.

Emoce během dne přicházejí a odcházejí. Pokud na své emoční prožívání zaměříme pozornost, poznáme, že se v průběhu jediného dne se objeví mnoho situací, ve kterých reagujeme někdy až přehnaně emotivně. Z dlouhodobého hlediska je zajímavé pozorovat, že jeden den na velký problém reagujeme klidně a jiný den nás rozčílí naprostá maličkost. Na tom má svůj velký podíl naše nálada. Nálady totiž zužují naše možnosti, zkreslují naše uvažování a hůře kvůli nim kontrolujeme své jednání. Mají schopnost aktivovat určité emoce. Když jsme podráždění, interpretujeme svět takovým způsobem, který nám dovoluje, abychom se rozzlobily. Na druhé straně, když jsme naladěni pozitivně, mnohé maličkosti, které by nás za jiných okolností vyvedli z míry, jsme schopni přehlédnout a interpretujeme svět radostně (Ekman, 2015). To z nálady činí proměnnou, která může zásadním způsobem ovlivnit reakci dětí na předložené vtipy. Pro správné provedení výzkumu to znamená, že pokud uvidím, že dítě není v den testování v dobré náladě, není vhodné ho testovat. Pokud takováto situace nastane, budu mít dvě možnosti. Buď se náladu dítěte pokusím změnit vhodnými motivačními prostředky (slovní podporou, příslibem sladké odměny a podobně), nebo jeho testování přeložím na jiný den.

Jak jsme se dozvěděli výše, schopnost správně rozpoznat emoce druhých a schopnost regulovat emoce své i ostatních, jsou důležité pro život ve společnosti. Proto se řadí mezi takzvané sociálně emoční kompetence. Ty můžeme obecně chápat jako soubor schopností a dovedností, které zlepšují naše předpoklady pro úspěšný a spokojený život ve společnosti. Mezi tyto kompetence řadíme, mimo dvě dříve uvedené, ještě schopnost porozumět sociálním situacím a interakcím a schopnost adekvátně jednat v rozličných mezilidských interakcích (Krejčířová, 2013). Soubor těchto schopností je pro nás doslova životně důležitý, protože hlavním předpokladem přežití je, že člověk dokáže správně pochopit veškeré dílčí aspekty viděné situace. To znamená, že musí správně interpretovat emoce druhých, ovládnout emoce své, pochopit do jaké společenské oblasti situace zasahuje a na základě toho zvolit správný druh odpovědi. To by bez výše popsaných kompetencí nebylo možné (Svobodová, 2007).

Kapitola 2 – Humor

Humor je lidem velice blízký. Nabízí specifickou reflexi světa, je prostředkem pro nalezení tolerance, je klíčem k sebezpochopení i chápání druhých (Borecký, 1996). Mnoho z nás zažívá drobné humorné situace každý den. Humor je pro nás tak samozřejmý a přirozený, že máme pocit, že se v něm dobře vyznáme. I přes to však zůstává jednou z největších záhad. Význam slova humor i jeho definice, se v průběhu dějin mnohokrát proměnily podle toho, jak je různí autoři přepisovali a interpretovali podle sebe, což je příčina toho, že je terminologie vztahující se k humoru značně neuspořádaná a pojmy jako humor, komika, vtip či žert se často překrývají (Borecký, 2000). Starší autoři mnohdy považovali humor za jednu z dílčích součástí komiky. Autoři novodobí plně nahradili pojem komika, dnes běžně používaným pojmem humor (Šedřová, 2013).

Freud (1991) považuje humor za jeden z nejvyšších psychických výkonů člověka. Koller (1988 cit. dle Šedřová, 2013, str. 11) uvádí, že „*humor je univerzální lidská schopnost shledávat události, okolnosti, situace či myšlenky směšnými a zábavnými*“. Každý jedinec má však tuto schopnost rozvinutou a osvojenou v odlišné míře (Šedřová, 2013). To znamená, že každý jedinec vnímá humor jiným způsobem.

Z trochu jiného hlediska hodnotí humor velký psychologický slovník (Hartl & Hartlová, 2011, str. 190), který jej definuje jako „*radostný citový stav vyvolaný komickou myšlenkou, nápadem či situací*“, tedy jako čistě emocionální odezvu na určitý druh komického podnětu.

Za jakých okolností humor vzniká? Co se musí stát a co musíme umět, abychom myšlenku, situaci nebo nápad zhodnotili jako humornou? Freud (1991) říká, že humor vznikne tam, kde nás něco nutí, současně nebo v rychlém sledu, aplikovat na jednu situaci dva různé kognitivní vzorce, mezi nimiž následně dojde k porovnávání očekávaného a skutečného, z něhož vyplyne komický rozdíl. I další autoři (McGhee, 1979; Borecký, 2000; Hartl & Hartlová, 2011) se shodují v tom, že základem humoru jsou nejčastěji jevy nepravděpodobné nebo nesmyslné. Tedy jevy, které narušují běžný řád. Sus (1965, str. 153) ve své knize podotýká, že „*aby dítě mohlo chápat „nesmysl“, musí nejprve pochopit vlastní „smysl“ věci, totiž to, jak tomu doopravdy s věcmi je, že ryba je ve vodě, a pták ve vzduchu*“. Jinými slovy, musí alespoň v základu znát a chápat podstatu fungování okolního světa, přírody a společnosti (Sus, 1965). Pokud dítě nebude mít dostatek znalostí o běžném řádu věcí, nebude schopné v předloženém vtipu

nalézt pravidlo, které je vtipem porušeno. Za těchto okolností v konečném výsledku nedojde k pozitivní emocionální odezvě, ale ke zmatení dítěte (Šedřová, 2013).

To zda dítě ve vtipu porušené pravidlo nalezne, závisí i na dalších faktorech. McGhee (1979) ve své knize píše, že vnímání a hodnocení humoru je ovlivněno zejména úrovní inteligenčního rozvoje a schopností symbolického myšlení. Důležité jsou i hravost a fantazie jedince, úroveň jeho jazykových dovedností, schopnost sociální interakce a zkušenosti z raného dětství. Tedy i to, jak ho v jeho vývoji ovlivnilo primární sociální prostředí (ve většině případů rodina). Americký časopis *Neuropsychologia*, v článku věnovaném dětskému zpracování humoru, uvedl, že rozpoznávání a hodnocení humoru je specificky lidská společenská dovednost, která úzce souvisí s kognitivní, emocionální a sociální vyspělostí dítěte. Z výše uvedeného vyplývá, že správné pochopení a interpretace humoru, vyžaduje určitý stupeň vyzrálosti kognitivních a emočních schopností a osvojení si části společenských dovedností (Vrticka, 2013).

Abychom dítěti identifikaci humorné složky vtipu usnadnili, musíme vtip přizpůsobit jeho aktuální psychosociální úrovni. Přitom je nutné dodržet pravidlo, snadné uchopitelnosti a srozumitelnosti vtipu, díky kterému nemusí dítě vyvinout mnoho úsilí k tomu, aby pochopilo, čím je daný vtip legrační. Protože čím menší úsilí dítě pro pochopení vtipu vyvine, tím přirozenější a pro výzkum přínosnější, bude jeho reakce (McGhee, 2007). Proto budu pro účely výzkumu, v rámci této bakalářské práce, využívat pouze kreslené vtipy beze slov, které zobrazují takové situace, jež jsou pro děti dobře známé, jednoduše uchopitelné a snadno pochopitelné.

2.1 Typologie humoru

Existuje mnoho druhů humoru. Sedlák (2006) ve svém článku uvádí, že co do výskytu se nejčastěji objevuje humor slovní šířený ústně nebo písemně, následován humorem kresleným. Na rozdíl od humoru slovního, pro humor kreslený neexistuje mnoho typologií, na základě kterých by se dal roztrždit, a to zejména proto, že většina autorů se zabývá výhradně humorem slovním (Šedřová, 2013).

Řada existujících typologií třídí humor buď z hlediska jeho formálních kritérií, nebo z hlediska jeho pozitivnosti, vhodnosti či prosociálnosti (Šedřová, 2013). Někteří autoři vytvářejí své typologie vtipu a karikatury na základě jejich struktury, zatímco jiní je zakládají na obsahu, spletnosti, stylu vyjádření a dalších faktorech (McGhee, 1979).

Ze všech dostupných typologií, níže uvádím pouze ty, které se dají využít pro třídění humoru kresleného:

Klára Šed'ová, ve své knize dělí humor do tří hlavních kategorií (Šed'ová, 2013):

- **Humor jako srážka s nesmyslem.** Podstata tohoto typu humoru spočívá v nesourodosti prvků, které vtip obsahuje. Spojení těchto prvků je vyhodnoceno jako nesmyslné, překvapivé či šokující. Právě tato nesmyslnost, je na vtipu hodnocena jako humorná.
- **Humor jako útok.** V tomto typu humoru je ve větší či menší míře přítomna agrese. Tato agrese většinou směřuje proti členům jiné sociální skupiny či jiné společenské vrstvy. Může být však namířena i proti jedinci ze stejné sociální skupiny, který se svým chováním od ostatních odlišuje. Tento typ humoru je založen na zesměšnění a ponížení takového jedince. Zesměšňuje všechny, kteří narušují ustálená pravidla uznávaná v dané společnosti nebo v dané společenské skupině. Členové této společenské skupiny se podvědomě snaží jakémukoliv zesměšnění vyhnout a raději upraví své chování tak, aby bylo v souladu s obecně uznávanou normou.
- **Humor jako ventil.** Tento typ humoru slouží pro regulaci vzniklého vnitřního i vnějšího napětí, které může být způsobeno mnoha okolnostmi. V první řadě může sloužit jako prostředek umožňující prožití něčeho zakázaného a tabuizovaného, společensky přijatelnou a schvalovanou cestou, bez pocitu napětí a viny. Dále může sloužit jako obrana před nepříjemnými emocemi. Tím, že situaci, které se obáváme a která v nás vyvolává úzkost, převedeme do roviny humoru, stává se pro nás tato situace snesitelnější. Díky tomu můžeme humor zařadit mezi obranné mechanismy ega.

Vladimír Borecký, český teoretik komiky, rozdělil humor na základě obsahu do následujících čtyř skupin (Borecký, 2000):

- **Intrasociální komika.** Tato velká oblast humoru se zaměřuje na rozdíly mezi sociálními skupinami, které se vyskytují v rámci jedné společnosti. Vtipy se zaměřují na vztahy mezi společenskými vrstvami, na rozdíly mezi obyvateli měst a venkova a v neposlední řadě na rozdíly mezi profesními skupinami. Humor se objevuje při zdůraznění rozdílů a vzájemných vztahů dvou skupin nebo při zdůraznění vztahu jedné skupiny ke zbytku společnosti (například vtipy o policistech).

- **Interkulturní komika.** Vtipy této kategorie v širším smyslu zdůrazňují rozdíly mezi odlišnými kulturami (vtipy o Francouzích či Britech), náboženstvími i rasami. V užším smyslu do této kategorie můžeme zařadit i vtipy o státním uspořádání různých států a jejich politice.
- **Humanita vůči animalitě.** Tyto vtipy jsou založeny na personalizaci zvířat nebo animalizaci osob. Základem je porovnání člověka a zvířete a zdůraznění jejich společných vlastností. Právě spojení lidského a zvířecího je v těchto případech zdrojem humoru.
- **Rozdíly mezi pohlavími.** Vtipy tohoto typu jsou postaveny na pohlavní diferenciaci. Zdrojem humoru je zdůraznění rozdílů mezi muži a ženami, buď na biologické (většinou sexuální) úrovni nebo na společenské úrovni (například vtipy pramenící z každodenního partnerského soužití).

Paul E. McGhee, na základě poznatků získaných během mnohaletých výzkumů, jako jediný cíleně rozdělil kreslený humor, a to podle faktorů, které označily jako důležité sami děti. Kreslené vtipy dělí do šesti kategorií (McGhee, 2007):

- **Elementy spojené se štěstím.** Kreslené vtipy v této kategorii obsahují prvky, které jsou tradičně spojovány se štěstím a pozitivními emocemi. Patří sem například cirkus, dobrodružství a pohyb a pobyt venku.
- **Fyzická nesourodost předmětů a postav.** Vtipy této kategorie zobrazují postavy, které se kvůli svým specifickým proporcím odlišují od zbytku běžné populace a předměty, které se svým vzhledem liší od normy. Zobrazují nejen deformace, ale také nesourodosti ve velikostech a váze.
- **Divné chování nebo funkce.** Ve vtipech tohoto druhu jsou zobrazeny zvířata nebo osoby, které se chovají nezvyklým, nepravděpodobným nebo zcela nesmyslným způsobem a tím se odlišují od ostatních. Do této kategorie řadíme také přístroje, které fungují jinak než by měly, nebo jsou používány k jinému účelu, než ke kterému byly původně sestrojeny.
- **Nehody a smůla ostatních.** Tyto kreslené vtipy zobrazují nehody a smůlu lidí i zvířat. McGheeho výzkumy prokázaly, že ve chvíli, kdy dítě dospěje do určité fáze svého vývoje, přestane se mu jevit většina vtipů této kategorie jako legrační. Soucítí totiž s postavou, která je nehodou či smůlou postížena.

- **Nevhodné společenské chování.** Do této kategorie řadíme vtipy, které zobrazují situace, v nichž se lidé chovají odlišně od běžně zažitých a společensky uznávaných norm. Toto nespolečenské chování, ač ryze lidské, je mnohdy alegoricky převedeno na zvířata.
- **Nelogické jednání.** Ve vtipcích tohoto druhu jsou zobrazeny osoby a zvířata, jednající v rozporu se „zdravým rozumem“. Jejich činnost vede obvykle k nehodě, při které svou vlastní vinou utrpí fyzickou nebo duchovní újmu.

Sám autor upozorňuje na to, že dítě je schopné pochopit komickou podstatu posledních dvou kategorií (Nevhodné společenské chování a Nelogické jednání) až mezi sedmým a jedenáctým rokem, tedy v době, kdy s nástupem do školy získá mnohem větší povědomí o fungování společnosti a společenském řádu a kdy je alespoň v minimální míře schopno rozpoznat nevhodné společenské chování a domyslet důsledky zobrazeného nelogického jednání. Vzhledem k věku dětí, které byly zařazeny do výzkumu, jsem se rozhodla, že do testovacího souboru, začlením pouze vtipy z prvních čtyř kategorií.

2.2 Specifika humoru v dětském věku

V úvodní části jsme se dozvěděli, že každý jedinec vnímá humor jinak, na základě svých schopností, dovedností a zkušeností. Z toho lze vyvodit, že se humor s věkem vyvíjí a mění. I z tohoto důvodu je ten dětský velice specifický.

Paul E. McGhee (1979, 2007) se ve svých knihách podrobněji zabývá tím, jak se humor dětí mění v souvislosti s jejich kognitivním rozvojem, který považuje za základní předpoklad pro rozpoznání, pochopení a ocenění humoru. V úzké spojitosti s vývojovou teorií Jeana Piageta, rozdělil McGhee vývoj dětského humoru do čtyř stádií, která se vzájemně často překrývají. Přestože u každého jedince začínají v jiném věku a trvají jinak dlouho, jejich pořadí zůstává neměnné a projde jimi každé dítě.

První stádium je označováno jako **stádium hry s objekty** či **stádium fantazijní asimilace** a nejčastěji se začíná projevovat před začátkem druhého roku věku. V této době dochází u dítěte k rozvoji symbolického myšlení a představ, díky kterým může ve své mysli zpětně ztvárnit objekty, lidi a události, se kterými se již dříve setkala. Díky tomu může dítě předstírat, že objekt, se kterým si hraje (například prázdná lahev), je něco zcela jiného (například vlak). Ve své mysli totiž obraz vlaku vyvolá, ale přitom si vždy plně uvědomuje, že lahev je vlakem jen v jeho hlavě. Každý objekt, se kterým si dítě hraje, může mít nespočet funkcí a v dětské mysli reprezentovat nespočet dalších

objektů. V rozvíjející se fantazii dítěte se během procesu imaginace rodí první prožitky humorného, jejichž základem je rozpor mezi představou a realitou. Na konci druhého roku jsou děti díky rozvoji řeči schopné sdílet své záměrně nesourodé myšlení s ostatními a zahrnout je do svého světa humoru. Vytváření vtipů a legráček je pro ně velice jednoduché. O mnoho větší potíže jim ale činí rozpoznat vtip, který vytvořil někdo jiný, protože při identifikaci humoru jsou na ně kladeny mnohem větší nároky. Aby vtip pochopily a rozpoznaly, musí si být jisté v tom, že nastalá situace je v rozporu s realitou, a také musí být schopny postřehnout a identifikovat drobné verbální a neverbální projevy, které naznačují, že druhá osoba danou věc říká nebo dělá záměrně špatně, že ji říká nebo dělá jen „pro zasmání“. Tyto schopnosti se s věkem a častější sociální interakcí zdokonalují.

Druhé stádium je označováno jako **stádium hry se slovy** a projevuje se od třetího roku věku dítěte. V tomto stádiu je dítě již schopno užívat jazyk a veškerá jeho pozornost se přesouvá k řeči. Podstata humoru je stejná jako u předchozího stádia, s tím rozdílem, že dítě záměrně zaměňuje slova, která již dobře zná a ovládá, například psovi říká kočka, vidličce nůž. Objekty nazývá různými jmény, jen ne tím správným, přičemž si je plně vědomo toho, že předmět pojmenovalo chybně. Délku trvání tohoto období ovlivňují dva základní faktory: prvním je osobnost dítěte a druhým jsou reakce lidí kolem něj. Dá se říci, že toto stádium je prvním, jehož průběh výrazně ovlivňuje sociální okolí dítěte, které je v tomto věku tvořeno nejčastěji rodinou a osobami z mateřské školy. Právě díky interakci se širším sociálním prostředím, má dítě možnost sdílet svou radost z ovládání slov, slovní hříčky a slovní návyky, nejen se svou rodinou, ale také se svými vrstevníky nebo učiteli v mateřské škole, což je pro něj velice prospěšné. Někteří rodiče totiž první dětské hry se slovy neakceptují, protože si nejsou vědomi toho, že dítě slova zaměňuje záměrně a tím, že ho opravují, ho odrazují od dalších slovních her. Toto dítě si pak potřebu experimentace vynahrazuje v mateřské škole. Oproti tomu jiní rodiče se těmito drobnými slovními hříčkami neskrývaně baví a svou pozitivní zpětnou vazbou dítě podporují v tom, aby slovní umění dále rozvíjelo. To je pro dítě prospěšné, protože možnost volné experimentace s jazykem, je velice důležitá pro budoucí rozvoj kreativity a zdravého smyslu pro humor.

První a druhé stádium vývoje humoru se značně překrývají, neboť základem obou stádií je manipulace s představami. Každodenní prožitky humorného jsou složeny z mnoha kombinací humoru obou stádií. Pro dítě je tedy komické jak nesprávné použití předmětu, tak jeho nesprávné pojmenování.

Třetí stádium je označováno jako **stádium koncepční nesourodosti** a začíná se projevovat koncem třetího roku. Je úzce spojeno s rozvojem konceptuálního myšlení. To se vyznačuje tím, že dítě si ve své mysli začíná vytvářet koncepty objektů. Jakési soubory vlastností, které má daný objekt mít. Například, že jízdní kolo, musí mít sedlo, řídítka, řetěz, dvě kulatá kola a podobně. Koncepty dítěti pomáhají získat lepší představu o principu fungování světa. S přibývajícím věkem si jich dítě vytváří stále více a více, na základě toho, co vidělo, nebo toho, co mu někdo řekl. Hlavním zdrojem humorného je pro něj v tomto stádiu míchání rozdílných koncepčních kategorií a nesourodý vzhled věcí. Tři až čtyř leté děti jsou již schopny vnímat vícenásobné zkruslení daného konceptu. Aby testování bylo úspěšné, musí být původní koncept stále dobře poznatelný i přes záměrné nesourodosti a musí být prezentován v hravém rámci. Ještě není jasné a výzkumy prokázané, zda existuje přímá souvislost mezi mírou vtipnosti a počtem nesourodostí. Jisté je však to, že čím lépe dítě daný koncept zná, tím snadněji odhalí, že je daná situace záměrně nesmyslná. Přesto se způsob, jakým děti vtip chápou, liší od způsobu, jakým vtip chápou dospělí. Předškolní děti totiž události a objekty kolem sebe hodnotí podle jejich vnějšího vzhledu a zatím dokáží vnímat nesourodost jen v přítomném okamžiku. Ještě nejsou schopny odvodit, co vedlo k zobrazené nebo popsané situaci a co po ní bude následovat. To znamená, že se smějí kolu se čtvercovými koly, protože vypadá nepřírozně a ne proto, že si představí, jak by to asi vypadalo, kdyby na kole někdo jel. Když dítě požádáte, aby vám vysvětlilo, co je na obrázku legrační, předškolák mnohdy nedokáže popsat důsledkovou a příčinnou podstatu vtipu. Tato schopnost se projeví až na začátku čtvrtého stádia.

Čtvrté stádium je označováno jako **stádium mnohonásobného významu slov** a jeho nástup můžeme u dětí pozorovat mezi šestým a sedmým rokem. Je prvním krokem na cestě k dospělému humoru. Myšlení percepční, zaměřené na vnímání vnějších podobností, postupně ustupuje do pozadí a objevuje se myšlení konkrétní, které dítěti umožňuje soustředit se na vztah mezi událostmi, spíše než na jejich konečný výsledek. Jinými slovy, dítě více pátrá po příčinách vedoucích k viděnému a po důsledcích, které mohou nastat. Je schopné některým postavám z vtipu přiřadit motivační vlastnosti a odhadnout, proč asi daná postava udělala to, co udělala. Vnímání a hodnocení předloženého vtipu začíná ovlivňovat i pomalu ustupující egocentrismus dítěte. Díky tomuto posunu, začíná být dítě schopné vnímat situaci i z pohledu jiných osob, což silně ovlivňuje jeho reakci na vtip. Je výzkumy prokázané, že ve chvíli, kdy je dítě schopno soucitu, předloženou nebo popsanou zraňující situaci hodnotí jako humornou pouze

v případě, že se stala bez cizího zavinění. Od té chvíle se humor dětí začíná stále více a více podobat humoru dospělých. Děti postupně opouštějí své vlastní vtipy a přebírají vtipy standardizované, které se v dané společnosti v různých situacích používají (například vtipy o Pepíčkovi). Vývoj dětského humoru dosáhne svého vrcholu ve chvíli, kdy si dítě uvědomí, že význam mnohých slov je často dvojznačný. Na této dvojznačnosti je totiž postavena většina z vtipů používaných mezi dospělými.

Souhrnně je možno říci, že vývoj dětského humoru začíná těsně před druhým rokem a je úzce spojen s rozvojem symbolického myšlení a fantazie. Ačkoli různé děti dosáhnou výše popsaných stádií v jiném věku, jejich pořadí je vždy zachováno, přičemž rychlost vývoje vnímání humoru a délka trvání jednotlivých stádií závisí na rychlosti kognitivního a emočního rozvoje.

Kapitola 3 – Vývoj dítěte předškolního věku

V předcházející kapitole jsme se dozvěděli, že to jak dítě vtip hodnotí, úzce souvisí s úrovní jeho kognitivního, emočního a sociálního rozvoje. To jak se dítě předškolního věku v těchto třech oblastech rozvíjí, si blíže popíšeme v této kapitole.

Předškolní věk lze obecně definovat jako období mezi třetím a šestým rokem věku. Je to období, ve kterém většina dětí navštěvuje mateřskou školu, období velmi intenzivního biopsychosociálního rozvoje (Vágnerová, 2000). Předškolní děti jsou neustále v pohybu a do všeho, co je zaujme, se pouští naplno. V jejich činnostech se projevuje kreativita a fantazie. Rychle se rozvíjí jejich intelekt i slovní zásoba (Allen, 2002). Na konci předškolního věku dítě zvládá mateřskou řeč, má rozvinuté konkrétní myšlení, základní pohybové schopnosti, základní sociální návyky a snaží se respektovat pravidla společného soužití. Rychlost rozvoje je však u každého jedince jiná. Odvíjí se od kvality rodiny jako primárního sociálního prostředí, od jejich možností a edukačních kompetencí (Kolář, 2012). Nelze tedy určit přesný věk, ve kterém dítě dosáhne určité úrovně vývoje.

3.1 Kognitivní vývoj

Dítě předškolního věku při tvorbě úsudku čerpá především z vlastní zkušenosti. Smysl každé nové situace se snaží pochopit tak, že ji porovnává se situacemi, které již dobře zná, a které vypadaly podobně jako situace nová (Příhoda, 1963). Získané zkušenosti dokáže vzájemně kombinovat a spojit do nových celků. S přibývajícím věkem je jeho

myšlení stále rychlejší a zkušenosti bohatší. Dochází k rozvoji symbolického myšlení, díky kterému je dítě schopno vybavit si v mysli objekty, osoby i události, které zná, ale které právě nevidí. Díky rozvoji řeči dokáže objekty, osoby i události popsat. Řeč mu zároveň umožňuje lepší interakci s okolím a poskytuje mu novou formu poznávání (Piaget, 1999 & 2010).

Na začátku docházky do mateřské školy, tedy ve věku od tří do čtyř let, dochází ve způsobu myšlení dítěte ke značným změnám. V této době získávají slova hlubší obsah. Jedno slovo již nereprezentuje jen jeden předmět, ale reprezentuje celou skupinu předmětů se shodnými znaky (Příhoda, 1963). Jinými slovy, vše co má znaky slimáka, je považováno za slimáka. Jedná se o značný pokrok, ale dítě zatím není schopno zacházet s obecnými třídami a jeho vnímání času je zkreslené. V tomto věku ještě nedokáže rozhodnout, zda slimák, kterého potkalo na začátku procházky, je ten stejný slimák, kterého potkalo na jejím konci. Ještě nedokáže posoudit, zda jsou ti dva pořád jeden a ten samí, nebo zda se jedná o celou třídu odlišných jedinců. Většinou věří, že slimák se v průběhu procházky znovu objevuje na různých místech. Můžeme tedy říci, že dítě zatím zůstává na půli cesty mezi individualitou a obecností pojmů. Na jedné straně dítě ještě nedokáže zacházet s obecnými třídami, protože nerozlišuje mezi kategoriemi „všichni“ a „někteří“, na straně druhé, má již v mysli vytvořen individuální obraz pojmu. Jakýsi prototyp toho jak by měl daný předmět vypadat. Tento obraz využívá k bezprostřední identifikaci předmětů. Jeho usuzování je ale stále vázané na to, co vidí nebo vidělo a hlavně na to, co prožilo. Navíc svou pozornost soustředí jen na jeden znak situace a prozatím nechápe širší vztahové souvislosti (Piaget, 1999 & 2010). Svět vnímá jako souhrn jednotlivostí, které se pojí do celku. Velice snadno ho upoutá výrazný detail, který však většinou nemá význam pro pochopení celku. Zaujme ho o to víc, má-li nějaký vztah k jeho aktuálnímu zájmu nebo potřebě. Tento detail je za takovýchto okolností dítě schopno zachytit i na obsahově velice rozsáhlém a členitém obrázku. Dítě mladšího školního věku, tedy zatím není schopné vnímat svět jako celek, v němž se jednotlivé události vzájemně ovlivňují (Mertin & Gillernová, 2003). Výše uvedená vývojová specifika omezují schopnost dítěte ve věku do pěti let pochopit část z předložených vtípů. Proto jsem se rozhodla, že do výzkumného vzorku zařadím hlavně děti staršího předškolního věku.

Mezi pátým a sedmým rokem, totiž dojde u dítěte k postupnému přechodu od myšlení symbolického, které se zaměřuje na vzhled, formu a název věcí, k myšlení názornému. V období názorného myšlení, začíná dítě uvažovat v obecných kategoriích

a celostních pojmech, které vystihují podstatné podobnosti předmětů. I přesto se stále dokáže zaměřit jen na jednu vlastnost a nedokáže brát v úvahu více proměnných. Chápe danou situaci, vždy jen z jednoho úhlu pohledu. Jeho myšlení zůstává vázané na to, co vidí nebo vidělo, ale již dokáže události jednoduchým způsobem rozčlenit do uzavřených soustav, které umí vzájemně porovnávat, ale prozatím je není schopné propojit a kombinovat. Jeho myšlení je tedy do určité míry strnulé. Drží se modelu, který si vytvořilo ve své mysli a není schopné se v myšlenkách vracet zpět. To znamená, že není schopné popsat a vysvětlit postup, kterým k danému závěru došlo (Piaget, 1999 & 2010). Nutno též podotknout, že myšlení předškoláka je stále ještě nepřesné a prelogické. To znamená, že se ještě zcela neřídí zákony logiky. Pro tento druh myšlení je typický egocentrismus, absolutismus, magičnost a fenomenismus. Děti ulpívají na subjektivním pohledu na situaci a jsou přesvědčeny o tom, že každý poznatek je definitivně platný. Při interpretaci dění v reálném světě, mají tendenci si vypomáhat fantazií a jsou pevně fixovány na obraz reality, který si samy vytvořily, a který prozatím nejsou schopny opustit (Vágnerová, 2000). Souhrnně je možno říct, že dítě předškolního věku interpretuje realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná, k čemuž si občas dopomůže zkreslením či vyloučením určitých informací. S rostoucím věkem, se ale v jeho myšlení i chování, začne stále významněji projevovat postupný proces decentrace, během kterého se dítě učí, že není středem světa, že svět bez něj nepřestane existovat, a že všechno dění není závislé jen na něm. Jinými slovy, učí se, že existence prostorového, časového a příčinného nezávisí na jeho osobě. To je pro jeho budoucí vývoj velice důležité, protože se tím učí vnímat svět z pohledu ostatních, respektovat jejich názory a sdílet zodpovědnost (Mertin & Gillernová, 2003).

3.2 Sociálně emoční vývoj

Celý sociálně emoční vývoj dítěte předškolního věku je zásadně ovlivněn dětským egocentrismem, který prostupuje všemi činnostmi, které dítě vykonává a ustupuje do pozadí až mezi šestým a sedmým rokem. Zejména egocentrický cit vlastnictví je ve věku mezi třetím až čtvrtým rokem velice silný. Dítě se nechce o své věci dělit a nechce je půjčovat ostatním. Na druhou stranu se jimi velice rádo chlubí. Tím se většinou snaží dosáhnout obdivu a pochvaly, která pomáhá rozvoji jeho sebevědomí (Příhoda, 1967). S rostoucím věkem o sobě dítě stále více uvažuje, uvědomuje si svoji jedinečnost a odlišnost od ostatních lidí. Jeho sebehodnocení přesto kvůli emoční a kognitivní nezralosti zůstává silně závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů. Jejich názory na

svou osobu přejímá přesně tak, jak jsou mu prezentovány. Díky tomu se tyto názory stávají součástí sebepojetí dítěte. Důležité v tomto věku je také přejímání společenských rolí. Dítě si různé z těchto rolí zkouší během symbolické námětové hry (např.: na doktorku, na svatbu a podobně). Vlastní socializace pak probíhá především v rodině. Dítě si zde osvojuje základní normy chování, se kterými se následně ztotožní. V tomto věku je pro něj důležité zejména to, jak bude za dodržování norem oceněno. Rodiče a mnohdy i starší sourozenci, slouží dítěti jako primární vzor, se kterým se dítě následně identifikuje (Vágnerová, 2000). S tím je úzce spojen i morálně-etický vývoj dítěte, který je pro jeho budoucí život je velice důležitý a závisí zejména na schopnosti přejmout společenské normy. Již dítě mladšího předškolního věku ví, „co se smí“ a „co nesmí“, „co hodná holčička/kluk nedělá“. Dítě má již do značné míry tyto formulky zvnitřněny, je samo sobě průvodcem, ale stále ještě potřebuje dohled dospělého. Taktéž potřebuje experimentovat s porušováním pravidel. Potřebuje vědět, co se stane, když pomyslnou hranici stanovenou pravidlem překročí. Jeho morální vývoj je v průběhu celého předškolního věku na heteronomní úrovni. To znamená, že dítě zatím nepřemýšlí nad důvody zákazů. Nepátrá po tom, proč se daná věc nesmí dělat. Všechna pravidla jsou určována autoritou dospělého (Mertin & Gillernová, 2003). Znalost toho, co je správné a co ne, či toho co se „dělá“ a „nedělá“, která je přímo ovlivněna výchovou dítěte i jeho zkušenostmi, může ovlivnit jeho výslednou reakci, na část předložených vtipů.

Na začátku docházky do mateřské školy, tedy ve věku od tří do čtyř let, je dítě přesvědčeno o tom, že jeho názor je jediný správný. Zatím není schopné vidět svět jinak než ze subjektivního sebestředného hlediska. Postupem času si začne uvědomovat potřeby ostatních a do určité míry získává kontrolu nad svým chováním. Touží po vlastní nezávislosti a usiluje o to, aby ho druhá osoba uznávala jako samostatnou svébytnou osobnost, ale stále ještě potřebuje velkou podporu okolí (Allen, 2002). Dítě je v tomto období značně emočně nestabilní. Prožívání všech emocí je velice intenzivní. Jeho nálady se rychle střídají a emoční reakce jsou nepřiměřené síle podnětu. Obecně se dá říci, že dítě reaguje přehnaně. Se vzrůstajícím věkem a rozvojem kognitivních schopností, se emoční stabilita zvyšuje (Příhoda, 1967). Díky rozvoji schopnosti symbolického myšlení, si může dítě ve své představě, během symbolické hry, v krizi, nebo při vyprávění, vyvolat obraz osoby nebo předmětu, se kterým je citově svázáno. Předmět citu je tedy určitým způsobem vždycky přítomný a stále působí, i když není přítomen fyzicky. To má velký vliv na sebevědomí a emoční stabilitu dítěte a na jeho správný všestranný rozvoj (Piaget & Inhelderová, 2010).

Mezi pátým a sedmým rokem, se dítě již umí mnohem lépe ovládat a po stránce emoční prochází obdobím relativního klidu. Je povětšinou přátelské a společenské, jeho sebevědomí roste a začíná na něj být spolehnutí. Je velice zvědavé, chce všechno vědět, a to nejlépe hned, všechno vyzkoušet a prozkoumat. Svět se mu postupně rozšiřuje za hranice domova, rodiny a mateřské školy. Velký význam pro něj v tomto věku mají činnosti ve skupině a přátelství (Allen, 2002). Navazuje blízký vztah s vrstevníky a své kamarády vybírá zejména podle společných potřeb a zájmů. Postupně se uvolňuje vázanost na rodinu a přátelství začíná hrát v životě dítěte čím dál větší roli. Ve vrstevnické skupině dochází k postupné diferenciaci rolí. Dítě se v ní učí soupeřit a spolupracovat. To je velice přínosné pro jeho budoucí rozvoj (Vágnerová, 2000). S ustupujícím egocentrismem se u dětí projevuje stále větší schopnost empatie, která je považována za nedílnou součást emoční inteligence. V tomto smyslu ji však nemůžeme chápat jen jako umění soucitu s druhou osobou, ale spíše jako schopnost vcítit se do druhého a pochopit příčiny jeho pocitů. Okolo šesti let začíná reakce dětí ovlivňovat takzvaná kognitivní empatie. Tento druh empatie nevyžaduje přímou emoční komunikaci. Dítě dokáže odhadnout, jak se druhá osoba cítí, aniž by tato osoba, dala své pocity najevo. Na základě svých znalostí a předchozích zkušeností si totiž vyvinulo jakýsi vnitřní model toho, jaké pocity mohou osoby v různých situacích mít. To mu ve většině případů umožňuje odhadnout emoce druhého (Shapiro, 1998). Při svém výzkumu mohu očekávat, že tato schopnost určitým způsobem ovlivní reakci dětí na velkou část z předložených vtípů.

Kapitola 4 – Vlastní výzkum

Výzkum je systematická a přesná činnost, která vede k potvrzení nebo vyvrácení předcházejících poznatků, či k poznání novému (Hartl & Hartlová, 2010). V této kapitole se budu zabývat popisem výzkumu, který se snaží odhalit, zda mezi úrovní rozvoje sociálně emočních kompetencí a vnímáním a následným hodnocením humoru, existuje přímá souvislost. Jinými slovy, cílem výzkumu je zjistit, zda schopnost rozpoznat a vyhodnotit mezilidské interakce a emoce, ovlivňuje to, zda dítě předškolního věku předloženou situaci, v našem případě kreslený vtíp, vyhodnotí jako směšnou či nikoliv.

Většina výzkumných hypotéz byla vytvořena na základě teoretických poznatků, a to z toho důvodu, že odborníci doposud provedli jen jeden výzkum, který se výše uvedenou problematikou zabývá. Tento výzkum byl realizován na univerzitě v kanadském Ontariu v roce 2004. Do výzkumného souboru bylo vědeckými pracovníky začleněno 111 vysokoškolských studentů. Těmto studentům byla za pomoci standardizovaných testů změřena výše emoční inteligence a sociálních kompetencí. Následně byl pomocí dotazníku zjištěn druh humoru, který jednotliví studenti preferují (Yip & Martin, 2005). Ačkoliv se tento výzkum zabývá souvislostmi mezi emoční inteligencí, sociálními kompetencemi a smyslem pro humor, nemohu veškerá jeho výsledná data jako východiska pro svůj výzkum použít, protože humor je v tomto výzkumu rozdělen dle typologie, která se na kreslený humor aplikovat nedá.

4.1 Výzkumné otázky a hypotézy

Úroveň rozvoje sociálně emočních kompetencí je v popisovaném realizovaném výzkumu prezentována číselnou hodnotou, získanou po vyhodnocení standardizovaného testu, který byl cíleně vytvořen pro testování tohoto druhu kompetencí u dětí od pěti do deseti let. **Hlavní výzkumná otázka** a z ní plynoucí hypotéza proto zní:

- *Existuje přímá souvislost mezi hodnotou sociálně emočního indexu a vnímáním kresleného humoru?*
- *H1: Pokud tato souvislost existuje, měla by se projevit zvláště silně u vtípů, které „útočí“ jak na běžné společenské zvyklosti, tak na emoce dítěte (konkrétně na jeho schopnost soucitu).*
- Teoretická východiska opodstatňující hypotézu: Zvolený standardizovaný test se zaměřuje na hodnocení úrovně rozvoje v propojené sociálně emoční oblasti

(Krejčířová, 2013). Proto, pokud mezi ní a hodnocením vtipu existuje přímá souvislost, měl by se tento vztah projevit zejména u vtipů, které narušují obě uvedené oblasti současně.

- *Doprovodná hypotéza: Dívky dosáhnou vyšších hodnot sociálně emočního indexu než chlapci.*
- Teoretická východiska opodstatňující hypotézu: Výzkum Yipa a Martina (2005) ukázal, že ženy dosahují při testování úrovně emoční inteligence a sociálních kompetencí vyšších výsledků než muži.

Z použitého standardizovaného testu a ze složení výzkumného souboru vyplynuly následující **dílčí výzkumné otázky** a z nich plynoucí hypotézy:

- ***Ovlivňuje schopnost rozpoznávání emocí vnímání humoru?***
- *H2: Schopnost správně rozpoznat emoce druhých bude přímo ovlivňovat reakci dítěte na předložený kreslený vtip.*
- Teoretická východiska opodstatňující hypotézu: Správná identifikace všech dílčích součástí kresleného vtipu (včetně výrazu tváře zobrazených postav), je zásadní pro jeho pochopení (McGhee, 2007). To znamená, že pokud dítě nebude schopné správně rozpoznat emoce vyobrazených postav, bude jeho náhled na vtip zkreslený.
- ***Je vnímání humoru ovlivněno mírou schopnosti regulovat emoce?***
- *H3: Vnímání humoru nebude přímo ovlivněno schopností dětí regulovat emoce.*
- Teoretická východiska opodstatňující hypotézu: Schopnost regulovat emoce svých i druhých je velice prospěšná zejména v přímé mezilidské interakci (Ekman, 2015). Děti se však při hodnocení vtipu do přímé interakce se zobrazenými postavami nedostanou. To znamená, že by tato schopnost neměla mít na vnímání předložených vtipů vliv.
- ***Ovlivňuje úroveň porozumění sociálním situacím hodnocení vtipu?***
- *H4: Úroveň porozumění sociálním situacím ovlivní hodnocení vtipu.*
- Teoretická východiska opodstatňující hypotézu: Pochopení většiny vtipů, zvláště pak těch, které určitým způsobem překrucují všeobecně známá fakta či zvyky, závisí na zkušenostech a znalostech dítěte (McGhee, 2007). To znamená, že pokud dítě nebude mít dostatek znalostí na to, aby dokázalo pochopit podstatu dění zobrazené situace, nepochopí ani podstatu vtipu, což ovlivní jeho hodnocení.

- ***Ovlivňuje dovednost dětí sociálně kompetentně jednat jejich vnímání humoru?***
- *H5: Dovednost dětí sociálně kompetentně jednat, ovlivní jejich vnímání humoru.*
- Teoretická východiska opodstatňující hypotézu: Dovednost adekvátně jednat v neobvyklých situacích, je důležitá jak při přímé mezilidské interakci, tak při hodnocení jednání druhých lidí (Svobodová, 2007). To znamená, že pokud dítě neví jaké jednání je správné, nedokáže správně zhodnotit jednání ostatních, což ovlivní jeho hodnocení vtipů.
- ***Je hodnocení míry vtipnosti předloženého vtipu ovlivněno pohlavím dítěte?***
- *H6: Hodnocení míry vtipnosti předloženého vtipu bude ovlivněno pohlavím dítěte.*
- Teoretická východiska opodstatňující hypotézu: Mezipohlavní rozdíly se projevují ve všech sférách života mezi dospělou i dětskou populací (Ekman, 2015). Také výzkum Yipa a Martina (2005) prokázal, že dospělí muži preferují jiný (více agresivní) druh humoru než dospělé ženy.

Má věk dítěte vliv na to, jak vtip ohodnotí?

- *H7: Věk dítěte bude mít vliv na jeho hodnocení vtipu.*
- Teoretická východiska opodstatňující hypotézu: I pro tuto hypotézu platí, že pochopení vtipů, závisí zejména na zkušenostech a znalostech dítěte (McGhee, 2007). S rostoucím věkem má dítě lepší povědomí o fungování světa kolem. To by mělo ovlivnit i jeho hodnocení předloženého vtipu.

4.2 Výzkumný design

Popisovaný výzkum je kombinací výzkumu kvantitativního i kvalitativního. Kvantitativní výzkum se vyznačuje tím, že pracuje s číselnými údaji, získanými od většího počtu respondentů, od kterých si výzkumník udržuje odstup. Získané údaje jsou následně zpracovány pomocí statistické analýzy dat (Mareš, Rabušic & Soukup, 2015). Oproti tomu, kvalitativní výzkum se vyznačuje tím, že získaná data mají obvykle nečíselnou podobu. Většinou se jedná o výstižný, avšak podrobný slovní popis. Výzkumník se v tomto případě se zkoumanými subjekty více sblíží. Hlavním cílem je dobře subjektům porozumět a pochopit jejich úhel pohledu (Gavora, 2008).

Každý výzkum obsahuje několik proměnných. Proměnná je veličina, která může nabývat různých hodnot. Nezávislé proměnné jsou pod úplnou kontrolou výzkumníka a on je může libovolně pozměňovat a tím ovlivňovat výsledky výzkumu. Závislé proměnné se nedají kontrolovat, protože se jedná o nějaký rys chování účastníka

výzkumu. Jsou však do značné míry, ovlivněny nezávisle proměnnými, které vybral výzkumník (Nolen-Hoeksema, Fredrickson & Loftus, 2012). Nezávisle proměnnými tohoto výzkumu jsou: výběr kreslených vtipů, věk a pohlaví dítěte, moment překvapení. Závisle proměnnými jsou pak: pochopení vtipné pointy kresleného vtipu, hodnocení vtipnosti předložených vtipů, schopnost soustředění, aktuální nálada dítěte a podobně.

4.3 Výzkumný nástroj

Za účelem testování dětí byl vytvořen testovací sborník, který se skládá ze tří částí.

První část sborníku je tvořena standardizovaným IDS (intelligence and development scales) testem sociálně emočních kompetencí pro děti ve věku od 5 do 10 let, který byl vybrán z testovacího IDS setu vytvořeného na univerzitě v Basileji v roce 2008. Tento set zkoumá sedm základních oblastí dětského rozvoje, jeho subtesty jsou na sobě vzájemně nezávislé a dají se použít jednotlivě (Krejčířová, 2013). Vybraný IDS test je tvořen čtyřmi dílčími částmi. První část testu hodnotí to, do jaké míry je dítě schopno rozpoznat emoce jiných lidí. Druhá část testu je zaměřena na to, jak dítě dokáže zacházet s emocemi svými i s emocemi druhých lidí. Třetí část testu se zaměřuje na to, do jaké míry dokáže dítě porozumět předložené sociální situaci. Čtvrtá část testu zkoumá, zda dítě dokáže adekvátně jednat v krizových situacích. Z každé části testu výzkumník získá hodnoty, které se následně za pomoci převodních tabulek převedou na vážené skóry. Vážený skór s hodnotou 8 až 12 je považován za průměrný. Vyšší skóry se pohybují v pásmech mírného až vysokého nadprůměru a nižší skóry spadají do pásma mírného až hlubokého podprůměru. Součtem všech vážených skórů a jejich následným převodem, získá výzkumník konečnou hodnotu sociálně emočního indexu (SEI). Jeho hodnoty můžeme interpretovat následujícím způsobem: 90 – 100 bodů = průměrný výkon; 111 – 115 bodů = průměrný až nadprůměrný výkon; 116 – 125 bodů = nadprůměrný výkon; 126 – 130 bodů = nadprůměrný až vysoce nadprůměrný výkon; 131 – \geq 145 bodů = vysoce nadprůměrný výkon.

Druhá část sborníku obsahuje sadu dvaceti kreslených vtipů a dvou nevtipných kontrolních situací. Před zahájením výzkumu jsem nashromáždila 118 kreslených vtipů beze slov vhodných pro účely testování. Až na několik výjimek použité vtipy útočí buď na morální či společenské zvyklosti, nebo na emoce a schopnost empatie daného dítěte. Pro lepší orientaci jsem vtipy rozdělila do čtyř kategorií na základě typologie Paula McGheeho (1979). V první kategorii se nachází pět vtipů (s čísly jedna až pět), které obsahují prvky, jež jsou spojovány s příjemnými prožitky. Ve druhé kategorii se

nachází vtipy (s čísly šest až deset), které zobrazují fyzické nesourodosti. Ve třetí kategorii jsou vtipy (jedenáct až patnáct) zobrazující divné chování zvířat. Čtvrtá kategorie obsahuje vtipy (šestnáct až dvacet), které zobrazují smůlu nebo nehody nakreslených osob či zvířat. Proto, aby děti nebyly kategoriemi dělení vtipu neúmyslně ovlivněny, jsou vtipy promíchány a seřazeny náhodně. Mezi ně jsou záměrně pravidelně včleněny kontrolní nevtipné situace. V rámci předvýzkumu jsem všech 118 vtipů jsem předložila pěti dětem v odpovídajícím věku a na základě jejich hodnocení do výzkumného sborníku začlenila dvacet situací (pět z každé kategorie), vyhodnocených jako nejvtipnější. Těchto pět dětí nebylo do hlavního výzkumu zařazeno, protože vtipy již viděli a tím by byla narušena hodnota proměnné: moment překvapení.

Třetí částí sborníku tvoří dvě hodnotící škály. První škála slouží pro zjištění úrovně motivace dítěte k práci. Je na ní zobrazena postava v pěti různých polohách vyjadřujících různé stupně aktivity. Druhá škála obsahuje pět emotikonů, díky kterým může dítě vyjádřit to, jak se mu daný vtip líbí. Jednotlivým emotikonům byly pro účely vyhodnocení získaných dat přiděleny číselné hodnoty od -1 do +3. Hodnotě -1 odpovídá emotikon na levém konci škály. Ten děti zvolily, pokud jim zobrazená situace připadala smutná. Sousednímu emotikonu byla přiřazena hodnota 0. Ten děti ukázaly, pokud zobrazené situaci nerozuměly, nebo jim nepřipadala legrační. Zbývajícím třem emotikonům na pravé straně stupnice byly vzestupně přiděleny hodnoty 1, 2, 3 odpovídající hodnocení: málo legrační, více legrační a nejvíce legrační ze všech.

4.4 Procedura

Celý výzkum byl realizován v březnu roku 2018 v mateřské škole Podzámčí v Hradci Králové, se souhlasem vedení této mateřské školy i zákonných zástupců všech testovaných dětí. Týden před zahájením výzkumu jsem vedení mateřské školy předala formuláře, jejichž vyplněním a podpisem rodiče stvrdili svůj souhlas s účastí dítěte na výzkumu. Bez tohoto souhlasu bych s dětmi nemohla pracovat. Týden na to, byl zahájen samotný výzkum.

Pro účely testování byly vedením mateřské školy uvolněny prostory sborovny, ve kterých práce s dětmi mohla probíhat nerušeně. S každým dítětem jsem se v průběhu testování setkala dvakrát, a to proto, že test úrovně sociálně-emočních kompetencí je na pozornost dětí velmi náročný. S testovanými dětmi jsem pracovala vždy individuálně a jednotlivě si je vyzvedávala v jejich třídách. Ve třídě jsem se s daným dítětem nejprve za přítomnosti paní učitelky, kterou dítě znalo, seznámila a podala jsem si s ním ruku.

Poté jsme se odebraly do sborovny. Cestou do sborovny jsem dítěti vysvětlovala, kam jdeme a co tam bude dělat. Také jsem se ptala na jeho oblíbené hračky a zájmy, na to co má rádo a podobně. Ve sborovně jsme se posadily ke stolu na standardně vysoké židle, což se většině dětí velice líbilo, protože měly pocit výjimečnosti. Dítě jsem před samotným testem motivovala příslibem drobné sladké odměny. Poté jsem mu ukázala škálu pro zjišťování úrovně motivace a vysvětlila mu, jak s ní má pracovat. Následně se naše pozornost přesunula k testovacímu sborníku. Snažila jsem se probudit zájem dítěte o obsah sborníku navozením atmosféry tajemna za pomoci dotazů typu: „Co si myslíš, že v té knížce je?“ nebo „Kdo se tam asi schovává?“ či „Koho uvidíme, až knížku otevřu?“. Když jsem byla přesvědčena, že dítě je dostatečně motivováno a připraveno se soustředit na testovací úlohy, zahájila jsem samotné testování. Po ukončení standardizovaného testu jsem dítěti dala slíbenou sladkou odměnu a odvedla ho zpátky do jeho třídy. Obdobným způsobem pobíhalo testování všech vybraných dětí.

V průběhu našeho druhého setkání děti hodnotily pomocí škály emotikonů míru vtipnosti předložených kreslených vtipů. Testované dítě jsem si opět vyzvedla ve třídě, kde jsem začala s motivací. Vysvětlila mu, že jsem přinesla nějaké legrační obrázky a potřebuji jeho pomoc při výběru těch nejlegračnějších. Po příchodu do sborovny jsem dítěti ukázala škálu emotikonů a vysvětlila jsem mu, jak s ní má pracovat. Následně jsme přistoupily k hodnocení kreslených vtipů a u vybraných jsem dítěti položila doplňující otázku: „Co ti na tomto obrázku připadá nejlegračnější / nejsmutnější?“ V případě, že dítě ohodnotilo vtip emotikony na koncích škály, položila jsem mu stejnou doplňující otázku. Po zhodnocení všech vtipů i kontrolních situací jsem dítěti poděkovala za jeho pomoc a odvedla ho zpátky do jeho třídy.

4.5 Výzkumný soubor

Před začátkem výzkumu jsem oslovila vedení čtyř mateřských škol, ze kterých pouze jedna, a to Mateřská škola Podzámčí, odpověděla na mou žádost o umožnění výzkumu kladně. Ze všech dětí navštěvujících čtyři třídy této mateřské školy byly do výzkumu zařazeny pouze děti starší pět let. Podmínkou jejich účasti na výzkumu bylo udělení souhlasu s účastí dítěte na výzkumu zákonnými zástupci dítěte (viz. příloha C) a docházka do mateřské školy v době konání testování. Z celkového počtu 39 dětí starších pěti let, které tuto mateřskou školu navštěvují, byly hned na počátku z výzkumu vyřazeny tři děti: od dvou rodičů jsem nedostala souhlas s účastí na výzkumu a jedno dítě bylo v průběhu celého testování nemocné. Jedno další dítě muselo být z testovacího

souboru vyřazeno dodatečně, protože onemocnělo, a to mu znemožnilo účast ve druhém kole testování. Výsledný výzkumný soubor tedy tvoří 35 dětí, 15 dívek a 20 chlapců, ve věku od 1663 dní (5,0 let) do věku 2517 dní (6 let a 10 měsíců). Průměrný věk dětí je 2162 dní (5 let a 11 měsíců). Každému testovanému dítěti byl přiřazen ID kód, pod kterým bylo po celou dobu testování vedeno.

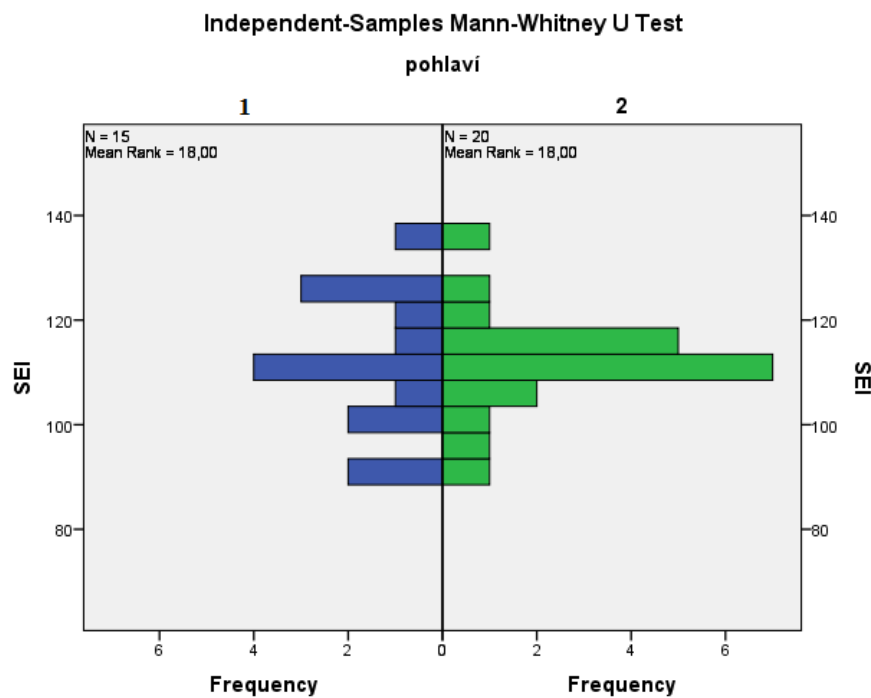
Kapitola 5 – Výsledky výzkumu

Tento výzkum poskytl mnoho zajímavých informací o námi zkoumaných jevech. Jeho dílčí výsledky si podrobněji popíšeme v této kapitole. O trochu komplikovanější však bude jejich univerzálně platná interpretace. Protože je toto první výzkum, který se zabývá problematikou propojení sociálně emočních kompetencí a humoru u dětí, chybí komparační skupina, se kterou by se dala získaná data porovnat. To znamená, že uvedené údaje nenabudou univerzální platnosti, dokud se celý výzkum nezopakuje na jiném vzorku dětí z jiné mateřské školy a prezentované závěry se neověří.

Výsledná data byla analyzována v programu IBM SPSS statistic. Prospěšnost tohoto softwaru je léty ověřena a v současnosti je jedním z nejvyužívanějších programů sloužících pro vytváření statistických analýz (Mareš, Rabušic & Soukup, 2015). Pro analýzu získaných dat byl z důvodu malého výzkumného vzorku, jehož parametrický průměr se jeví jako nespolehlivý, využit neparametrický Mann-Whitneyho U Test. Ten je určený pro vzájemné porovnávání dvou skupin a pracuje s mediánem. Pro vytvoření vzájemných korelací byl využit výpočet Spearmannova korelačního koeficientu.

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda existuje přímá souvislost mezi hodnotou sociálně emočního indexu (SEI) a vnímáním humoru. Výše tohoto indexu byla určena na základě standardizovaného dílčího IDS testu. Po vyhodnocení všech dat tohoto testu jsme získali následující výsledky: Průměrná hodnota sociálně emočního indexu celé testovací skupiny je 112 bodů. Nejnižší hodnota dosahuje 91 bodů a nejvyšší dosahuje 136 bodů. Nejlepších výsledků děti dosahovaly v první části testu (oblast rozpoznávání emocí), pro kterou je výsledná hodnota průměrného váženého skóru rovna 12 bodům. Nejméně se jim dařilo v druhé části testu (oblast regulace emocí), pro kterou je hodnota průměrného váženého skóru 10 bodů. Na základě výše uvedených výsledků můžeme říci, že při srovnání s ostatními dětmi, děti z této mateřské školy dosahují v průměru vyšších výsledků, než jiné děti stejného věku. Za pomoci Mann-Whitneyho U testu bylo vyhodnoceno, že průměrné hodnoty sociálně emočního

indexu u chlapců i dívek jsou vyrovnané. To znamená, že v této oblasti nebyly zaznamenány mezipohlavní rozdíly. To odporuje doprovodné hypotéze, která na základě výsledků výzkumu Yipa a Martina (2005) předpokládala, že dívky dosáhnou vyšší úrovně sociálně emočního indexu než chlapci. Na následujícím grafu můžeme vidět vyrovnané rozložení hodnot SEI mezi chlapci a dívkami z MŠ Podzámčí. Dívčím bylo pro účely vytvoření grafu přiřazeno číslo 1 a chlapcům číslo 2:



Pohlavně vyvážené výsledky úrovně SEI, i jeho vyšší průměrná hodnota, mohou být způsobeny tím, že se tato mateřská škola snaží systematicky rozvíjet sociálně emoční potenciál dětí (jak chlapců, tak dívek) za pomoci zařazení souborů Emušáků (knih a hraček určených pro rozvoj emoční inteligence dětí) do běžné výuky. To se v konečném výsledku s nejvyšší pravděpodobností projevuje i v získaných datech.

Za použití výpočtu Spearmannova korelačního koeficientu bylo zjištěno, že úroveň sociálně emočního indexu přímo ovlivňuje vnímání dětí jen u jednoho vtipu, a to u vtipu č. 14, který je nazván: Výzkumná laboratoř. Tento vtip, útočí jak na společenské zvyklosti (je zde zobrazena antropomorfizovaná opice, která jako výzkumné zvíře mimo králíka používá i člověka – dochází ke konceptuální změně), tak na emoce a schopnost empatie dítěte (postavy v kleci nejspíš nejsou šťastné, protože jsou zavřené (bez ohledu na výraz v jejich tváři) – soucitná emoční odezva). Vtipů, které se dotýkají obou zkoumaných oblastí zároveň, bylo do výzkumného sborníku zařazeno více. Přesto se souvislost mezi SEI a vnímáním humoru prokázala pouze u výše popsaného. **Čím vyšší**

byla hodnota sociálně emočního indexu, tím více negativně děti vtip hodnotily. Kvůli nedostatku dat nejsme schopni určit, z jakého důvodu se spojitost prokázala jen u tohoto vtipu a neprokázala se také u ostatních vtipů stejného druhu.

Druhá výzkumná otázka se blíže zaměřila na to, zda schopnost rozpoznávat emoce ovlivňuje reakci dětí na předložený vtip. Na základě dat získaných z výpočtu Spearmanova korelačního koeficientu můžeme říci, že přímá souvislost mezi schopností správně rozpoznat emoce a vnímáním kresleného humoru se prokázala pouze u tří z prezentovaných vtipů. A to konkrétně u vtipů č. 1 (krotitel lvů), č. 14 (výzkumná laboratoř) a č. 19 (na rybách), jehož korelační hodnota však není tak průkazná jako u dvou vtipů předchozích. **Čím lépe byly děti schopny rozpoznávat emoce, tím negativněji vtipy hodnotily.** Pokud se na tyto vtipy více zaměříme, zjistíme, že zobrazené postavy se, jak na vtipu číslo jedna, tak na vtipu číslo devatenáct tváří spokojeně. Jak je tedy možné, že je děti negativně hodnotily? Pokud vezmeme v úvahu teoretická východiska výzkumu, zjistíme, že okolo šestého roku jsou děti po stránce emocionálního vývoje ve stádiu takzvané kognitivní empatie. To znamená, že nehodnotí emoce ostatních jen na základě výrazu jejich tváře, ale ve velké míře při vyhodnocovacím procesu berou v úvahu i své osobní zkušenosti a poznatky. To jim ve většině případů umožňuje odhadnout, jaké emoce v dané situaci zobrazená osoba má (Shapiro, 1998). Můžeme tedy předpokládat, že právě tento vývojový aspekt výsledky hodnocení předložených vtipů přímo ovlivnil.

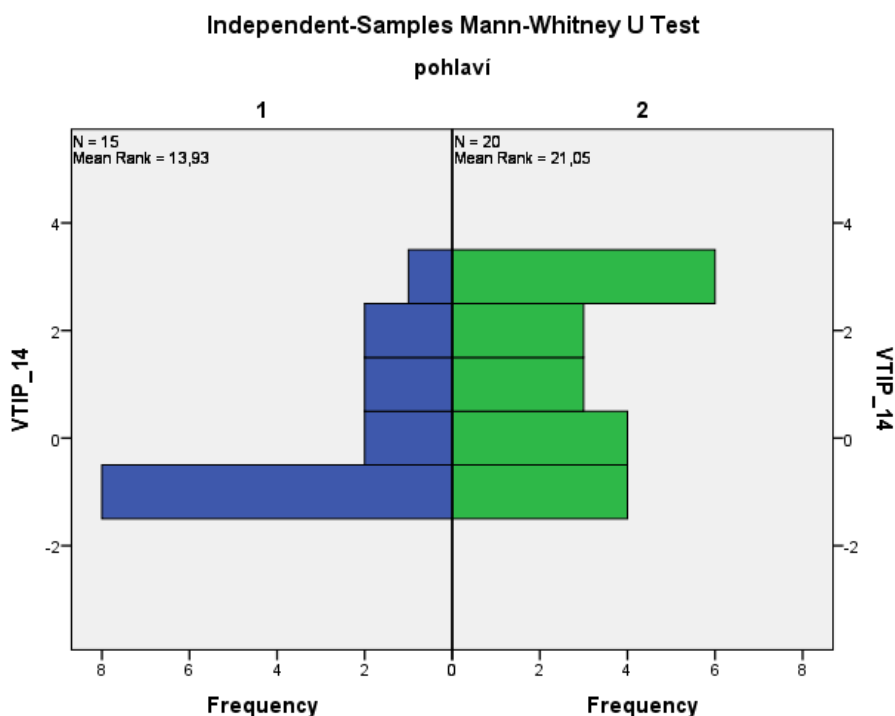
Třetí výzkumná otázka zkoumala, zda je vnímání humoru ovlivněno mírou schopnosti regulovat emoce. Spearmanův korelační koeficient **neprokázal žádnou souvislost** mezi touto schopností a hodnocením jakéhokoliv z předložených vtipů.

Čtvrtá výzkumná otázka se zaměřila na to, zda ovlivňuje úroveň porozumění sociálním situacím hodnocení vtipu či nikoliv. Spearmanův korelační koeficient prokázal pozitivní korelaci váženého skóru vyjadřujícího úroveň schopnosti dítěte sociálním situacím porozumět a vtipem č. 5 (myšička). Na tomto vtipu jsou zobrazeni lvi se svým krotitelem, kteří se bojí malé myšičky. **Čím lépe děti rozumí sociálním situacím, tím lépe vtip hodnotí (tím legračnější jim připadá).** Víme, že pochopení většiny vtipů, zvláště pak těch, které určitým způsobem překrucují všeobecně známá fakta či zvyky, závisí na zkušenostech a znalostech dítěte (McGhee, 2007). Na základě této informace můžeme říci, že čím více informací má dítě o strachu, a fungování světa, tím více ho pobaví fakt, že se tři velká stvoření bojí malé myšičky. Není však jasné, proč je korelace průkazná pouze u tohoto konkrétního vtipu, když se ve výzkumném

sborníku nachází vtípů se stejnou podstatou více. Možná že situace s myší, tedy zvířetem, které děti ze svého života dobře znají, je pro ně srozumitelnější než ostatní.

Pátá výzkumná otázka zkoumala, zda je vnímání humoru ovlivněno mírou rozvoje dovednosti sociálně kompetentně jednat. Navzdory předpokladu, že dovednost dětí adekvátně jednat v neobvyklých situacích, zvýší jejich schopnost vyhodnotit, zda je jednání zobrazené na předloženém vtipu morálně správné nebo nikoliv a faktu, že se ve sborníku vtipy zobrazující špatné či nemorální jednání nacházejí, Spearmanův korelační koeficient **neprokázal žádnou souvislost** mezi jakýmkoliv vtípem a úrovní rozvoje dovednosti sociálně kompetentně jednat.

Šestá výzkumná otázka byla zaměřena na to, zda je hodnocení míry vtípnosti předloženého kresleného vtipu ovlivněno pohlavím dítěte. Neparametrický Mann-Whitneyho U Test, prokázal rozdíl mezi pohlavími pouze při hodnocení vtipu č. 14 (výzkumná laboratoř). U ostatních vtípů jsou odlišnosti v hodnocení neprůkazné. Na grafu níže, můžeme vidět, jak zásadně se v tomto případě liší hodnocení chlapců (v grafu pod číslem 2) a děvčat (v grafu pod číslem 1):



Dívky hodnotily vtíp mnohem negativněji a během jeho pozorování se nejčastěji zaměřovaly na postavy uzavřené v kleci. Na mou rozšiřující otázku: „Co ti na tomto obrázku připadá nejlegračnější / nejsmutnější?“, dívky nejčastěji odpovídaly, že jim připadá smutné, že „je ten kluk a králíček v kleci. Že je tam ta gorila zavřela a oni jsou teď smutní, protože nemohou ven a jsou tam jako ve vězení“. Oproti tomu chlapci vtíp

tolik negativně nehodnotili a rozložení jejich názorů bylo více rovnoměrné. Pokud se přeci k negativnímu hodnocení uchýlili, bylo to ze stejného důvodu jako u dívek. Vadil jim fakt, že člověk je v kleci a gorila je na jeho místě. Oproti tomu dalším chlapcům přišel stejný fakt trochu legrační. V případě, že chlapci ohodnotili vtip jako nejlegračtější (hodnota v grafu znázorněná číslem tři), bylo to nejčastěji zdůvodněno tím, že „ta opice vypadá jako člověk. Má košili a brýle a dělá vědecké pokusy“. To znamená, že se kluci prioritně zaměřili na jinou část obrázku než dívky, což je velice zajímavým poznatkem, který potvrzuje odlišnosti mezi způsobem vnímání okolního prostředí ze strany mužů a žen, který ovšem (alespoň v rámci tohoto výzkumu) prokazatelně není ovlivněn rozdílnou úrovní rozvoje sociálně emočních kompetencí.

U ostatních vtipů se přímý vliv pohlaví na hodnocení vtipu neprokázal. Co se týče všeobecného hodnocení vtipu, vyšlo najevo, že vtip č. 11 (kráva na stromě), získal nejvyšší průměrnou hodnotu, což znamená, že dětem všeobecně připadal nejlegračtější. Naproti tomu nejnižší průměrnou hodnotu získal vtip č. 20 (děravý člun), což znamená, že ho děti hodnotily jako nejméně legrační až nejvíce smutný. Při vyhodnocování výsledků s ohledem na pohlaví dětí bylo zjištěno, že dívky i chlapci hodnotily jako nejvtipnější vtip č. 11 (kráva na stromě). Na druhém místě se u dívek umístil vtip č. 10 (tukání nos), který při hodnocení chlapců získal hodnotově stejný výsledek jako vítězný vtip. Jako nejméně vtipný byl chlapci vyhodnocen vtip č. 20 (děravý člun), naproti tomu pro dívky to byl jednoznačně vtip č. 4 (strašidelný les), který chlapci určily jako druhý nejhorší, zatímco dívky na toto místo umístily vtip č. 14 (výzkumná laboratoř).

Sedmá a poslední výzkumná otázka se zabývala vztahem mezi věkem dítěte a hodnocením humoru. Spearmanův korelační koeficient prokázal pozitivní korelaci mezi věkem a vtipem č. 15 (vlk vegetarián). To znamená, že **čím jsou děti starší, tím pozitivněji tento vtip hodnotí**. Stejně jako u čtvrté výzkumné otázky, může tento výsledek souviset teoretickým východiskem, které říká, že pochopení vtipů, závisí zejména na zkušenostech a znalostech dítěte (McGhee, 2007). S rostoucím věkem má dítě lepší povědomí o fungování světa kolem. Znalost faktu, že mrkev není přirozenou stravou pro vlky, kterou dítě získá, až ve vyšším věku, v tomto případě mohla ovlivnit reakci dětí na tento předložený kreslený vtip.

5.1 Odpovědi na výzkumné otázky a hypotézy

V této podkapitole je uveden souhrnný soupis odpovědí na všechny hlavní i dílčí výzkumné otázky a hypotézy:

Hlavní výzkumná otázka:

- Existuje přímá souvislost mezi hodnotou sociálně emočního indexu a vnímáním kresleného humoru?
- *H1: Pokud tato souvislost existuje, měla by se projevit zvláště silně u vtipů, které „útočí“ jak na běžné společenské zvyklosti, tak na emoce dítěte (konkrétně na jeho schopnost soucitu).*
 - Přímá souvislost mezi hodnotou sociálně emočního indexu a vnímáním kresleného humoru se prokázala pouze u jednoho vtipu. Tento vtip, útočí jak na společenské zvyklosti, tak na emoce a schopnost empatie dítěte. **Čím vyšší byla hodnota sociálně emočního indexu, tím více negativně děti vtip hodnotily.** Vtipů, které se dotýkají obou zkoumaných oblastí zároveň, bylo do výzkumného sborníku zařazeno více. Přesto se souvislost mezi SEI a vnímáním humoru prokázala pouze u tohoto jediného. Hypotéza je tudíž potvrzena jen částečně, protože je platná pouze pro jeden konkrétní vtip, ale u ostatních vtipů stejného druhu se předpokládaný efekt nedostavil.
- *Doprovodná hypotéza: Dívky dosáhnou vyšších hodnot sociálně emočního indexu než chlapci.*
 - Mann-Whitneyho U test **neprokázal žádnou spojitost** mezi pohlavím a hodnotou sociálně emočního indexu. Hypotéza je tedy pro konkrétní případ tohoto výzkumu vyvrácena.

Dílčí výzkumné otázky:

- **Ovlivňuje schopnost rozpoznávání emocí vnímání humoru?**
- *H2: Schopnost správně rozpoznat emoce druhých bude přímo ovlivňovat reakci dítěte na předložený kreslený vtip.*
 - Přímá souvislost mezi schopností správně rozpoznat emoce a vnímáním kresleného humoru se prokázala pouze u tří z prezentovaných vtipů. **Čím lépe byly děti schopny rozpoznávat emoce, tím negativněji vtipy hodnotily.** Z výsledného rozboru navíc vyplynul jeden velice zajímavý fakt. Děti ve věku okolo šesti let nehodnotí emoce ostatních jen na základě výrazu jejich tváře, ale ve

velké míře zapojují do vyhodnocovacího procesu i svou kognitivní empatii. Hypotéza je tím potvrzena ve smyslu, že schopnost rozpoznat emoce hraje významnou roli při hodnocení humoru. Ale rozpoznávání emocí se zde nedá chápat jen jako odezva na emoční výraz v obličeji pozorovaného jedince.

- ***Je vnímání humoru ovlivněno mírou schopnosti regulovat emoce?***
- *H3: Vnímání humoru nebude přímo ovlivněno schopností dětí regulovat emoce.*
 - Výsledná korelace **neprokázala žádnou souvislost** mezi schopnosti regulovat emoce a vnímáním humoru. Výše uvedená hypotéza je tím plně potvrzena.
- ***Ovlivňuje úroveň porozumění sociálním situacím hodnocení vtipu?***
- *H4: Úroveň porozumění sociálním situacím ovlivní hodnocení vtipu.*
 - Přímá spojitost mezi úrovní porozumění sociálním situacím a hodnocení vtipu se prokázala jen u jednoho vtipu. **Čím lépe děti rozumí sociálním situacím, tím lépe tento vtip hodnotí (tím legračnější jim připadá).** Stejně jako u hlavní výzkumné otázky, je tedy hypotéza potvrzena jen částečně, protože je platná jen pro jeden konkrétní vtip, ale u ostatních vtipů stejného druhu se předpokládaný efekt nedostavil.
- ***Ovlivňuje dovednost dětí sociálně kompetentně jednat jejich vnímání humoru?***
- *H5: Dovednost dětí sociálně kompetentně jednat, ovlivní jejich vnímání humoru.*
 - Spearmanův korelační koeficient **neprokázal žádnou souvislost** mezi vnímáním humoru a úrovní rozvoje dovednosti sociálně kompetentně jednat. Výše uvedená výzkumná hypotéza je tedy vyvrácena.
- ***Je hodnocení míry vtipnosti předloženého vtipu ovlivněno pohlavím dítěte?***
- *H6: Hodnocení vtipnosti předloženého vtipu bude ovlivněno pohlavím dítěte.*
 - Neparаметrický Mann-Whitneyho U Test, **prokázal rozdíl mezi pohlavími pouze při hodnocení jednoho vtipu.** U ostatních vtipů jsou odlišnosti v hodnocení neprůkazné. Stejně jako u hlavní výzkumné otázky, je tedy hypotéza potvrzena jen částečně, protože je platná pouze pro jeden konkrétní vtip, ale u ostatních vtipů stejného druhu se předpokládaný efekt nedostavil.

- ***Má věk dítěte vliv na to, jak vtip ohodnotí?***
- *H7: Věk dítěte bude mít vliv na jeho hodnocení vtipu.*
 - Spearmanův korelační koeficient prokázal pozitivní korelaci mezi věkem a jen jediným vtipem. To znamená, že **čím jsou děti starší, tím pozitivněji tento vtip hodnotí**. Hypotéza je proto potvrzena jen částečně, protože je platná jen pro jeden konkrétní vtip. U ostatních vtipů stejného druhu se očekávaný efekt nedostavil.

5.2 Diskuse

Po ukončení terénního výzkumu byla všechna nashromážděná data vyhodnocena a porovnána s teoretickými východisky uvedenými v této práci.

Při interpretaci dat získaných z výzkumu bylo zjištěno mnoho zajímavých poznatků o faktorech, které ovlivňují vnímání humoru, i o specifickém způsobu jakým děti humor interpretují. Nejzajímavější, a pro mou budoucí učitelskou profesi nejpřínosnější, byly dětské odpovědi na rozšiřující otázky („Co ti na tomto obrázku připadá nejlegračnější / nejsmutnější?“), které potvrdily to, o čem píše McGhee (2007). Tedy, to že dětské vnímání je zaměřeno na přítomnost, což dítěti znemožňuje vidět pozadí příběhu, což zákonitě silně ovlivní to, jak danou situaci pochopí. Získaná data potvrzují také další McGheeho závěr a to ten, že pochopení vtipů, závisí zejména na zkušenostech a znalostech dítěte.

Dále se potvrdila přímá souvislost mezi vnímáním humoru a schopností rozpoznat emoce. I když jiným způsobem, než bylo na začátku výzkumu očekáváno. Ukázalo se, že děti do hodnocení situace mimo prosté zaměření se na výraz ve tváři zapojují i svou schopnost kognitivní empatie, která je pro věk okolo šesti let typická (Shapiro, 1998).

Ačkoli bylo zjištěno, že existuje jistá souvislost mezi úrovní rozvoje sociálně emočních kompetencí a vnímáním humoru, čímž se potvrdily závěry výzkumu Yipa a Martina (2005), kteří tuto závislost také prokázali, nelze kvůli nedostatku dat jasně určit, za jakých okolností tento vztah vzniká a stanovit tak jasný výzkumný závěr.

Celkově je prezentovaný výzkum limitován malým výzkumným vzorkem a tím, že prakticky neexistují poznatky ze studií, se kterými by se dala získaná data porovnat. Vždy lze určit, zda se dané proměnné vzájemně ovlivňují nebo ne, ale již nedokážeme stanovit, za jakých okolností tento vztah vzniká.

5.3 Praktické přesahy a doporučení pro další výzkum

Shapiro (1998) říká, že humor je kořením života. Pomáhá nám vyrovnat se s naším strachem, navázat nová přátelství nebo zbourat zeď, kterou si kolem sebe druhý staví. Na základě výsledků výzkumu lze soudit, že mezi jednotlivými složkami sociálně emočních kompetencí a vnímáním humoru existuje za určitých okolností přímý vztah. To znamená, že rozvíjením dítěte v sociálně emoční oblasti, můžeme ovlivnit jeho náhled na humor a tím i jeho náhled na život a svět kolem něj. To, že děti ze školky, ve které se paní učitelky pravidelně věnují jejich emočnímu rozvoji, dosáhly při hodnocení stupně tohoto rozvoje nadprůměrných výsledků, svědčí o tom, že je čas strávený rozvojem těchto kompetencí nikam neztratí a vyplatí se děti v této oblasti rozvíjet.

Pro účely dalšího výzkumu by bylo dobré provést kontrastní šetření na jiném vzorku dětí, z jiné mateřské školy. Nejlépe pak z takové, která děti v sociálně emocionální oblasti cíleně nerozvíjí.

Závěr

Cílem této bakalářské práce a realizovaného výzkumu bylo zjistit, zda existuje přímá souvislost mezi úrovní rozvoje sociálně emočních kompetencí (tedy tím, do jaké míry je dítě schopno rozpoznat a vyhodnotit mezilidské interakce a emoce), a vnímáním humoru (tedy tím, zda dítě předloženou situaci, v našem případě kreslený vtip, vyhodnotí jako směšnou či nikoliv).

První část této práce se zabývala souhrnem současného stavu poznání z oblastí, které jsou úzce spojeny se zkoumanou problematikou. Pozornost byla věnována emocím, humoru, jeho specifikům v dětském věku a upřesnění průběhu kognitivního a sociálně emocionálního vývoje dítěte předškolního věku.

Druhá část práce byla zaměřena na samotný výzkum. Ten probíhal tak, že u dětí byla nejprve za pomoci standardizovaného testu zjištěna hodnota jejich sociálně emočního indexu (SEI), která je číselným vyjádřením stupně rozvoje sociálně emočních kompetencí. Následně děti ohodnotily předem připravené humorné situace, které jim byly prezentovány ve formě kreslených vtipů beze slov. Po ukončení terénního výzkumu byla všechna data vyhodnocena pomocí statistického programu IBM SPSS.

Po vyhodnocení dat jsem získala mnoho zajímavých údajů a začala jsem je porovnávat s teoretickými východisky práce. Asi nejzajímavějším zjištěním pro mě bylo, že děti okolo šesti let se při hodnocení emocí druhého s největší pravděpodobností nespolehají jen na percepční podněty, ale také na svůj vnitřní úsudek. Odborně se tento jev nazývá kognitivní empatie. Při interpretaci dat získaných z výzkumu bylo zjištěno i mnoho dalších nových a velice zajímavých poznatků. Bohužel budou veškeré tyto poznatky, až do chvíle, kdy bude provedena stínová studie v jiné mateřské škole a s jinými dětmi, ve své podstatě bezcenné.

Proto se ani výsledek mého výzkumu, který naznačil, že skutečně existuje souvislost mezi úrovní rozvoje sociálně emočních kompetencí a vnímáním specifického druhu humoru, nedá považovat za univerzálně platný.

Seznam použité literatury

ALLEN, K. Eileen, MAROTZ, Lyn R. (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-614-4

BORECKÝ, Václav (1996). *Odvracená tvář humoru*. Liberec – Praha: Dauphin. ISBN: 80-860119-21-7

BORECKÝ, Václav (2000). *Teorie komiky*. Praha: nakladatelství Hynek. ISBN 80-86202-65-8

EKMAN, Paul (2015). *Odhalené emoce*. Brno: Jan Melvil publishing. ISBN: 978-80-87270-81-3

FREUD, Sigmund (1991). *Totem a tabu: Vtip a jeho vztah k nevědomí*. Praha: Práh. ISBN: 80-900835-1-X

GAVORA, Peter (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-185-0

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-686-5

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-3710-2

KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. (2013). *Příručka IDS: Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.

MAREŠ, Petr, RABUŠIC, Ladislav a SOUKUP, Petr (2015). *Analýza sociálně vědných dat (nejen) v SPSS*. Brno: Masarykova univerzita

MCGHEE, Paul E. (1979). *Humor: It's Origin and Development*. York: Maple Press. ISBN: 0-7167-1095-1

MCGHEE, Paul E. (2007). *Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications*. London: Routledge. ISBN: 0-86656-681-3

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-799-X

- NOLEN-HOEKSEMA, Susan, FREDRICKSON, Barbara, LOFTUS, Geoff (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0083-3
- PIAGET, Jean (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-309-9
- PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Bärbel (2010). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-798-5
- PŘÍHODA, Václav (1963). *Ontogeneze lidské psychiky: vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p.
- SEDLÁK, Jiří (2006). Humor jako komunikace. In: VÍTEK, Miloš. *Systémová komunikace: sborník XXXVIII. vědecké konference o systémovém inženýrství*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové. S. 178 – 180. ISBN 80-86771-15-6
- SHAPIRO, Lawrence E. (1998). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-238-6
- SUS, Oleg (1965). *Metamorfózy smíchu a vzteku*. Brno: Blok. ISBN: 47-004-65
- SVOBODOVÁ, Eva (2007). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN: 80-86307-39-5
- ŠEĎOVÁ, Klára (2013). *Humor ve škole*. Brno: MuniPress. ISBN: 978-80-210-6205-4
- VÁGNEROVÁ, Marie (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-308-0
- VRTICKA, Pascal, BLACK Jessica M. a kol (2013). Humor processing in children: Influence of temperament, age and IQ. *Neuropsychologia* [online]. Amsterdam: Elsevier, č. 13, s. 2799 – 2811 [cit 27. 1. 2018]. ISSN 0028-3932. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0028393213003242>
- YIP, Jeremy A., MARTIN, Rod A. (2005). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of Research in Personality* [online]. Amsterdam: Elsevier, č. 40, s. 1202 – 1208 [cit 03. 02. 2018]. ISSN 0092-6566. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0092656605000577>

Seznam příloh

Příloha A – Vizualizace relevantních kreslených vtipů

Příloha B – Záznamový arch

Příloha C – Formulář: Souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu

Příloha D – Tabulky výsledků předávané rodičům testovaných dětí

Příloha E – Fotografie testovacího sborníku

Příloha A – Vizualizace relevantních kreslených vtipů

A1 – Vtip číslo 1: Krotitel lvů



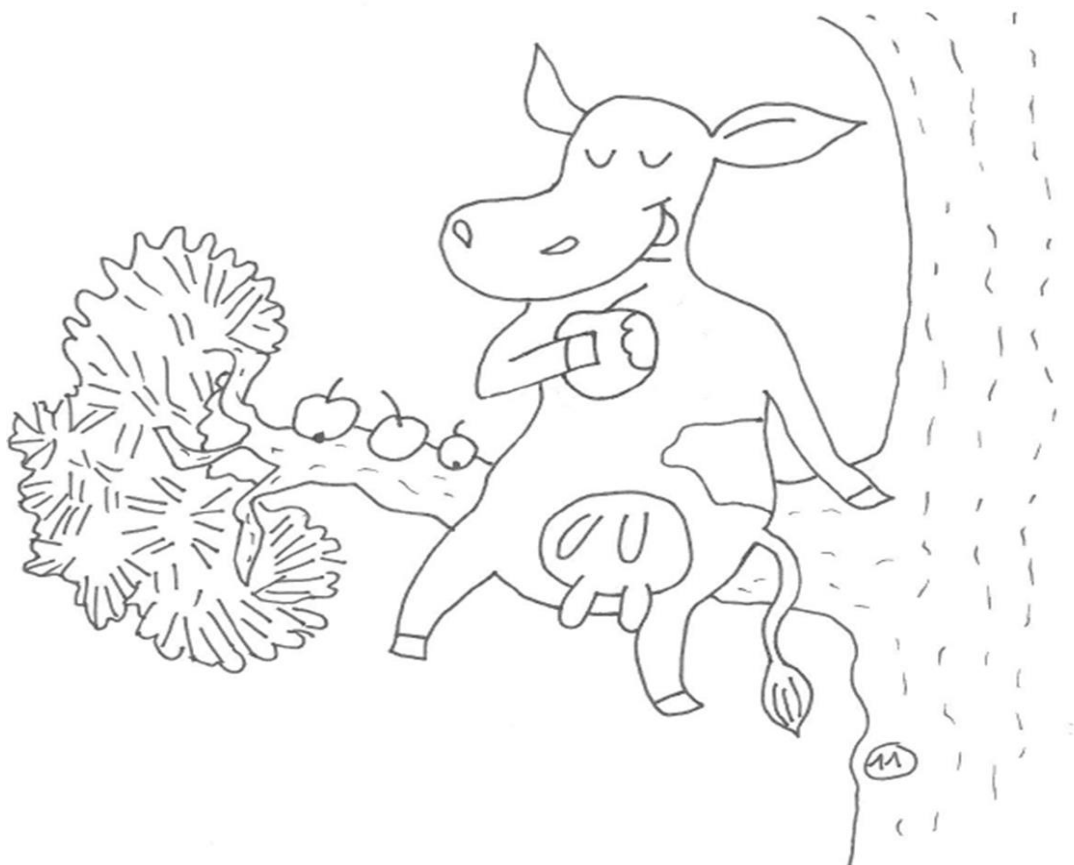
A2 – Vtip číslo 5: Myšička



A3 – Vtip číslo 10: Tukaní nos



A4 – Vtip číslo 11: Kráva na stromě



A5 – Vtip číslo 14: Výzkumná laboratoř



A6 – Vtip číslo 15: Vlk vegetarián



A7 – Vtip číslo 19: Na rybách



A8 – Vtip číslo 20: Děravý člun



Příloha B – Záznamový arch



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářský výzkum, 2018

Záznamový arch



ID Kód dítěte:			
Pohlaví dítěte:	Dívka	X	Chlapec
	Rok	Měsíc	Den
Datum testování:			
Datum narození:			
Věk dítěte:			

Motivace dítěte k práci: 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1. ČÁST → Test úrovně sociálně – emočních kompetencí

Subtest 1. → Rozpoznávání emocí (RE)

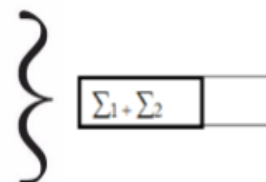
Obrázek:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Σ										

Subtest 2. → Regulace emocí (RGE)

Regulační techniky:	Hodnocení
Fotografie číslo 2 - Vztek	Σ
Odpověď 1:	
Odpověď 2:	
Odpověď 3:	
Fotografie číslo 3 - Strach	
Odpověď 1:	
Odpověď 2:	
Odpověď 3:	
Fotografie číslo 4 - Smutek	
Odpověď 1:	
Odpověď 2:	
Odpověď 3:	

Subtest 3. → Porozumění sociální situacím (PSS)


Obrázek 1:	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6
Σ_1						
Obrázek 2:	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6
Σ_2						



Subtest 4. → Sociálně-kompetentní jednání (SKJ)

Situace:	a	b	c	d	e	f
Σ						

Tabulka výsledného hodnocení:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Vážený skór	Hrubý skór
RE																			<input type="checkbox"/>
RGE																			<input type="checkbox"/>
PSS																			<input type="checkbox"/>
SKJ																			<input type="checkbox"/>
SEI																			Σ <input type="checkbox"/>	SEI 

Celkový závěr testování:

Hodnota naměřeného Sociálně – emočního indexu (SEI) je bodů.

Úroveň sociálně – emočních kompetencí dítěte je tedy

2. ČÁST → Práce s kresleným vtipem

Blok 1. → Hodnocení vtipu pomocí škály emotikonů

Hodnocení:	-1	0	1	2	3		-1	0	1	2	3
Kategorie 1						Kategorie 3					
Vtip 1						Vtip 11					
Vtip 2						Vtip 12					
Vtip 3						Vtip 13					
Vtip 4						Vtip 14					
Vtip 5						Vtip 15					
Kategorie 2						Kategorie 4					
Vtip 6						Vtip 16					
Vtip 7						Vtip 17					
Vtip 8						Vtip 18					
Vtip 9						Vtip 19					
Vtip 10						Vtip 20					
Kontrola 1						Kontrola 2					

Příloha C – Formulář: Souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Vážení rodiče, prostřednictvím tohoto dokumentu, Vás prosím o vyjádření souhlasu s účastí Vašeho dítěte na výzkumu, realizovaném v rámci řešení bakalářské práce.

Název bakalářské práce: **Sociálně-emoční kompetence a vnímání humoru u dětí předškolního věku**

Doba řešení výzkumného projektu: 2/2018 – 4/2018

Odpovědná osoba: doc. PhDr. **Jana M. Havigerová**, Ph.D. jana.havigerova@uhk.cz

Diplomantka: **Kateřina Anna Hesová** katerina.hesova@uhk.cz

Cílem mého bakalářského výzkumného projektu je *zjistit, zda existuje přímá souvislost mezi úrovní sociálně-emočních kompetencí (tedy tím, do jaké míry je dítě schopno rozpoznat a vyhodnotit mezilidské interakce a emoce), a vnímáním humoru (tedy tím, zda dítě předloženou situaci – v našem případě kreslený vtíp – vyhodnotí jako směšnou či nikoliv)*. S dětmi nejprve provedu krátký standardizovaný test pro určení úrovně jejich sociálně-emočních kompetencí. V rámci tohoto testu se děti podívají na různé fotografie a odpoví mi na otázky typu – Jak se ten chlapec/děvče cítí? Jak bys tomu chlapci/děvčeti mohl/a pomoci? Co bys udělal/a, kdybys v takovéto situaci byl/a ty? Nakonec se děti podívají na 22 kreslených vtípů a na škále emotikonů (smajlíků) mi ukáží, jak moc jim daný kreslený vtíp přijde legrační.

V rámci výzkumu budou děti evidovány pod přiděleným kódem. Získané údaje budou statisticky zpracovány a závěry výzkumu budou uvedeny v bakalářské práci, případně prezentovány před akademickou obcí (referát na konferenci, článek v odborném periodiku). S údaji bude zacházeno dle pravidel ochrany osobních údajů, v žádném z výstupů se nikdy nevyskytne jméno dítěte ani jiný údaj, který by umožnil jeho identifikaci. Na vyžádání budou výsledky k dispozici u vedoucí výzkumného projektu.

Jako potvrzení Vašeho souhlasu s účastí dítěte, prosím, přečtěte, vyplňte a podepište následující:

ID kód:

Souhlas s účastí na výzkumu

Jméno dítěte: _____

Datum narození dítěte: _____

Jméno rodiče: _____

Kontaktní email: _____

- 1) Byl/a jsem informován/a o cíli výzkumu, jeho postupech, o tom, co se ode mne očekává a jaký přínos bude tento výzkum mít.
- 2) Účast mého dítěte na výzkumu je dobrovolná a může z něj kdykoli odstoupit.
- 3) Při zařazení do výzkumu budou případná osobní data mého dítěte uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR.¹ Rovněž při jejich dalším zpracování pro výzkumné a vědecké účely budou zpracovávána pouze bez identifikačních údajů (tj. jako anonymizovaná data).
- 4) Jméno mého dítěte se nebude vyskytovat v bakalářské práci, referátech ani žádných jiných dostupných dokumentech k tomuto výzkumu.
- 5) Já, níže podepsaná/-ý jsem porozuměl/a výše uvedenými podmínkám, souhlasím s účastí mého dítěte na výzkumu a s využitím výsledků výzkumu.

Datum: _____

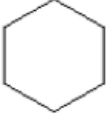
Podpis rodiče: _____

¹ Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, Zákon č.40/1964 Sb., občanský zákoník a Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině.

Příloha D – Tabulky výsledků předávané rodičům testovaných dětí

D1 – vzor výsledkové tabulky

Tabulka výsledného hodnocení:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Vážený skór	SEI
RE																			<input type="checkbox"/>	SEI 
RGE																			<input type="checkbox"/>	
PSS																			<input type="checkbox"/>	
SKJ																			<input type="checkbox"/>	

Hodnota naměřeného Sociálně – emočního indexu (SEI) je bodů.

Úroveň sociálně – emočních kompetencí dítěte je tedy

Dítě dosáhlo nejlepšího výsledku v oblasti

Legenda:

RE = oblast rozpoznávání emocí

PSS = oblast porozumění sociální situacím

RGE = oblast regulace emocí

SKJ = oblast sociálně–kompetentního jednání

90 – 110 bodů = průměrný výkon

126 – 130 bodů = nadprůměrný až vysoce nadprůměrný

111 – 115 bodů = průměrný až nadprůměrný

nadprůměrný

116 – 125 bodů = nadprůměrný výkon

131 – ≥ 145 bodů = vysoce nadprůměrný

D2 – příklad vyplněné výsledkové tabulky

Růženka Růžičková

Tabulka výsledného hodnocení:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Vážený skór	SEI
RE																			11	SEI 
RGE																			10	
PSS																			14	
SKJ																			11	

Hodnota naměřeného Sociálně – emočního indexu (SEI) je *111* bodů.

Úroveň sociálně – emočních kompetencí dítěte je tedy *průměrná až nadprůměrná*

Dítě dosáhlo nejlepšího výsledku v oblasti *PSS – porozumění sociálním situacím*

Legenda:

RE = oblast rozpoznávání emocí

PSS = oblast porozumění sociální situacím

RGE = oblast regulace emocí

SKJ = oblast sociálně–kompetentního jednání

90 – 110 bodů = průměrný výkon

126 – 130 bodů = nadprůměrný až vysoce nadprůměrný

111 – 115 bodů = průměrný až nadprůměrný

nadprůměrný

116 – 125 bodů = nadprůměrný výkon

131 – ≥ 145 bodů = vysoce nadprůměrný

Příloha E – Fotografie testovacího sborníku

