

Univerzita Palackého v Olomouci

Filosofická fakulta

Katedra psychologie

**EMOCE ŽÁKŮ DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY
V KONTEXTU JEJICH SEBEHODNOCENÍ A ŠKOLNÍHO
PROSPĚCHU**

Students' emotions at the elementary school in the context of their self-esteem
and school access



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Bc. Denisa Novotná Kubínková**

Vedoucí práce: **PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**

Olomouc

2012

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: *„Emoce žáků druhého stupně základní školy v kontextu jejich sebehodnocení a školního prospěchu“* vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu. Na tomto místě bych také chtěla poděkovat všem, kteří mě podporovali během vzniku bakalářské práce. Především bych chtěla poděkovat paní PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za konzultace a spolupráci na bakalářské práci. Také děkuji všem účastníkům výzkumu, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

V dne Podpis

Obsah

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	
1. Emoce	7
1.1. Tradiční přístupy k emocím	7
1.1.1. Přístupy zaměřené na emocionální prožívání	7
1.1.2. Přístupy zaměřené na fyziologické změny	8
1.1.3. Přístupy zaměřené na výraz	9
1.2. Soudobé přístupy k emocím.....	10
1.2.1. Přístupy zaměřené na primární emoce a jejich výraz	10
1.2.2. Přístupy zaměřené na sídlo emocí	11
1.2.3. Přístupy zaměřené na kognitivní interpretaci	12
1.3. Funkce emocí	12
1.3.1. Intrapersonální funkce emocí.....	13
1.3.2. Sociální funkce emocí.....	13
1.3.3. Vývojové funkce emocí	14
1.4. Emoce a kognitivní procesy	15
1.4.1. Emoční inteligence	16
1.5. Vybrané emoce.....	16
2. Sebepojetí.....	21
2.1. Historie sebepojetí.....	21
2.2. Současný pohled na sebepojetí.....	22
2.3. Sebepojetí školní úspěšnosti	22
2.4. Sebehodnocení	23
2.5. Rohnerovo pojetí sebehodnocení	24
3. Pubescence.....	25
4. Školní prospěch.....	26

VÝZKUMNÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

5.	Výzkumný problém a cíle práce	28
6.	Hypotézy	28
7.	Popis zvoleného metodologického rámce a metod	29
7.1.	Zvolený typ výzkumu	29
7.2.	Metody získávání dat	30
7.2.1.	Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti – SPAS.....	30
7.2.2.	Rohnerova metoda rodinné diagnostiky	31
7.2.3.	PANAS – C.....	32
7.3.	Popis sběru a zpracování dat	33
7.4.	Metody zpracování a analýzy dat.....	34
7.5.	Etické problémy a způsob jejich řešení.....	34
8.	Soubor	35
9.	Výsledky	36
9.1.	Nejčastější emoce	36
9.2.	Korelace emocí a sebepojetí školní úspěšnosti	38
9.3.	Korelace emocí a sebehodnocení dítěte	41
9.4.	Korelace emocí a školního prospěchu.....	44
10.	Diskuze	46
11.	Závěry výzkumu	46
	SOUHRN	48
	Seznam použitých zdrojů a literatury	49

Příloha č. 1: Zadání bakalářské práce

Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

Příloha č. 3: Česká verze dotaníku PANAS – C

Úvod

Hlavním cílem práce je zmapovat pozitivní a negativní emoce dětí a souvislost těchto emocí se sebehodnocením, sebepojetím a školním prospěchem. Práce je zaměřena na školní prostředí a emoce prožívané ve škole.

Děti v období pubescence se označují jako citově labilní a zdůrazňuje se jejich sklon k negativním emocím. Toto období se proto nazývá občas také jako negativní fáze. Některé antropologické studie naopak ukazují, že období pubescence je nudné, nezajímavé, bez krizí a tendencí k negativním emocím. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Ve výzkumu provedeném v USA (293 studentů) bylo zjištěno, že žáci ve škole prožívají převážně pozitivní emoce. (Reschly, Huebner, Appleton, Antaramian, 2008) Prvním dílčím úkolem práce je zjistit nejčastěji prožívané emoce žáků druhého stupně základní školy.

Podle Blatného (2010, s. 107) je sebepojetí „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*“. Sebehodnocení je emoční komponenta sebepojetí. Z této teorie a řady výzkumů je patrné, že sebehodnocení a celkové sebepojetí souvisí s emocemi. Můžeme uvést např. výzkum, kde na 352 dětech zkoumali vztah sebehodnocení, negativních emocí a somatických potíží. Potvrdili hypotézu, že vztah mezi negativními vlivy emocí na somatické potíže je částečně podpořen dopadem negativních emocí na sebehodnocení. Což vyjadřuje i souvislost emocí se sebehodnocením. (Terwogt, Rieffe, Miers, Jellesma, Tolland, 2006) Dalším úkolem práce je zjistit souvislost emocí, sebepojetí a sebehodnocení školních dětí.

Výsledky výše zmíněného výzkumu také prokázaly statisticky významnou korelaci pozitivních emocí se strategiemi zvládnání problémů a opačnou korelaci negativních emocí s angažovaností ve škole. Tato studie potvrzuje teorii B. L. Fredericksona, že pozitivní emoce hrají roli v rozšíření kognitivních (řešení problémů) a behaviorálních strategií zvládnání. Pozitivní emoce podporují zapojení studentů do školních aktivit a podpůrných vztahů s dospělými. To je jeden z faktorů rozhodující o školním úspěchu či neúspěchu studenta. (Reschly, Huebner, Appleton, Antaramian, 2008) Jiné teorie naopak vidí v negativních emocích pomocníka při učení. Šťastní lidé se podle této teorie chovají více stereotypně a nechávají se vést prvním dojmem. Smutní lidé své úsudky naopak zakládají na důkladnějším hodnocení. Negativní pocity nás také motivují. Bez strachu a úzkosti bychom se dostatečně nepřipravovali např. na test či zkoušku. (Atkinson, 2003) Třetím úkolem práce

je tedy objasnit vztah emocí a školního prospěchu, který je ovlivněn všemi výše uvedenými faktory.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část se zabývá teoriemi emocí, funkcemi emocí, jejich vlivem na kognitivní procesy a přehledem jednotlivých emocí použitých ve výzkumu. Dále navazuje vymezení pojmu sebepojetí a sebehodnocení. Pro úplnost teorie je tato část doplněna poznatky z vývojové psychologie o pubescenci, jež je v zájmu výzkumné části, a vymezením školního prospěchu. V rámci výzkumného šetření se práce zaměřuje na korelace jednotlivých položek – pozitivní emoce, negativní emoce, jednotlivé emoce, sebehodnocení, sebepojetí školní úspěšnosti a školní prospěch. Také se zaměřuje na nejčastěji a nejvíce prožívané emoce žáků ve škole. Jako výzkumný nástroj byla zvolena metoda dotazníku. Pro výzkum emocí byla vytvořena česká verze dotazníku PANAS – C (Laurent, Catanzaro, Joiner, Rudolph, Potter, Lambert et al., 1999). Ke zjišťování sebehodnocení žáků byla použita Rohnerova metoda rodinné diagnostiky, konkrétně její část sebehodnocení dítěte (Vágnerová, Matějček, 1992). Pro analýzu sebepojetí byl použit dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992). Ke zjišťování prospěchu žáka byl vytvořen průměr všech známek za poslední dvě vysvědčení žáka.

1. Emoce

Pojem emoce vznikl z latinského slova „*emovere*“, které můžeme přeložit jako vzrušovat (Plháková, 2008). Hartl (2004) uvádí, že emoce jsou biologicky účinné adaptace evolučně starší než rozumové procesy. Proto jsou silnější a hůře ovlivnitelné. V podstatě jde o hodnotící reakce na podnět. Jsou to velice citlivé a proměnlivé komplexní jevy, pomocí kterých reagujeme na důležité okamžiky v našem prostředí. (Stuchlíková, 2007)

Někdy bývá pojem emoce zaměňován pojmem afekt. Afekt může být brán jako nadřazený název pro stavy hodnotícího vztahu k objektu. Je charakterizován jako příjemný či nepříjemný. Afektivní stavy můžeme rozlišit především na emoce, emoční epizody a nálady. Emoční epizoda je mnohem rozsáhlejší než emoce. Bývá tvořena sekvencí rozdílných emocí. V průběhu emoční epizody se mohou různé emoce proměňovat či následovat po sobě. Náladu bychom mohli charakterizovat jako přetrvávající „*emoční klima*“, zatímco emoce je „*počasí*“. Nálada je často méně intenzivní než emoce a postrádá objekt, je tedy nezáměrná. I když nálada nemá objekt můžeme rozumět její příčině. Důvodem určité nálady bývají emoční události nebo nějaké konkrétní emoce. (Stuchlíková, 2007) Emoce se skládají ze tří vzájemně propojených komponent, a to emocionální prožívání, fyziologické změny a výrazové chování. (Plháková, 2008)

1.1. Tradiční přístupy k emocím

Tradiční přístupy představují východiska pro moderní psychologii. Při zkoumání emocí psychologové vyzdvihovali jednu ze tří složek emocí – emocionální prožívání, fyziologické změny a výraz emoce.

1.1.1. Přístupy zaměřené na emocionální prožívání

Tento přístup zahrnují psychodynamické teorie včetně psychoanalýzy. Sigmund Freud zdůrazňuje především vědomé a nevědomé myšlenky a fantazie, které obohacují emocio-

nální život. Spojuje emoce s instinkty. Hovoří o dvou hlavních instinktech. První je instinkt života, který zahrnuje úsilí o sebezachování. Druhý je instinkt smrti, který může být obrácen dovnitř na sebezničení, nebo ven na agresi a nenávist. Lidé mohou instinkty zcela potlačovat a následná nahromaděná energie se projeví v podobě afektu určité kvality, nebo se transformuje v úzkost. Podle Freuda jsou naše vědomé pocity pouze symbolickými reprezentacemi našich skrytých instinktů. Emoce jsou vždy vědomé a instinkt nevědomý. Každý člověk si vytváří obranné mechanismy, které zkreslují nebo potlačují informaci, která by byla příliš emocionálně bolestivá. Proto naše uvědomělé pocity nemusí odpovídat skutečným pocitům v hloubi duše. Podle motivačních teorií jsou těsně spojeny pojmy emoce a motivace. Emoce energizují a orientují naše chování na primární pudy a psychosociální motivy. (Stuchlíková, 2007)

1.1.2. Přístupy zaměřené na fyziologické změny

K porozumění fyziologii emocí se badatelé zaměřují mimo fyziologických i na neurochemické a neuropsychologické metody. K představitelům fyziologického přístupu patří neodmyslitelně W. James, C. Lange, M. Wenger a P. Young. Základní otázka fyziologického přístupu je, jestli je první prožitek emoce, nebo fyziologická změna. James oproti jiným tvrdil, že cítíme díky tomu, že monitorujeme fyziologické signály těla. Zdůrazňoval viscerální reakce jako je např. sevřený žaludek a zjevné tělesné reakce jako je třes, útěk či boj. Stejnou odpověď podal i Lange. Vyzdvihoval ale přitom především vaskulární změny krevního tlaku. Teorie, která říká, že emoce jsou vnímáním tělesných změn se označuje jako Jamesova-Langeova teorie emocí. Tato teorie je vhodná především pro silné emoce, jako je strach nebo vztek. Přínosem teorie je především to, že si lidé uvědomují své emoce alespoň z části na podkladě tělesných změn. (Stuchlíková, 2007)

Neuropsychologové zkoumají aktivitu mozku, míchy a centrálních struktur. W. Cannon, P. MacLean či J. Delgado se zaměřili především na mozek. Cannon odmítal názor, že emoce jsou funkcí sensorických a motorických oblastí neokortexu. Argumentoval např. tím, že pak by různé emoce musely být provázeny různými tělesnými stavy. Označil talamus jako systém, který kontroluje emocionální chování. Předpokládal, že talamus produkuje prožitek emoce i fyziologické změny. Jeho teorie nyní není již zcela platná. Jeho přínosem je ale hlavně to, že jednotlivé struktury mozku hrají v průběhu emo-

cionálních procesů důležitou roli. V padesátých letech MacLean pojmenoval strukturu zahrnující hypotalamus, přední talamus, gyrus cinguli, hipokampus, amygdalu, orbitofrontální kortex a část bazálních ganglií názvem limbický systém. Jeho myšlenka spočívá v tom, že limbický systém je zprostředkovatelem emocí. Dnes víme, že se na tvorbě emocí podílejí ještě další struktury včetně oblastí mozkové kůry i struktury mozkového kmene. (Stuchlíková, 2007)

1.1.3. Přístupy zaměřené na výraz

Další přístupy se zaměřují na pozorovatelné, měřitelné projevy emočního chování. Sem můžeme zařadit evoluční přístupy a přístupy teoretiků učení. Evoluční přístupy se zabývají vývojem a rolí emocí v průběhu fylogeneze. Základy byly položeny Ch. Darwinem, který se pokusil o výčet emocí odvozených od jejich výrazů. Kroskulturální výzkumy poukazují na to, že vyjádření základních emocí je podobné v různých kulturách. To podporuje názor, že emoce jsou biologicky podmíněné. R. Plutchik, C.E. Izard či E.O. Wilson říkají, že emoce a emocionální chování jsou adaptivní, díky čemuž emoce zvyšují pravděpodobnost přežití a reprodukce. Behaviorální přístupy se naopak věnují emocím v rámci ontogeneze a zaměřují se na studium procesů emocionálního učení. J.B. Watson předpokládal tři vrozené emoce, a to strach, zuřivost a potěšení. Vše ostatní je výsledkem učení. B. F. Skinner říkal, že emoce nejsou příčinou aktivit, ale jsou sami aktivitami. Definoval emoci jako predispozici chovat se určitým způsobem v určitém čase. Emocionální odpovědi rozdělil na jednoduché (vrozené nebo naučené reflexy) a komplexní (naučené operanty). J. R. Millenson se snaží zaměřit na průkazné fyziologické reakce a verbální popisy pocitů. Emoce chápe jako speciální vzorce reakcí. Zajímá se o to, které jsou vrozené a jak se učíme těm ostatním. Emoce přerušují nebo mění probíhající aktivity. Kontrolu nad emocemi můžeme získat trojím způsobem, a to habituací, překrytím nebo vyhýbáním se. Při habituaci člověk na opakovaný podnět přestane reagovat. Pokud podnět přestane po nějakou dobu působit, může se reakce znovu objevit, habituace je tedy reverzibilní. Při překrytí člověk maskuje emoci operantním chováním, které odpovídá úplně něčemu jinému. Často je toto maskování pro okolí čitelné. Díky tomu, že emocionální prožitky jsou většinou spojeny s nějakou situací, můžeme se této situaci vyhýbat. Takové chování je časté u situací, které vzbuzují nechtěné emoce. (Stuchlíková, 2007)

1.2. Soudobé přístupy k emocím

Tradiční přístupy vyústily v moderní teorie emocí. V současnosti se psychologové zabývají především výrazy emocí, primárními emocemi, neuropsychologií emocí a kognitivním aspektem emocí.

1.2.1. Přístupy zaměřené na primární emoce a jejich výraz

Podle A. R. Damasia jsou primární emoce naprogramované reakce na charakteristiky vnějšího nebo vnitřního světa, např. na typ pohybu u plazů. Tyto charakteristiky zpracovává limbická část mozku amygdala. Aby se vyvolala odpověď organismu je potřeba zachycení a zařazení klíčového rysu sensorickými korovými oblastmi a dodání této informace amygdale. Lidé tak rychle zareagují třeba útekem, nebo ztuhnutím. Poté si uvědomí emoci související s objektem, který vyvolal reakci a vytvoří si spojení mezi tímto objektem a emocí. Na tento mechanismus primárních emocí navazuje mechanismus sekundárních emocí, který je závislý na uvědomování pocitů. Sekundární emoce vznikají spojením objektů a situací s primárními emocemi. (Stuchlíková, 2007)

Za nejvýznamnější a v současné době platící výčet primárních emocí se považuje Plutchikův a Izardův výčet emocí. R. Plutchik vytvořil psychoevoluční teorii v roce 1958. Hovoří o tom, že emoce mají genetický základ a jsou mechanismy k přežití. Jsou vyvolávány událostmi důležitými pro klid a integritu jedince. K vyjádření vztahu mezi emocemi používá třídímní strukturální model (kužel), kde vertikální dimenze zastupuje intenzitu emocí, kruh určuje podobnost emocí a protikladnost reprezentuje protikladné emoce. Podle této teorie je např. hněv základní emocí střední intenzity a zuřivost nebo podrážděnost se od hněvu liší pouze intenzitou. Podle tohoto modelu jsou sekundární emoce odvozené od primárních, nebo smíšené z několika primárních emocí. (Stuchlíková, 2007)

C. E. Izard představil teorii, ve které předpokládá, že emoce vznikly jako adaptace na situace přežití. Tato teorie se nazývá teorie diskretních emocí. Emoce jsou základním motivačním systémem lidského chování. Vztahy mezi emocemi a chováním se vytvářejí v raném věku a dále zůstávají stabilní. Emoce jsou zde chápány jako neurální procesy, které vzbuzují eferentní procesy a vždy vedou k vědomému prožívání. Pojem emoce v této teorii zahrnuje tři aspekty – neurální, prožitkový a expresivní. Každá diskretní emoce má

konkrétní funkci z hlediska evolučního i ontogenetického vývoje. Např. funkcí radosti je předat signál o připravenosti k přátelské interakci a komunikaci. Funkcí hněvu je mobilizace a udržení potřebné energie k vyrovnání se s překážkami na cestě k cíli. Funkcí znechucení je motivace člověka k udržování čistého a bezpečného prostředí pro přežití. (Stuchlíková, 2007)

Emoční výraz zahrnuje celou řeč těla, ale nejvýznamnější složkou je obličejový výraz. Na počátku zájmu o výraz emocí stojí Ch. Darwin, který pozoroval emocionální výrazy napříč kulturami. V 60. letech psychologové S. Tomkins, P. Ekman, W. Friesen a C.E. Izard obnovili myšlenku, že výraz emoce je vrozený a naučeným způsobem modifikovaný. V současné době se identifikují výrazy překvapení, štěstí, strachu, smutku, hněvu a jiných emocí i u velmi malých dětí. Tomkins a např. Izard zastávají názor, že emoční prožívání záleží na obličejové zpětné vazbě, kdy náš mozek je informován o tom, že např. máme zdvihnuté obočí. (Stuchlíková, 2007)

1.2.2. Přístupy zaměřené na sídlo emocí

V neuroendokrinní teorii J. P. Henryho míra kontroly hraje významnou roli v prožívání emocí. V případě, že jsme v nějaké situaci ohrožení, kterou můžeme kontrolovat prožíváme hněv. Tato emoce je doprovázena vysokými hodnotami noradrenalinu. Pokud situaci kontrolovat nemůžeme, prožíváme strach, který je doprovázen adrenalinem. V případě uspokojování našich potřeb plně kontrolovanou situací pocítujeme pozitivní emoce. Zde dochází k poklesu noradrenalinu i adrenalinu. (Stuchlíková, 2007)

J. E. LeDoux ve své neuropsychologické teorii emocí zdůrazňuje roli periferního nervového systému a centrálního nervového systému. Jeho představa je, že vzájemně působí obě části autonomního nervového systému parasympatikus i sympatikus. První reakce při aktivaci autonomního nervového systému je rychlá a trvá krátkou dobu. Druhá reakce je pomalejší a déletrvající a vede k uvolňování adrenalinu. Nadále poukazuje na amygdalu jako na strukturu, která má silnou vazbu k emocím. (Stuchlíková, 2007)

1.2.3. Přístupy zaměřené na kognitivní interpretaci

Autory kognitivní teorie emocí jsou A. Beck, R. Lazarus, S. Schachter, R. B. Zajonc, G. Bower, M. Eysenck a H.W. Krohne. Říkají, že kognice má důležitou roli při vzniku emočních stavů. Zabývají se hlavně otázkou, zda jsou kognice předpokladem vzniku emocí a jestli lze určit kognitivní procesy, které spojují vnější události s emoční odpovědí. V těchto teoriích se vyskytují dva typy konstruktů, a to atribuce (připisování příčin) a zhodnocení. Atribuce poskytuje nehodnotící data (kdo, kdy, kde, co, proč a jak) a sama o sobě nevyvolává emoce. Zhodnocením vytváříme osobní význam události. Některé teorie zhodnocení považují za nezbytné pro vznik emocí, jiné zas říkají, že emoce jsou na kognici nezávislé. V teorii kognitivního zhodnocení R. Lazarus popsal tři zhodnocení. Při primárním zhodnocení lidé posuzují důsledky, které může situace způsobit. Sekundární zhodnocení je založeno na zvažování toho, co by měla daná osoba se situací dělat. Po vykonání určité akce lidé znovuhodnotí vyvolanou reakci. Na zhodnocení závisí kvalita a intenzita prožívaných emocí. Lazarus ve své teorii objasnil také procesy zvládnání zátěže – coping. Lidé mohou v dané situaci své pocity měnit, nebo mohou změnit danou situaci. Jedná se o aktivní či pasivní coping. Při pasivním copingu lidé používají obranné mechanismy, aby se vyhnuli bolestivé realitě nebo mění své reakce na situaci. (Stuchlíková, 2007)

Podle S. Schachtera naše vědomé předpoklady o tom, co máme cítit ovlivňují to, co opravdu cítíme. Kognice určují, kterou konkrétní emoci budeme cítit a stupeň aktivace autonomního nervového systému určuje jakou bude mít emoce intenzitu. Předpokládá, že pro vznik emocí je nutné fyziologické vzrušení i vhodné kognitivní zhodnocení. (Stuchlíková, 2007)

R. B. Zajonc vysvětluje emoce jako jednoduché afektivní reakce typu libost a nelibost. Kognice a emoce chápe jako dva odlišné systémy. V důsledku výzkumů prokazující vliv emocionálních stavů na kognitivní procesy se jeho názor oslabil. (Stuchlíková, 2007)

1.3. Funkce emocí

Funkcionální přístup k emocem se nezabývá tím, co emocím předchází, ale tím, co je důsledkem emocí. Snaží se zvýšit vědomí o tom, jak emoce ovlivňují lidský život. Řeší také

otázku, zda jsou tyto důsledky prospěšné, či nikoliv. Tyto přístupy opět vycházejí z různých hledisek – osobní, sociální a vývojové. (Stuchlíková, 2007)

1.3.1. Intrapersonální funkce emocí

R. W. Levenson vyložil dvousystémový funkční model emocí a vymezil intrapersonální funkce emocí: zvládání výzev v prostředí, napravování pomocí pozitivních emocí, změna behaviorální a kognitivní hierarchie, modulace subjektivního prožívání, poskytování asociativních struktur v paměti, skupinová diferenciaci a individuální diferenciaci. Dvousystémový model můžeme vyložit tak, že v jádru je trvalá, jednoduchá a efektivní struktura, která je obklopena systémem novějším, flexibilnějším a více předpověditelným. Systém jádra je vrozený a systém kontrolních mechanismů je otevřený modifikacím a citlivý na učení. Jádro je od narození vybaveno určitou sadou emocí, které jsou aktivovány určitými situacemi. Příkladem typické dvojice je ztráta a smutek, zisk a radost nebo nebezpečí a strach. Jádrový systém je kontrolován a doplňován systémem kontrolních mechanismů. Emoce tak připravují repertoár reakcí na dané situace. Subjektivní prožívání hraje důležitou roli při učení pomocí klasického i operantního podmiňování. Při prožívání silné emoce si často spontánně vybavujeme vzpomínky na jiné silné emoční události. (Stuchlíková, 2007)

1.3.2. Sociální funkce emocí

Emoce jsou prostředky ke koordinaci sociálních interakcí a vztahů. Můžeme rozlišovat individuální, dyadickou, skupinovou, nebo kulturní úroveň. Z individuálního hlediska v sociálním prostředí slouží emoce k hodnocení sociálních událostí a podmínek. Fyziologické a kognitivní procesy související s emocemi slouží k přípravě jedince na reakci na problémy a situace v sociálních interakcích. Pomocí emocionální exprese lidé v dyadické situaci rozeznávají emoce, přesvědčení a záměry druhého člověka. Emoce jednoho člověka vzbuzují při komunikaci emoce v druhém člověku a pomáhají tím reagovat na významné sociální události. Emoce slouží dále jako základ sociálního chování lidí. Ve skupinové dynamice emoce pomáhají definovat skupinové hranice a identifikovat člena skupiny. Na

kulturní úrovni se emoce stávají součástí socializačních praktik a pomáhají dětem naučit se normy a hodnoty. (Stuchlíková, 2007)

1.3.3. Vývojové funkce emocí

Nové vývojové teorie ukazují, že kognitivní vývoj napomáhá emočnímu vývoji a zároveň emoce hrají důležitou roli při kognitivním vývoji. Podle diskrétní teorie emocí v různých etapách života hrají důležitou roli různé emoce. Emoce slouží jako primární motivační systém v průběhu celého života. Napomáhají a stimulují sociálně kognitivní vývoj např. tím, že vzbuzují sociální interakce. (Stuchlíková, 2007)

Děti namísto výbavy instinktů přicházejí na svět vybaveny emočním systémem, který umožňuje signalizovat potřeby nebo touhu a vzbuzovat péči rodičů. Prvním milníkem dětství je dyadická interakce matky a dítěte. Matka monitoruje potřeby dítěte na základě emocí. Přibližně v druhé polovině roku je třeba, aby mezi matkou a dítětem vzniklo výrazné přilnutí. Na konci prvního roku života dítě získává důležité informace z emocí dospělého, tzv. sociální referenční chování. V batolecím období u dětí dochází k nárůstu hněvu, což posiluje dětskou autonomii a vymezuje vlastní osobnost. V předškolním věku můžeme u dětí pozorovat prosociální chování, které napomáhá k chápání druhých a vede ke vzniku přátelských interakcí. V batolecím a předškolním období dítě ze začátku získává pocit sebeuvědomění. Poté nabude schopnosti chápat druhé, větší citlivosti vůči morálním a sociálním hodnotám a pravidlům. Nakonec nastupují sebehodnotící emoce jako je zahanbení, pýcha atd. Ve věku 6 až 12 let roste význam sebehodnotících emocí. Dítě je schopno se zapojit do sociálního porovnávání, stává se skromnější a je schopné hodnotit sebe samo. Dítěti nadále narůstá schopnost chápat a hodnotit druhé. V průběhu pubescence a adolescence studie dokumentují nárůst emočního zmatku a negativních stavů. Zvyšuje se sebeuvědomování a pronikání do hloubek sebehodnocení. Nejdůležitější vývojový milník je zvýšená kapacita abstraktního myšlení. Nárůst negativních stavů vzniká z reálných nebo představovaných romantických vztahů a větším kognitivním zpracováním situací. V dospělosti starší lidé vykazují lepší emoční regulaci a expresi. Jsou šťastnější a spokojenější. Věk nesnižuje subjektivní intenzitu pozitivních a negativních emocí. Ve vysokém stáří dochází k oslabování tělesných funkcí, člověk se musí vyrovnávat s mnohými ztrátami a omezovat kontakt, což vede opět k nárůstu negativních emocí. (Stuchlíková, 2007)

1.4. Emoce a kognitivní procesy

Většina výzkumů zabývajících se emocemi a poznáváním se orientuje na negativní emoce. Pozitivní emoce jsou spíše na okraji zájmu. Podle Stuchlíkové (2007, s. 106) „*Negativní emoce zužují momentální myšlenkově akční repertoár člověka a u pozitivních emocí ke zužování momentálního myšlenkově akčního repertoáru nedochází, zdá se naopak, že tyto emoce rozšiřují momentální myšlenkově akční repertoár*“. Podle teorie efektu kongruence s náladou, nálada usnadňuje kódování nebo vybavování stejně zabarveného materiálu a slouží jako organizační kategorie paměti. Vede tedy k příznivějšímu hodnocení. Podle teorie informační vlastnosti afektivních stavů je emoce zdroj informací, usměrňuje organismus a ukazuje mu na nebezpečné okolnosti, což má motivační důsledky. Třetí teorie motivačních vlastností afektivních stavů říká, že efekty emocionálních stavů na kognitivní procesy vyplývají z motivace udržet pozitivní náladu nebo zlepšit negativní náladu. (Stuchlíková, 2007)

Negativní emoce (především úzkost a strach) zužují ohnisko pozornosti a pozitivní rozsah pozornosti naopak rozšiřují. Emoce ovlivňují obě úrovně pozornosti, jak ranou etapu zpracování informací, tak pozdější vědomou pozornost. Negativní emoce také znesnadňují odklon pozornosti směrem k novému ohnisku. Emocionálně nabitě informace si lidé zapamatují více. Na druhou stranu příliš silné emoce mohou paralyzovat paměť, např. při silné trémě. Emoce jsou chápány také jako síťové uzly propojující informace v paměti. Hypotéza kongruence s náladou říká, že lidé si více zapamatují informace, které jsou v souladu s jejich aktuální náladou. Emocionální procesy se podílejí na tvorbě mentálních reprezentací. Utvářejí kognitivní schémata, scénáře a stereotypy. Náladu ovlivňuje každodenní rozhodování. Některé výzkumy ukázaly, že např. pozitivní náladu zvyšuje ochotu riskovat v situacích malého rizika. Před závažným rozhodováním či zkouškou je dobré pociťovat mírnou obavu, neboť zaměřuje naši pozornost a motivuje nás, abychom řešili problém. Pokud obtíže přetrvávají příliš dlouho, může obava přerůst v katastrofickou obavu nebo v malaadaptivní reakci nazývanou přemítání. Negativní přemítání zvyšuje pocit nedostatku kontroly a vede lidi k přesvědčení, že nic nemohou ovlivnit. Když shrneme závěry vycházející z jednotlivých výzkumů, dá se říci, že jednotlivé úrovně kognitivních procesů jsou emocemi různě ovlivňovány. (Stuchlíková, 2007)

1.4.1. Emoční inteligence

Emoční inteligenci vymezujeme pojmem inteligence, což je charakteristika kvality kognitivních funkcí a pojmem emoce společně se všemi valenčními stavy a procesy jako je nálada, emoční epizoda, hádka, emocionální vztah atd. Jak poznamenává Stuchlíková (2005, s.12, cit. Mayer, Caruso, Salovey, 1999, s. 267) „*Emoční inteligence se vztahuje ke schopnosti rozpoznávat významy vlastních emocí a emocí druhých lidí a využívat toho při posuzování a řešení problémů. Emoční inteligence je obsažena v kapacitě vnímat emoce, přijímat vlastní pocity, rozumět informacím, které tyto emoce nesou, a emoce řídit.*“ Emoční inteligence se skládá ze čtyř složek: reflektivní regulace emocí k podpoře emočního a intelektuálního růstu, chápání a analyzování emocí, využívání emočních znalostí, emoční podpora myšlení a vnímání, vyhodnocování a vyjadřování emocí. Existuje spousta důvodů, proč bychom se měli snažit emoční inteligenci u dětí rozvíjet. Emoční inteligence pozitivně koreluje s úspěchem dětí ve škole a s jejich sebehodnocením, zlepšuje strategie zvládnání stresu atd. (Stuchlíková, 2005)

1.5. Vybrané emoce

Lidské city dělíme na primární a komplexní neboli sociální. Primární jsou vrozené a většinou to jsou odezvy na typické důležité životní situace. Komplexní city vznikají převážně v rámci vztahů k druhým lidem nebo k sobě samému. Pokud budeme vycházet z Ekmanova seznamu primárních emocí, řadíme do nich strach, hněv, radost, smutek, odpor a překvapení. Největšího zájmu se do současné doby dostávalo emocím negativním, převážně úzkosti. Teprve na konci 20. století se psychologové začali zajímat i o emoce pozitivní. (Plháková, 2008)

Strach a úzkost

Strach pociťujeme v nebezpečných situacích, v nichž je ohrožena naše sebezáchova a duševní integrita. Může ho evokovat také hrozba ztráty (majetku, vztahu). Vyskytuje se ve formě mírných obav (nízká intenzita) až po hrůzu či děs. Ochranná funkce strachu je ta,

že vede k úniku z nebezpečné situace a k vyhýbání se těmto ohrožujícím situacím. Strach je vztažen ke konkrétnímu objektu nebo situaci. Oproti tomu úzkost je neurčitý pocit obav či ohrožení a neváže se k žádnému konkrétnímu objektu či situaci. Člověk se něčeho obává, necítí se dobře, ale neví proč. Úzkost je méně snesitelná než strach a trvá déle. Hlavní důvod je právě to, že člověk nezná příčinu. Obě tyto emoce řadíme mezi emoce negativní. (Plháková, 2008) Patologický strach nebo pocit napětí před veřejným vystoupením nebo zkouškou nazýváme trémou. Nepříjemné pocity většinou mizí se zahájením činnosti. Pokud se tak nestane, znesnadňují člověku jeho výkon. (Hartl, 2004)

Hněv

Pocit hněvu či zlosti většinou máme, když nám nějaká překážka brání v dosažení našich cílů. Tyto situace můžeme označit jako frustrující. Intenzita opět je od mírného hněvu až po zuřivý vztek. Frustrující situace způsobují útočné a agresivní projevy, které se snaží zničit, poškodit nebo odstranit překážku. Intenzita a vznik hněvu závisí převážně na příčině frustrující situace. Často svůj hněv přenášíme na jiné osoby či věci, které primárně vzniklé emoce nezpůsobily. Tato emoce je opět řazena do kategorie negativních emocí. (Plháková, 2008)

Štěstí

U štěstí je nutné rozlišovat mezi dvěma různými typy. První je dlouhodobý přetrvávající pocit štěstí neboli spokojenost či subjektivní pohoda. Druhý pocit štěstí je krátkodobý a intenzivnější – radost, veselost a potěšení. První přetrvávající typ štěstí je nejobecnější pozitivní emoce. Jde o hodnocení našeho života jako celku, naší situace a věcí kolem nás. (Stuchlíková, 2007) Radost vzniká převážně při dosažení úspěchu či cíle. Radost nám udělá také pochvala, dárek, uznání, náklonnost atd. (Plháková, 2008)

Smutek

Smutek je negativní emoce, která vzniká nejčastěji odloučením, ztrátou nebo neúspěchem při osobních cílech. Expresivním projevem smutku je pláč, který přináší úlevu a uklidnění. Funkcí smutku je motivace lidí, aby změnili své životy. Pomáhá vyjádřit ostatním, aby nám pomohli a posilovat skupinové soudružnosti. Sklíčenost se týká posuzování našeho osudu. Vyznačuje se větším negativním hodnocením, je hlubší a déletrvajíc. Patologický strach či sklíčenost může přejít až v depresi. Je to stav, kdy je člověk nepřístupný vůči stimulaci, je méně iniciativní a má negativně zkreslenou kognici. K těmto emocím patří také osamělost, což je smutek nad nedostatkem mezilidských vztahů a sociální interakce. (Stuchlíková, 2007)

Znechucení

Znechucení či odpor je základní emoce, která vyjadřuje nechuť k určitým předmětům nebo lidem. Tato emoce je spojena s viděním, cítěním, chutí a dotykem. Je to velice silná averze vůči něčemu, co nás může znečistit, buď fyzicky nebo psychicky. Odpor je emoce transkulturně odlišná. Např. pojídání hmyzu v ČR u lidí vzbuzuje odpor, jiní lidé to považují za delikatesu. (Plháková, 2008)

Vina a zahanbení

Pocit viny je komplexní cit, který vzniká kvůli porušení mravních kritérií. Projevuje se výčitkami a špatným svědomím. Vinu nejčastěji způsobuje nějaký nesprávný čin vůči jiné osobě, neposkytnutí potřebné pomoci, výsměch, odbytá práce atd. Funkce viny je viděna v aktivitách, kterými svou vinu odčiňujeme, jako je např. pracovitost, pořádnost, ochota, laskavost, snaha se omluvit atd. Podobná emoce zkroušenost by se dala vysvětlit jako lítost nad svými hříchy či kajícnost. Zahanbení vnímáme především, když jsme přistiženi při porušování pravidel a sociálních norem, např. při krádeži, lhaní či opisování. Často je způsobeno přítomností jiných lidí při našem neúspěchu. (Plháková, 2008)

Láska

Láska může být chápána jako stav, kdy se mísí intimita, vášně a závazání se. Psychologové rozlišují různé formy lásky, které poté dominují určitou specifickou dimenzí lásky. Nejvíce se zajímají o romantickou či zamilovanou lásku a partnerskou lásku. Zamilovanost je natolik komplexní emoce, že se v ní objevují směsice protikladných pocitů. (Stuchlíková, 2007) Je to prudké, ale spíše krátkodobé vzplanutí, které později přechází v lásku partnerskou, nebo zaniká. (Plháková, 2008) Partnerská láska kombinuje připoutání se a přátelství. Jejimi hlavními prvky jsou intimita a závazání se. (Stuchlíková, 2007)

Hrdost

Emoce hrdost je vymezena vztahem k našim konkrétním činům. Pro hrdost je důležité pozitivní hodnocení něčeho, co je spojeno s naší osobností. I když je hrdost o našich vlastních pocitech, je vysoce spojena s míněním ostatních. Může být důsledkem našich úspěchů, ale také našeho nadání. Čím vyšší je míra kontrolovatelnosti pozitivní situace a naše zásluha, tím vyšší je i hrdost. (Stuchlíková, 2007)

Nuda

Podle Hartla (2004) je nuda duševní stav vyvolaný nedostatkem nebo jednotvárností podnětů. Příznakem nudy je pocit zbytečnosti, ztraceného času, nespokojenosti, pasivity, oslabení pozornosti, únavy a skleslá nálada. František Koukolík (ČT2, 3.12. 2008) v pořadu Jádro říká, že k nudě mají vyšší sklon ženy a lidé, kteří ke svému životu potřebují vyšší počet podnětů. Lidé, kteří se více nudí mají vyšší riziko závislosti na alkoholu a jiných drogách a také vyšší sklon ke kriminalitě.

Nervozita

Nervozita by se dala charakterizovat příznaky, které vyvolávají přechodné napětí a psychickou nevyrovnanost. Mezi tyto příznaky patří neúčelné pohyby jako je třeba okusování nehtů, pohyby očí, úst a rukou, přerušovaná řeč, netrpělivost, chvění, nespavost a pocení. Nervozita vzniká převážně ve svízelném vztahu nebo rozhodování. (Hartl, 2004)

Zmatenost

Zmatenost může být klasifikována až jako porucha vědomí (amence). Pociť neboli stav zmatenosti bychom mohli charakterizovat jako stav, kdy je narušené vnímání a pozornost, desintegrovaný obsah psychiky, jedinec má neuspořádané myšlenky a je dezorientovaný. Ve stavu zmatenosti je zhoršené chápání i myšlení. (Zvolský a kol., 2006)

Další pocity

Pro další vyjmenované pocity nejsou přesné psychologické definice. Tyto pocity nejsou v české literatuře zahrnuty pod pojem emoce. Nicméně v anglické verzi dotazníku PANAS – C byly použity a tak byly použity i v naší české verzi dotazníku. Pro výzkum byly vytvořeny krátké definice, které dětem objasnily, co určitý pocit znamená. Zde je přehled definicí uveden:

- Pociť aktivity – Stav, kdy se žák aktivně zúčastňuje vyučování, pozorně poslouchá výklad, počítá příklady, dělá úkoly, komunikuje se žáky a učitelem, přispívá do diskuze atd.
- Čilost a energičnost – Stav, kdy se žák cítí dobře vyspalý, není unavený, má hodně energie a je schopný i náročnějších činností.
- Klidnost – Stav pohody, žádného spěchu a stresu.
- Zaujatost – Stav, kdy je žák zabraný do nějaké činnosti, úkolu či výkladu učitele. Tato aktivita je pro něj zajímavá a zábavná.
- Vzrušenost – Stav, kdy žák cítí napětí a je neposedný, kvůli zajímavé činnosti, hře nebo očekávání výsledků.

- Síla – Stav, kdy se jedinec cítí silný tak, že dokáže i těžké a obtížné úkoly a činnosti. Nebojí se neúspěchu
- Ostražitost – Stav, kdy je žák neustále ve střehu a pozoruje, zda učitel nebo spolužák bude něco říkat či dělat.
- Rozrušenost – Stav znepokojenosti nějakou situací či člověkem.
- Zklamání – Stav, kdy je jedinec smutný či rozčilený z něčeho, co někdo neudělal podle jeho představ. Nebo to může být také stav, poté co se žákovi něco nepovedlo, tak jak očekával.

2. Sebepojetí

Podle Blatného (2010, s. 107) „v psychologii označujeme pojmem sebepojetí souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová“. Nakonečný (1995) vidí definici sebepojetí jako obraz sebe sama, reálné a ideální ego. Podle Výrosta a Slaměníka (1998, s. 96) „sebepojetí je kognitivní složka sebesystému - jsou to poznatky a přesvědčení o sobě samém“. Sebepojetí charakterizujeme třemi aspekty. Kognitivní aspekt se týká obsahu a struktury sebepojetí. Afektivní aspekt souvisí s emocionálním vztahem k sobě (sebehodnocení) a konativní aspekt vyjadřuje motivační funkce a uplatnění sebepojetí v seberegulaci chování. (Blatný, 2010)

2.1. Historie sebepojetí

Pro psychologii Já je velikým přínosem William James, který rozlišil dva aspekty Já. Já poznávající je vlastním subjektem duševního dění. Já poznávané je souhrn všeho, co člověk může označit jako jeho. Já poznávané se dělí na tři složky: materiální (vlastní tělo, oblečení, příbuzné), sociální (rozpoznávání toho, jak nás vidí ostatní) a složka duchovní (stavy vědomí, psychické vlastnosti a dispozice). (Plháková, 2006) Tímto poznávaným Já W. James definuje pojem sebepojetí. Podle Jamese jsou všechny složky hierarchicky uspořádané a mají osobní význam a závažnost. V jeho teorii je důležitá i konzistence sociálních Já. Mezi jednotlivými sociálními Já může vznikat rozpor. Další důležitý přínos pro psychologii Já je spojován se jmény C. D. Cooley a G. H. Mead. Podle Blatného

(2010, s. 110) „kladli důraz na význam sociálních interakcí a utváření Já, které je podle nich primárně sociální konstrukcí, jež vzniká v průběhu symbolických, zejména jazykových interakcí“. Podle Cooleyho je Já představa o tom, co si druzí myslí o nás (o vzhledu, vystupování, motivech, skutcích, charakteru atd.). Tyto názory jsou v průběhu dospívání internalizovány do představy sebe. Tato představa se skládá ze tří složek: jak se jevíme druhé osobě, jak nás druhá osoba hodnotí a cit k sobě. Podle Meada přejímají lidé postoje k sobě od skupiny významných osob. (Blatný, 2010)

2.2. Současný pohled na sebepojetí

V současnosti se zdůrazňují aspekty sebepojetí jako je multifacetovost, hierarchické uspořádání, dynamika a provázanost procesuální a strukturální stránky Já. Pojem multifacetovosti vyjadřuje, že sebepojetí je tvořeno řadou mentálních reprezentací Já. Tyto reprezentace se liší v centralitě, pozitivitě či negativitě, časové lokalizaci a možnosti uskutečnění. Poznatky, které má člověk o sobě jsou hierarchicky uspořádány především podle míry abstrakce a specifikace prvků. Dynamika sebepojetí zdůrazňuje, že v různých situacích je aktivována různá reprezentace Já. Tato koncepce se nazývá aktivované sebepojetí. Poslední pojem se vztahuje ke skutečnosti, že Já jako subjekt a Já jako objekt nejsou rozdělitelné a tvoří společně jáský systém. (Blatný, 2010)

2.3. Sebepojetí školní úspěšnosti

„Obraz Já vzniká a vyvíjí se v interakci jedince se světem, a to na základě zkušenosti, kterou sám se sebou učiní. Je to zkušenost různého druhu. Důležitou zkušeností, které je rodinou přikládán velký význam, je škola. Sebepojetí ve školním věku je určeno Eriksonem ve vztahu k výkonu a jeho kvalitě. Jsem to, co dovedu.“ (Matějček, Vágnerová, 1992, s. 5)

Škola má také vliv na to, že hodnocení dítěte není zkresleno. Ve škole si dítě nemůže výkon namlouvat, protože jeho známky jsou jasné a školák může výkon podle nich posoudit. Význam prospěchu na utváření sebepojetí je ovlivněn tím, jak se dosud sebepojetí vyvíjelo. Dítě na sebe nahlíží tak, jak to cítí od rodičů, učitelů a žáků. Zde je

jasně vymezeno, co od něj rodina očekává a jestli je to dítě schopno splnit. Způsob jak se dítě vnímá působí na jeho chování a očekávání. Ovlivňuje to jeho výkon a motivaci k činnosti. Při nižším sebepojetí je motivace k úkolu malá a dítě očekává další neúspěch. Stává se, že dítě je označeno jako neúspěšné a tím je jeho sebepojetí trvale nízké a těžko se zbavuje nálepky líný nebo hloupý. Výzkumy ukazují, že to jak se děti vnímají ovlivňuje významně jejich učení a práci ve škole. Výkonnost dítěte je ovlivněna jeho schopnostmi, ale také tím, jak si tyto schopnosti uvědomuje. (Matějček, Vágnerová, 1992)

2.4. Sebehodnocení

V minulosti se pojmy sebehodnocení a sebepojetí užívaly často synonymně. Některé teorie nerozlišují mezi těmito pojmy, jiné zas sebehodnocení považují pouze za složku sebepojetí. „*Za mentální reprezentaci emočního vztahu k sobě se obvykle považuje sebehodnocení, neboli představu sebe z hlediska vlastní hodnoty a kompetence (ať už v jakékoli oblasti – sociální, morální nebo výkonové).*“ (Blatný, 2010, s. 125) Rozdělení těchto pojmů bylo podpořeno řadou výzkumů. Na vytváření sebehodnocení má významný vliv posílení z prostředí. Základy jsou vytvářeny už v dětství rodiči a významnými osobami v rodině. Rodiče hrají největší roli ve vytváření sebehodnocení až do adolescence. Vnější hodnocení od okolí je během dospívání internalizováno a stává se součástí sebepojetí. Změna nastává mezi 9. až 11. rokem, kdy dochází k posunu identifikace na internalizaci. V sebepojetí může nastat diskrepance mezi ideálním Já (to, co by člověk rád měl) a požadovaném Já (to, co by člověk měl mít). Tato diskrepance má vliv na negativní emoce jako je nespokojenost, zklamání, úzkost, smutek atd. To vše vede k negativnímu sebehodnocení. Pozitivní a negativní emoce také ovlivňují posuzování ostatních lidí i sebe. Emocionalita je dispozice k určitému druhu prožívání. To, co lidé prožívají jako subjektivní pohodu, je ovlivňováno emočními a temperamentovými charakteristikami osobnosti. Některé výzkumy např. dokazují, že extroverti a emočně stabilní osoby jsou spokojenější než introverti a neurotici. Nejdůležitější aspekt sebehodnocení je pozitivita či negativita. Většina teorie a výzkumů se věnují důsledkům negativního sebehodnocení. V současnosti se psychologie začíná zabývat i příliš vysokým sebehodnocením. To způsobuje, že lidé dělají o sobě přemrštěné závěry, které nesouhlasí s jejich schopnostmi, díky čemuž selhávají. Dalším aspektem sebehodnocení je stabilita.

2.5. Rohnerovo pojetí sebehodnocení

Vzhledem k tomu, že v bakalářské práci je použit dotazník sebehodnocení dítěte vytvořený R. P. Rohnerem, je zde uveden základ jeho teorie o sebehodnocení. Ve slovníku pojmů (Rohner, 2005) uvádí svou definici: „*Vlastní hodnocení odkazuje na globální posouzení, které mají lidé tendenci o sobě dělat*“. V teorii osobnosti se předpokládá, že hodnocení sama sebe tvoří sebehodnocení (self-esteem) a hodnocení vlastních schopností (self-adequacy). Sebehodnocení je globální emoční posouzení o sobě samém z hlediska hodnoty a ceny. Kladné sebehodnocení implikuje, že se jedinec má rád, schvaluje se, cítí se dobře sám se sebou, nebývá zklamán sám sebou, vnímá se jako úctyhodný a hodný respektu. Na druhou stranu negativní hodnocení vyjadřuje, že se jedinec nemá rád, neschvaluje se, devaluje se a někdy se cítí méněcenný. Hodnocení vlastních schopností Rohner definuje jako hodnocení jedince svých kompetencí nebo schopností plnit každodenní požadavky života. Pozitivní hodnocení vlastních schopností má za důsledek, že se jedinec vnímá jako schopný vypořádat se úspěšně s problémy, je schopný úspěchu, sebejistý, sebevědomý a sociálně adekvátní. Negativní hodnocení vlastních schopností jsou pocity nekompetence a vnímání neschopnosti plnit úspěšně každodenní nároky. (Rohner, 2012)

Rohnerova teorie říká, že způsob jakým dítě vnímá péči od rodičů ovlivňuje jeho chování a prožívání. „*Teorie rodičovské akceptace a odmítání je teorie socializace, která se pokouší vysvětlit a předpovědět nejvýznamnější vlivy rodičovských postojů na rozvoj dětské osobnosti*.“ (Vágnerová, Matějček, 1992, s. 2) Rohner svými studii dokazuje hypotézu, že citové přijímání či odmítání dítěte rodiči ovlivňuje vývoj jeho osobnosti a utváření emoční i kognitivní složky. Předpokládá, že odmítané děti se stávají hostilními, citově plochými a agresivními. Nedostatek pozitivních zkušeností má za následek snížené sebehodnocení i hodnocení vlastních schopností. (Vágnerová, Matějček, 1992)

3. Pubescence

Pubescence je období zhruba mezi 11 a 15 rokem. Toto období je započaté prvními známkami pohlavního zrání. Ukončené je pohlavní zralostí a zastavením či zpomalením tělesného růstu. V tomto období spolu s tělesnými změnami probíhá také spousta psychických změn, ohlašují se nové pudové tendence, pubescent je emočně labilní a jeho myšlení se dostává na úroveň formálně abstraktní. Individuální rozdíly jsou zvláště výrazné. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Nejvýraznější psychologický rys tohoto období je doprovod růstu emoční instabilitou, časté a nápadné změny nálad, impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí. Emoční nestálost způsobuje problémy při koncentraci pozornosti a stěžuje učení. Díky tomu dochází často ke zhoršení školního prospěchu. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Patnáctiletý pubescent vědecky myslí. Objevuje se u něj i „*myšlení o myšlení*“. Souhrnně to nazýváme formální logické operace, které umožňují myšlení nezávisle na obsahu, o neskutečném a neexistujícím. Pubescent proniká do pojmů jako je hmota, čas, příčina, pravda, spravedlnost či právo. Také uvažuje kriticky o smyslu hodnot, které přejímá ze společnosti a vytváří si vlastní mravní soudy. (Říčan, 2004)

U pubescenta nadále klesá závislost na rodičích a vytvářejí se více vazby k vrstevníkům. Pro dítě to znamená další krok k samostatnosti. Objevuje se výrazný pubescentní negativismus, kdy převládá kritika a vzpoura proti rodičům a také učitelům. Tato vzpoura má za úkol usnadnit dítěti vymanění ze závislosti na rodičích. (Říčan, 2004) Navazování nových vztahů s vrstevníky dává pubescentovi novou jistotu, kterou ztrácí kvůli odpoutávání se od rodiny a připravuje ho na nové trvalé vztahy. Ze začátku dítě vytváří stabilní a výrazně organizované izosexuální skupiny a jedince opačného pohlaví odmítá. Později se objeví potřeba intimnějšího párového vztahu a dítě vytváří užší emocionální vztah k příteli či přítelkyni stejného pohlaví. Na to se začne ozývat přechodná etapa, kdy dítě zprvu bázlivě a nejistě projevuje zájem o druhé pohlaví. Na přelomu pubescence a adolescence se začínají objevovat silně prožívané první lásky – heterosexuální vztahy. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Jedním z vývojových úkolů pubescence a celého dospívání je vytváření vlastní identity. Na počátku tohoto období je pro vývoj sebepojetí důležitý vzhled dítěte a dosažení jasné sexuální identity. Dítě se v tomto věku posuzuje podle reakcí svého okolí. Aby dosáhlo úspěšné individuace, musí dosáhnout psychické diferenciaci (schopnost vnímat sebe sama

jako psychicky odlišného od rodičů a vrstevníků) a psychické nezávislosti (schopnost vnímat sebe sama jako jednající nezávisle na druhých). (Langmeier, Krejčířová, 2006)

4. Školní prospěch

„Školní prospěch je komplexní údaj jednak o úrovni a struktuře školní zdatnosti žáka, jednak o učiteli a jeho způsobu hodnocení žáků.“ (Hrabal, 1989, s. 45) Informace o zdatnosti žáka nelze vyčíst pouze z jedné známky. Je třeba se zaměřit a usuzovat ze souboru známek za určité časové období. Nejlepší je, když hodnotíme žáka z jeho známek na vysvědčení se zřetelem na klasifikační vývoj. Můžeme analyzovat prospěch jednoho žáka v jednom předmětu, všechny žáky v jednom předmětu, třídy ve všech předmětech atd. Výsledná známka za klasifikační období je relativně stabilní ukazatel dispozic žáka pro školu. I když z průměru nemůžeme nic usuzovat o jednotlivých komponentách školní zdatnosti, závěr vyvozený z průměru známek je spolehlivější proto, že anulují klasifikační zvláštnosti učitele. Klasifikační průměr může být zkreslen např. tím, že jeden učitel přebere postoj k žákovi od staršího zkušeného kolegy a podle toho žáka hodnotí. Dlouhodobý vývoj prospěchu žáka je nejvýznamnější ukazatel školní zdatnosti žáka. Výrazné kolísání prospěchu svědčí o vyšších možnostech žáka, než jsou jeho školní výkony. Jednotlivé předměty kladou požadavky na různé dispozice žáka. Dlouhodobý rozdíl známek z určité skupiny předmětů nebo z jednoho předmětu ukazuje na rozdíly mezi jednotlivými dispozicemi. Např. český jazyk klade vysoké nároky na verbální inteligenci, paměť a jazykové nadání. Oproti tomu matematika klade nároky na konvergentní myšlení, abstrakci, paměť na čísla a symboly, rychlost, trvalost a přesnost. (Hrabal, 1989)

Podle Čápa a Mareše (2001) vliv na školní úspěšnost a tím i na školní prospěch mají následující faktory: učivo, učitel (vlastnosti, postoje, vyučovací metody), ekonomické, politické a kulturní podmínky, rodinné postoje ke vzdělání, emoční atmosféra, konflikty v rodině a ve třídě, škola, žákova motivace, vědomosti, dovednosti a návyky žáka, psychické procesy a vlastnosti žáka, žákova metoda učení, jeho přítomný stav a biologické předpoklady žáka. Školní prospěch je tedy výsledkem vzájemné interakce všech těchto faktorů.

Školní neúspěch může být způsoben třemi důvody. Jedná se o snížené nadání, nerovnoměrné nadání a normální nadání, které dítě plně nevyužívá. Snížené nadání může

být důsledkem dědičnosti nebo postižením mozku. Nerovnoměrné nadání se projevuje také jako důsledek dědičnosti či postižení mozku. Tyto děti se snaží nerovnoměrné nadání kompenzovat např. předváděním a agresivitou, nebo použitím strategie úniku a rezignace. Do třetí kategorie se řadí vývojové, zdravotní a sociální vlivy. Mezi sociální vlivy patří především nedostatek vhodné motivace a vhodných pracovních návyků dítěte, emocionální překážky (konflikty v rodině či ve třídě, napětí v rodině, psychická deprivace) a nepříznivé vnější podmínky pro učení, jako např. nezkušený učitel atd. (Langmeier, Matějček, 1966)

5. Výzkumný problém a cíle práce

Výzkum si klade za cíl získat kvantitativní data, která umožní posoudit vztah mezi vybranými proměnnými a ověřit hypotézy (viz. níže). Hlavní zkoumané proměnné jsou emoce žáků druhého stupně základní školy. Pomocí dotazníků se výzkum zaměřil na pozitivní i negativní emoce, jejich četost a souvislost s dalšími zkoumanými jevy. Stanovené hypotézy se týkají zjištění míry těsnosti vztahu mezi negativními i pozitivními emocemi a sebehodnocením, sebepojetím školní úspěšnosti a školním prospěchem dětí. Výsledky by měly ukázat také rozdíl souvislosti emocí s popsány jevy mezi děvčaty a chlapci. Výzkum by chtěl potvrdit názory a teorie, které emoce dávají do souvislosti se sebepojetím a sebehodnocením dětí a také se školním výkonem.

6. Hypotézy

Výzkumník si předem stanovil 12 hypotéz. První čtyři hypotézy se týkají negativních a pozitivních emocí v kontextu se sebepojetím školní úspěšnosti dívek a chlapců. Celkové sebepojetí školní úspěšnosti je měřeno dotazníkem SPAS (škála celkový skór). Další čtyři hypotézy se vztahují k míře korelace emocí a negativního sebehodnocení žáků rozdělených na dívky a chlapce. Sebehodnocení je měřeno Rohnerovou škálou – negativní sebehodnocení. Poslední dvě hypotézy předvídají spojitost negativních a pozitivních emocí se školním prospěchem resp. s průměrnou známkou chlapců a dívek na posledních dvou vysvědčeních.

H1 - Negativní emoce chlapců statisticky významně negativně korelují s celkovým sebepojetím školní úspěšnosti chlapců.

H2 - Negativní emoce dívek statisticky významně negativně korelují s celkovým sebepojetím školní úspěšnosti dívek.

H3 - Pozitivní emoce chlapců statisticky významně pozitivně korelují s celkovým sebepojetím školní úspěšnosti chlapců.

H4 - Pozitivní emoce dívek statisticky významně pozitivně korelují s celkovým

sebepojetím školní úspěšnosti dívek.

H5 - Negativní emoce dívek statisticky významně pozitivně korelují s negativním sebehodnocením dívek.

H6 - Negativní emoce chlapců statisticky významně pozitivně korelují s negativním sebehodnocením chlapců.

H7 - Pozitivní emoce chlapců statisticky významně negativně korelují s negativním sebehodnocením chlapců.

H8 - Pozitivní emoce dívek statisticky významně negativně korelují s negativním sebehodnocením dívek.

H9- Negativní emoce dívek statisticky významně pozitivně korelují s průměrnou známkou dívek.

H10- Negativní emoce chlapců statisticky významně pozitivně korelují s průměrnou známkou chlapců.

H11 - Pozitivní emoce dívek statisticky významně negativně korelují s průměrnou známkou dívek.

H12 - Pozitivní emoce chlapců statisticky významně negativně korelují s průměrnou známkou chlapců.

7. Popis zvoleného metodologického rámce a metod

Tato kapitola popisuje metodologický rámec výzkumu, metody použité ve výzkumu, postup sběru, získávání a zpracování dat, etické problémy a jejich řešení ve výzkumu. Pro větší přehlednost jsou tyto body popsány v jednotlivých kapitolách.

7.1. Zvolený typ výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumných cílů a záměrů byl zvolen kvantitativní typ výzkumu. Výzkumník si předem stanovil hypotézy, které chtěl výzkumem ověřit, což je typický příklad pro kvantitativní výzkum. Redukoval související jevy a zkoumal jen některé vybrané z nich. Výsledky výzkumu jsou vyjádřeny přesně v číslech, ale některé jevy mohou být vytržené z kontextu. Pro tento typ výzkumu zaměřeného na emoce,

sebehodnocení, sebepojetí a prospěch jsou dostupné české či anglické kvantitativní metody, kterými lze jevy zkoumat. Na výzkum je možno navázat kvalitativním výzkumem, který by zkoumal jevy více do hloubky.

7.2. Metody získávání dat

Ve výzkumu byla použita kvantitativní metoda dotazníku. Podle Ferjenčíka (2000) je dotazník standardizované interview předložené v písemné podobě. Hartl (2004) definuje dotazník jako metodu hromadného získávání údajů pomocí písemných otázek, které mohou být otevřené, nebo uzavřené. V dotazníku je možné použít i položky škálové. Dotazník umožní úsporu času, ale zároveň hrozí riziko nevěrohodnosti dat a nesrozumitelnosti otázek pro všechny žáky. Z tohoto důvodu byl výzkumník po celou dobu výzkumu žákům k dispozici, aby jim mohl objasnit jejich otázky ohledně dotazníků a nesrozumitelných položek. Jako ukazatel prospěchu byl využit průměrný prospěch žáka (známky z posledních dvou vysvědčení), který byl rozdělen do pěti intervalů po půl stupni: 1-1,5; 1,51-2; 2,1-2,5; 2,51-3; 3,1-4. Také byly použity jednotlivé známky z předmětu český jazyk a matematika (průměr za poslední dvě vysvědčení).

7.2.1. Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti – SPAS

Za účelem získání dat a informací byl použit dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS (Student's Perception Ability Scale). Dotazník vytvořili F. J. Boersma a J. W. Chapman. Českou verzi standardizoval v roce 1987 Z. Matějček a M. Vágnerová. Dotazník je používán k posuzování školního sebepojetí dětí. Dotazník SPAS obsahuje šest škál po osmi položkách:

1. Obecné schopnosti – dítě se vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, bystrosti, pohotovosti a dalších vlastnostech, které jsou předpokladem úspěchu ve školní práci.
2. Matematika – v této škále dítě hodnotí své schopnosti v matematice a úspěšnost v tomto předmětu.
3. Čtení – dítě hodnotí své schopnosti ve čtení.

4. Pravopis – dítě hodnotí své schopnosti v pravopise a úspěšnost v této oblasti.
5. Psaní - dítě hodnotí své schopnosti ve psaní a úspěšnost v této oblasti.
6. Sebedůvěra – vyjadřuje důvěru ve své schopnosti a hodnotí své postavení mezi žáky.

Dotazník je určen pro děti ve 4. postupovém ročníku a v ročnících vyšších. SPAS trvá asi 10-15 minut a lze použít skupinově i individuálně. V testu dítě odpovídá na 48 uzavřených otázek výběrem dopovědi ano, či ne. (Matějček, Vágnerová, 1992)

7.2.2. Rohnerova metoda rodinné diagnostiky

K výzkumu byla použita škála PAQ (Personality Assessment Questionnaire), která je součástí Rohnerovy metody rodinné diagnostiky (1971). Českou standardizaci dotazníku zaměřenou na děti opět vytvořil Z. Matějček a M. Vágnerová. Tato metoda je použitelná pro zjištění sebehodnocení osobnostních vlastností dítěte, zjišťuje subjektivní názor dítěte na sebe sama. Položky jsou rozděleny do 7 subškál osobnostních charakteristik jedince:

1. Hostilita a agresivita – Hostilita je emoční prožitek nepřátelství a projevuje se ve formě agrese. U chlapců bývá vyšší a stoupající tendenci má i v pubescenci. V některých případech souvisí s negativním hodnocením.
2. Závislost – Vyjadřuje tendenci spoléhat se na emoční i faktickou podporu jiné osoby. Vysoký skóre znamená, že dítě je na svůj věk příliš závislé. S věkem má tato hodnota klesající tendenci, zvláště u chlapců.
3. Negativní sebeocenění – Společně se 4. škálou vyjadřuje míru sebeocenění a sebehodnocení vlastních schopností. S věkem se sebekritičnost dítěte zvyšuje, hlavně u dívek. Děti, které dosáhnou nízkého hodnocení jsou většinou méně úspěšné, nejisté a mívají pocit méněcennosti.
4. Negativní sebehodnocení vlastních schopností – viz. škála 3
5. Inhibice citových projevů – Nedostatek citových projevů může být způsoben neurotickým potlačením citových projevů (spojeno s vyšší citovou labilitou a nejistotou) nebo může jít o inhibovanost zdánlivou u emočně plochých a deprivovaných dětí.
6. Emoční labilita – Citová labilita se zvyšuje v pubescenci u obou pohlaví. Vyjadřuje celkovou nejistotu dítěte podmíněnou sociálně nebo dispozičně.
7. Pesimismus – Poskytuje míru negativního pohledu na svět, pocitu nebezpečí

a ohrožení. S věkem má opět stoupající tendenci. Pesimistické děti se hůře hodnotí a jsou méně úspěšné.

Dotazník lze použít individuálně či skupinově pro děti od 10 do 15 let. Vyplnění dotazníku trvá přibližně 10-15 minut. Obsahuje 42 položek, které jsou skórovány na čtyřstupňové škále: 1 – téměř nikdy, 2 – málokdy, 3 – někdy a 4 – téměř vždy. (Vágnerová, Matějček, 1992)

7.2.3. PANAS – C

Panas – C je dětská verze dotazníku odvozená z osvědčených škál Panas, Panas – X a dalších emočních škál. Dotazník vytvořili psychologové J. Laurent a S. J. Catanzaro. Tento dotazník není zatím standardizovaný pro český jazyk. Vyhodnocuje negativní a pozitivní aspekty lidské nálady. Měří pozitivní a negativní pocity. Je to 30ti položkový sebehodnotící dotazník měřící emoce respondenta, které cítil během posledních několika týdnů. Respondent odpovídá na pětibodové stupnici: 1 – velmi zřídka nebo nikdy, 2 – zřídka, 3 – občas, 4 – často a 5 – velmi často. (Laurent, Catanzaro, Joiner, Rudolph, Potter, Lambert et al., 1999)

Pro naše účely byl dotazník přeložen do češtiny třemi nezávislými anglickými překladateli. Z českých překladů byla sestavena finální verze dotazníku - verze pro chlapce a verze pro dívky. K použití ve školním prostředí byl pozměněn úvodní text k dotazníku. Děti byly vyzvány, aby hodnotily emoce, které cítily během posledních pár týdnů ve škole, nikoli doma či někde jinde. Pětistupňovou škálu výzkumník zachoval. Výsledky dotazníku byly rozděleny na pozitivní a negativní emoce. Výzkumník sledoval také jednotlivé emoce. K 30ti položkám originálního dotazníku byly ještě přidány 4 emoce, které výzkumník shledal jako podstatné při testování. Jedná se o emoce znužený, zamilovaný, zklamaný a zmatený. Tyto emoce a závěrečné úpravy byly přidány až po pilotním testování dotazníku. Pilotní testování zkoumalo srozumitelnost jednotlivých emocí, časovou náročnost testu atd. Probíhalo se třemi účastníky různého věku (1 chlapec a 2 dívky). Pilotní testování ukázalo, že časová náročnost na zpracování testu je přibližně 7 minut a položky i pokyny testu jsou dobře srozumitelné. V závěrečné verzi našeho českého překladu PANAS – C byly zkoumány tyto emoce: zaujatý, smutný, vyděšený, ostražitý, vzrušený, zahanbený, rozrušený, šťastný, silný, nervózní, provinilý, energický, vystrašený, klidný, zkroušený, ztrémovaný, veselý, ak-

tivní, pyšný, bojící se, radostný, osamělý, vzteklý, nebojácny, znechucený, potěšený, depresivní, odvážný, sklíčený, čilý, znuděný, zamilovaný, zklamaný a zmatený. Přeložené a poupravené zadání dotazníku je přiloženo v příloze č. 3. Anglická verze dotazníku byla získána přímo od autora, který povolil jeho použití a zveřejnění.

7.3. Popis sběru a zpracování dat

Testování probíhalo v rámci jedné vyučovací hodiny. Na úvod hodiny třídní učitelé stručně představili výzkumníka a předali mu slovo. Výzkumník se sám podrobněji představil a vysvětlil důvod a obsah svého výzkumu. Předem všem účastníkům poděkoval za dobrovolnou účast. Výzkumník si ověřil, zda všichni žáci předali informovaný souhlas. Žáci, kteří informovaný souhlas nedonesli dostali možnost nahlídnout do dotazníků, ale jejich výsledky nebyly zařazeny do výzkumu. Výzkumník podrobně vysvětlil v čem spočívá účast na výzkumu a jak bude hodina probíhat. Níže je uveden stručně přehled pokynů, které žáci před začátkem vyplňování dotazníků dostali.

- Nejedná se o žádný školní úkol. Výsledky nebudou nijak hodnoceny, jsou anonymní. Účastník může s výzkumem kdykoli skončit. Vyplňování dotazníků může být zábavná činnost. Na otázky nejsou žádné správné ani nesprávné odpovědi. Nad odpověďmi příliš nepřemýšlejte. Napište to, co vás první napadne
- V dotaznících se vyjadřujte tak, jak se cítíte a co si myslíte. Neodpovídejte tak, jak si myslí ostatní ani tak, jak byste si přáli, aby to bylo. Odpovídejte podle pravdy.
- Dotazníky a výzkum se týkají školního prostředí, proto se soustřeďte na emoce prožívané ve škole.
- Jsou dvě varianty – pro chlapce a dívky. Liší se pouze tvary slov.
- Před vyplňováním si znovu přečtete návod na dotazníku. Na každý dotazník napište své číslo a třídu. Na jeden z dotazníků napište i věk a pohlaví.
- Po vyplnění dotazníků zkontrolujte, zda máte vyplněny všechny položky.
- Na vyplňování dotazníků je vyhrazena jedna vyučovací hodina.
- Pokud budete mít nějaké dotazy, neváhejte se zeptat.

Výzkumník jednotlivé dotazníky představil a přečetl návod s prvním příkladem. Žáci samostatně vyplňovali dotazníky a postupně je odevzdávali. Výzkumník zkontroloval, zda jsou všechny položky vyplněné a zda jsou na dotaznících potřebné údaje. Jednotlivě žákům

poděkoval a rozloučil se. Výzkumník měl připravený seznam emocí s definicemi (kvůli případným dotazům na emoce). Žáci se nejčastěji dotazovali na význam emocí a nesrozumitelnost vět v dotazníku SPAS. Po sběru dat byly jednotlivé dotazníky postupně vyhodnocovány a spojovány se známkami žáka podle čísel. Výsledky byly zapsány do počítače a poté statisticky zpracovány.

7.4. Metody zpracování a analýzy dat

Vzhledem k tomu, že se jedná o kvantitativní výzkum, ke zpracování dat byly použity tyto metody: popisná statistika a korelační analýza. Metody popisné statistiky byly použity pro zjištění základních charakteristik výzkumného souboru a emocí. Konkrétně se jedná o zastoupení chlapců a dívek, průměrné hodnoty, směrodatná odchylka, medián atd.

Pomocí korelační analýzy byla zjišťována těsnost vztahu mezi sebepojetím školní úspěšnosti, sebehodnocením, školním prospěchem a emocí. Statistická významnost vztahu korelačního koeficientu byla ověřena Studentovým t-testem pro signifikantnost korelačního koeficientu. Výpočty byly provedeny pomocí programu Statistica (verze 10) a Microsoft Excel 2007. Pro větší přehlednost jsou data zaokrouhlená na 2 desetinná místa.

7.5. Etické problémy a způsob jejich řešení

Podle Miovského (2006) je třeba o etických pravidlech a normách uvažovat ve třech základních rovinách, a to o vlivu výzkumníka na výzkumné pole, ochraně účastníků výzkumu a ochraně výzkumníka.

I když se výzkum konal v rámci vyučovací hodiny ve škole, účast na výzkumu byla dobrovolná a žáci byli předem o výzkumu informováni svými třídními učiteli. Všichni potenciaální účastníci výzkumu týden před výzkumem obdrželi písemný informovaný souhlas, který podepsal jejich zákonný zástupce. Před zahájením vyplňování dotazníků byli žáci ještě jednou podrobně informováni o podstatě a průběhu výzkumu, na kterém se podílejí. Kromě poděkování za účast na výzkumu a nahrazení jedné, žáky nechtěné vyučovací hodiny, nebyli účastníci nijak odměňováni. Účastníci i jejich zákonní zástupci byli jasně informováni, kdo a za jakým účelem bude mít přístup k získaným informacím.

Při výzkumu nebyly požadovány žádné osobní údaje, které by mohly žáka identifikovat. Výzkumník předem od ředitele školy obdržel číselný seznam žáků s jejich klasifikací a podle těchto čísel ho propojil s vyplněnými dotazníky. Žáci svá čísla v třídní knize znali. Mimo odpovědí v dotaznících účastníci přiznávali pouze svůj věk a pohlaví. Během výzkumu žáci nebyli vystaveni žádnému riziku ani stresu. Byli dobře informováni o anonymitě dotazníků a o tom, že dotazník není nijak hodnocen a nejsou žádné správné ani špatné odpovědi. Při tomto výzkumu se nepředpokládalo žádné hrozící riziko výzkumníkovi ani možnost působení výzkumníka na výzkumné pole.

8. Soubor

Výzkumný soubor byl vybrán nepravděpodobnostní metodou záměrného výběru přes instituce. Tato metoda je pro tento typ výzkumu velice efektivní z hlediska časového i finančního, ale má i své nedostatky. Např. děti docházející do konkrétní školy představují pouze malou část spektra dětí druhého stupně a mohou být ovlivněny konkrétním vedením a organizací školy. (Miovský, 2006) Vzhledem k bydlišti výzkumníka výzkumný soubor obsahuje žáky druhého stupně ze základních škol v Lounském okrese. V tomto okrese má výzkumník možnost přímého kontaktování vedení škol, žáků i rodičů. V Lounském okrese je 22 základních škol, ve kterých žáci mohou navštěvovat druhý stupeň, tj. 6., 7., 8. a 9. třídu. V těchto školách je celkem 131 tříd druhého stupně. Při počtu 20 žáků na třídu, druhý stupeň základní školy v Lounském okrese navštěvuje přibližně 2620 žáků. Ke spolupráci na výzkumu byly vyzvány všechny školy v Lounském okrese. Konkrétně vybrané školy, třídy a žáci byli vybráni podle ochoty spolupracovat s výzkumníkem. Předpokládalo se, že minimální počet žáků bude takový, aby do výzkumu mohly být zařazeny alespoň 2 různé třídy různých škol od každého stupně.

K účasti na výzkumu se přihlásily dvě základní školy z okresu Louny. Jedna škola se nachází v menší vesnici poblíž města Žatec a druhá škola je přímo v Lounech. Z těchto škol se výzkumu zúčastnili skoro všichni žáci druhého stupně. Neúčastnili se žáci, kteří v den testování nebyli ve škole či jim rodiče nepodepsali informovaný souhlas. Celkový počet zkoumaných žáků je 138. Z toho je 68 chlapců a 70 dívek. 40 dětí je v 6. třídě, 39 dětí v 7. třídě, 32 dětí v 8. třídě a 27 dětí je v 9. třídě. Počet dětí ve výzkumném souboru je přehledně naznačen v tabulce č. 1.

Tab. č.1 : Přehled dětí ve výzkumném souboru

	VŠICHNI	CHLAPCI	DÍVKY
POČET DĚTÍ	138	68	70
6.TŘÍDA	40	15	25
7.TŘÍDA	39	22	17
8.TŘÍDA	32	17	15
9.TŘÍDA	27	14	13

9. Výsledky

V této části práce jsou stručně a přehledně shrnuty výsledky empirické části. V úvodu kapitoly jsou uvedeny emoce podle četnosti výskytu u žáků ve škole. Dále jsou uvedeny v tabulkách korelace jednotlivých emocí i souhrnně negativních a pozitivních emocí se sebepojetím školní úspěšnosti, negativním sebehodnocením a školním prospěchem. Výsledky ukazují, že mezi údaji existuje vzájemná korelace. Výsledek korelací vypovídá pouze o vztahu mezi dvěma proměnnými, z něhož nemůžeme usuzovat jejich příčinnost. Jednotlivé korelace jsou významné na hladině pravděpodobnosti (p) menší než 0,01. V každé podkapitole jsou také uvedeny hypotézy, vztahující se ke kapitole a jejich potvrzení či zamítnutí.

9.1. Nejčastější emoce

Z našeho českého překladu dotazníku PANAS – C byly během testování získány informace o tom, jaké emoce nejčastěji cítí žáci ve škole. Vzhledem k tomu, že negativních emocí bylo v dotazníku 19 a pozitivních pouze 15, byly výsledky pro tuto analýzu poměrově upraveny. Z dotazníků vyšlo, že u chlapců i dívek ve škole převažují emoce pozitivní. Konkrétně u celého výzkumného souboru pozitivní emoce tvořily 57% celkových emocí ve škole. Při rozdělení na emoce prožívané chlapci a dívkami výsledky dosahovaly podobných hodnot. U chlapců přesto více převažují pozitivní emoce (59%) než u dívek (55,5%).

Další analýza se zabývala výskytem jednotlivých emocí u žáků a průměrným výskytem emocí. Jednotlivé emoce sezařené podle četnosti výskytu jsou detailně popsány v tabulce č. 2. Výsledky se nijak významně neliší u chlapců a dívek. Pokud bychom zařadili pojmy

veselý, šťastný, radostný a potěšený pod souhrnný název štěstí, můžeme podle výsledků s jistotou říci, že pocit štěstí u žáků druhého stupně základní školy převládá nad ostatními pocity. Tato emoce se u žáků vyskytuje občas až často. Z pocitu štěstí převládá krátkodobý intenzivnější pocit štěstí (veselost) nad dlouhodobější spokojeností (šťastnost). Průměrné hodnoty občas až často dosáhl ještě pocit klidu, aktivity a energičnosti. Výsledky ukázaly, že nejčastější negativní emoce ve škole je nervozita. Tu žáci pociťují průměrně občas. Další důležitá negativní emoce, která byla zařazena mezi prvních deset emocí je nuda. Opět ji žáci v průměru pociťují občas. Nejméně se žáci ve škole pociťují zahanbení a strach zastoupený pojmy vyděšený, vystrašený a bojící se. Tyto emoce žáci pociťují zřídka až velmi zřídka nebo nikdy. Zřídka až velmi zřídka nebo nikdy se žáci cítí také osamělí, zkroušení, sklíčení, ale také pyšní.

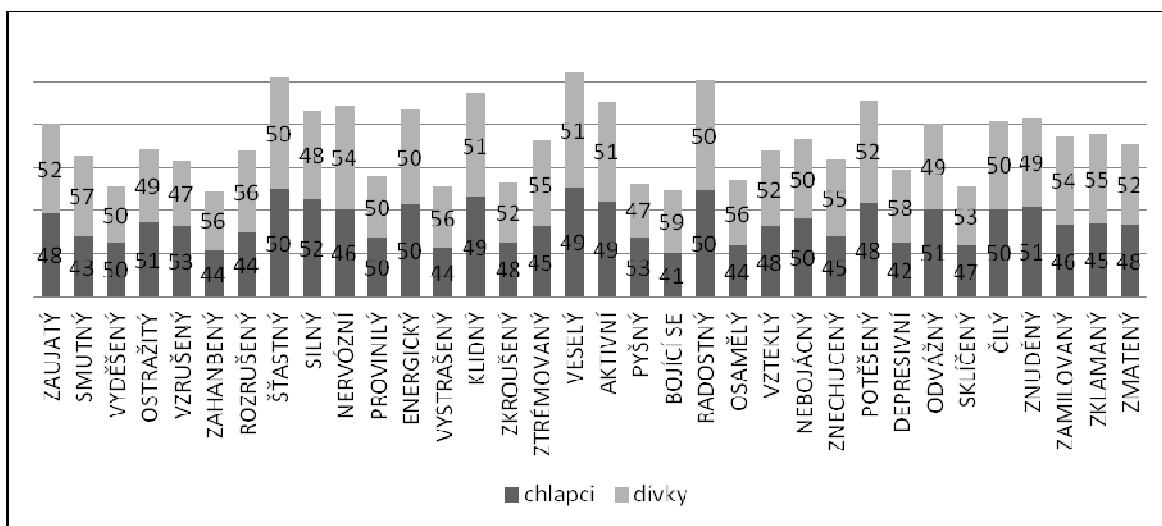
Tab. č.2 : Popisná statistika jednotlivých emocí seřazených podle průměrné hodnoty (P. - pořadí, μ – průměr, M_e – medián, σ – směrodatná odchylka)

P.	EMOCE	μ	M_e	σ	P.	EMOCE	μ	M_e	σ
1.	VESELÝ	3,76	4	1,09	18.	ZMATENÝ	2,57	3	1,14
2.	ŠŤASTNÝ	3,68	4	1,07	19.	OSTRAŽITÝ	2,48	2	1,04
3.	RADOSTNÝ	3,64	4	1,02	20.	ROZRUŠENÝ	2,46	2	1,14
4.	KLIDNÝ	3,42	3	1,18	21.	VZTEKLÝ	2,46	2	1,17
5.	POTĚŠENÝ	3,30	3	0,99	22.	SMUTNÝ	2,38	2	1,13
6.	AKTIVNÍ	3,28	3	1,07	23.	ZNECHUCENÝ	2,30	2	1,19
7.	NERVÓZNÍ	3,22	3	1,10	24.	VZRUŠENÝ	2,28	2	1,13
8.	ENERGICKÝ	3,14	3	1,19	25.	DEPRESIVNÍ	2,14	2	1,08
9.	SILNÝ	3,13	3	1,18	26.	PROVINILÝ	2,03	2	1,15
10.	ZNUDĚNÝ	3,00	3	1,12	27.	OSAMĚLÝ	1,96	2	1,13
11.	ČILÝ	2,96	3	1,04	28.	ZKROUŠENÝ	1,93	2	0,93
12.	ODVÁŽNÝ	2,92	3	1,05	29.	PYŠNÝ	1,91	2	0,97
13.	ZAUJATÝ	2,90	3	0,87	30.	SKLÍČENÝ	1,86	2	0,91
14.	ZKLAMANÝ	2,74	3	1,10	31.	VYSTRAŠENÝ	1,86	1	1,11
15.	ZAMILOVANÝ	2,70	3	1,51	32.	VYDĚŠENÝ	1,86	2	0,99
16.	NEBOJÁCNÝ	2,67	3	1,16	33.	BOJÍCÍ SE	1,80	2	0,96
17.	ZTRÉMOVANÝ	2,62	2	1,23	34.	ZAHANBENÝ	1,78	2	0,95

Podíl chlapců a dívek v celkovém počtu výskytu jednotlivých emocí znázorňuje sloupcový graf č. 1. Z grafu je vidět, že podíl emocí dívek a chlapců na celkovém skóre emocí je podobný. Největší rozdíl je u emoce strachu (bojící se), kdy emoce chlapců tvoří 59% celkového skóre emoce. Dále je výraznější rozdíl v pocitu deprese (chlapci tvoří 58%), smutku (chlapci tvoří 57%) a u emoce zahanbený, rozrušený a osamělý, kdy chlapci tvoří 56% z celkového skóre. Celkově by se dalo říct, že chlapci pociťují ve škole více emocí

než dívky. U dívek převážily pouze pocity ostražitosti (51%), vzrušenosti (53%), síly (52%), pyšnosti (53%), odvahy (51%) a nudy (51%).

Graf č.1 : Celkový výskyt jednotlivých emocí s mírou přispění chlapců a dívek na celkovém součtu (čísla ve sloupcích jsou uvedena v procentech)



9.2. Korelace emocí a sebepojetí školní úspěšnosti

V této kapitole jsou uvedeny výsledky dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS a naší české verze dotazníku PANAS – C. Z výsledků obou dotazníků je spočítána korelace. I když se hypotézy týkají celkového skóre sebepojetí školní úspěšnosti, ve výsledcích jsou uvedeny i korelace jednotlivých škál a emocí. Korelace negativních a pozitivních emocí (celého výzkumného souboru, dívek a chlapců) jsou uvedeny v tabulce č. 3. Statisticky významné korelace na hladině významnosti $p < 0,01$ jsou zvýrazněné červeně. Negativní korelace jsou značeny znaménkem mínus. Z výsledků je zřejmé, že pozitivní emoce statisticky významně pozitivně korelují s celkovým skórem školní úspěšnosti dětí jak u chlapců, tak u dívek. U dívek je tato hodnota o něco vyšší ($r = 0,48$) než u chlapců ($r = 0,34$). Ovšem negativní emoce statisticky významně negativně korelují s celkovým sebepojetím školní úspěšnosti pouze u dívek ($r = - 0,63$). U chlapců je tato korelace statisticky nevýznamná ($r = - 0,25$).

Z celkového přehledu výsledků můžeme konstatovat, že u dívek negativní emoce

a sebepojetí školní úspěšnosti více korelují ve všech škálách. Statisticky významná je korelace škály obecné schopnosti ($r = -0,54$), matematika ($r = -0,34$), čtení ($r = -0,37$), psaní ($r = -0,41$) a velice významná je u škály sebedůvěra ($r = -0,6$). Negativní emoce u chlapců statisticky významně negativně korelují pouze se škálou matematika ($r = -0,41$). Pozitivní emoce u dívek o něco méně korelují s jednotlivými škálami, než negativní. Statisticky významná pozitivní korelace je pouze u škály pravopis ($r = 0,36$), psaní ($r = 0,48$) a sebedůvěra ($r = 0,48$). Pozitivní emoce u chlapců pozitivně statisticky významně korelují u škály obecné schopnosti ($r = 0,33$), pravopis ($r = 0,34$) a sebedůvěra ($r = 0,37$).

Tab. č.3 : Korelace emocí a sebepojetí školní úspěšnosti
(označeny jsou korelace statisticky významné na hladině $p < 0,01$)

	EMOCE POZITIVNÍ			EMOCE NEGATIVNÍ		
	VŠICHNI	CHLAPCI	DÍVKY	VŠICHNI	CHLAPCI	DÍVKY
CELKOVÝ SKÓR	0,41	0,34	0,48	-0,47	-0,25	-0,63
OBECNÉ SCHOPNOSTI	0,31	0,33	0,30	-0,39	-0,17	-0,54
MATEMATIKA	0,13	0,05	0,19	-0,41	-0,41	-0,34
ČTENÍ	0,20	0,15	0,27	-0,22	-0,18	-0,37
PRAVOPIS	0,33	0,34	0,36	-0,12	-0,09	-0,26
PSANÍ	0,29	0,07	0,48	-0,19	0,03	-0,41
SEBEDŮVĚRA	0,43	0,37	0,48	-0,48	-0,27	-0,60

Tabulka č. 4 udává přehled korelací jednotlivých emocí a škál sebepojetí školní úspěšnosti dětí, včetně celkového skóre. Z výsledků můžeme vidět, že statisticky nejvýznamnější je korelace celkového skóre sebepojetí s pocitem aktivity ($r = 0,45$) a pocitem provinilosti ($r = -0,41$), škály sebedůvěry s pocitem nervozity ($r = -0,41$), zklamanosti ($r = -0,41$), zmatenosti ($r = -0,40$) a aktivity ($r = 0,40$) a škály obecných schopností s pocitem zmatenosti ($r = -0,41$). Pocit aktivity statisticky významně koreluje se všemi škálami sebepojetí včetně celkového skóre a zaujatost statisticky významně nekoreluje pouze se škálou matematiky. Žádnou statisticky významnou korelaci nemůžeme přiznat ke sklíčenosti, nejořádnosti, ostražitosti a vzrušenosti. Nejčastější prožívaná emoce žáků veselost pozitivně statisticky významně nekoreluje pouze se škálami matematiky a pravopisu.

Tab. č. 4 : Korelace jednotlivých emocí a sebezpojetí školní úspěšnosti
 (označeny jsou korelace statisticky významné na hladině $p < 0,01$; S1 – obecné schopnosti, S2 – matematika, S3 – čtení, S4 – pravopis, S5 – psaní, S6 – sebedůvěra, SC – celkový skór)

ŠKÁLY SEBEPOJETÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI SPAS							
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	SC
ZAUIJATÝ	0,25	0,15	0,31	0,27	0,26	0,34	0,35
SMUTNÝ	-0,29	-0,34	-0,17	-0,05	-0,21	-0,29	-0,33
VYDĚŠENÝ	-0,22	-0,25	-0,24	-0,08	-0,17	-0,32	-0,33
OSTRAŽITÝ	-0,03	-0,05	-0,03	0,16	0,08	-0,05	-0,02
VZRUŠENÝ	0,17	0,00	0,09	0,09	0,07	0,17	0,12
ZAHANBENÝ	-0,27	-0,28	-0,09	0,01	-0,09	-0,25	-0,25
ROZRUŠENÝ	-0,14	-0,35	-0,02	-0,05	-0,08	-0,26	-0,21
ŠTASTNÝ	0,26	0,09	0,10	0,20	0,29	0,36	0,31
SILNÝ	0,22	0,13	0,02	0,13	-0,04	0,25	0,18
NERVÓZNÍ	-0,33	-0,21	-0,21	-0,27	-0,12	-0,41	-0,38
PROVINILÝ	-0,37	-0,23	-0,30	-0,24	-0,15	-0,32	-0,41
ENERGICKÝ	0,07	0,12	0,07	0,18	0,12	0,24	0,21
VYŠTRAŠENÝ	-0,23	-0,34	-0,14	-0,07	-0,04	-0,36	-0,31
KLIDNÝ	0,25	0,18	0,15	0,14	0,18	0,32	0,31
ZKROUŠENÝ	-0,17	-0,09	-0,05	0,04	0,04	-0,07	-0,07
ZTRÉMOVANÝ	-0,04	-0,18	-0,16	-0,11	-0,10	-0,27	-0,25
VESELÝ	0,22	0,11	0,26	0,30	0,18	0,31	0,35
AKTIVNÍ	0,31	0,23	0,29	0,33	0,31	0,40	0,45
PYŠNÝ	0,16	0,02	-0,03	0,11	0,10	0,20	0,13
BOJÍCÍ SE	-0,13	-0,29	-0,02	0,04	0,03	-0,30	-0,17
RADOSTNÝ	0,09	-0,07	0,13	0,25	0,27	0,21	0,23
OSAMĚLÝ	-0,17	-0,20	-0,09	-0,03	-0,20	-0,19	-0,26
VZTEKLÝ	-0,15	-0,28	-0,11	-0,02	-0,15	-0,26	-0,26
NEBOJÁCNÝ	0,12	0,02	0,05	0,13	0,10	0,10	0,12
ZNECHUCENÝ	-0,21	-0,20	0,03	-0,01	-0,13	-0,27	-0,21
POTĚŠENÝ	0,29	0,08	0,23	0,28	0,29	0,36	0,37
DEPRESIVNÍ	-0,18	-0,30	-0,01	-0,03	-0,08	-0,26	-0,21
ODVÁŽNÝ	0,29	0,16	0,12	0,19	0,09	0,31	0,29
SKLÍČENÝ	-0,13	-0,12	-0,17	-0,01	-0,14	-0,09	-0,17
ČILÝ	0,14	0,15	0,08	0,31	0,16	0,28	0,29
ZNUDĚNÝ	-0,30	-0,13	-0,11	-0,22	-0,24	-0,29	-0,31
ZAMILOVANÝ	-0,11	-0,18	-0,09	-0,02	0,12	-0,11	-0,10
ZKLAMANÝ	-0,35	-0,32	-0,23	-0,11	-0,15	-0,41	-0,38
ZMATENÝ	-0,41	-0,20	-0,20	-0,18	-0,12	-0,40	-0,39

Na základě těchto výsledů můžeme vyvodit závěr o hypotézách.

H1 - Negativní emoce chlapců statisticky významně negativně korelují s celkovým sebezpojetím školní úspěšnosti chlapců. - ZAMÍTÁME

H2 - Negativní emoce dívek statisticky významně negativně korelují s celkovým

sebepojetím školní úspěšnosti dívek. - PŘIJÍMÁME

H3 - Pozitivní emoce chlapců statisticky významně pozitivně korelují s celkovým sebepojetím školní úspěšnosti chlapců. - PŘIJÍMÁME

H4 - Pozitivní emoce dívek statisticky významně pozitivně korelují s celkovým sebepojetím školní úspěšnosti dívek. - PŘIJÍMÁME

9.3. Korelace emocí a sebehodnocení dítěte

Zde jsou uvedeny výsledky dotazníku sebehodnocení dítěte z Rohnerovy metody rodinné diagnostiky a opět naší české verze dotazníku PANAS – C. Z výsledků obou dotazníků je spočítána korelace. Znovu jsou výsledky rozšířeny nad rámec hypotéz a jsou zde uvedeny korelace jednotlivých emocí, negativních a pozitivních emocí a jednotlivých škál PAQ. Korelace negativních a pozitivních emocí (celého výzkumného souboru, dívek a chlapců) se škálami PAQ jsou uvedeny v tabulce č. 5. Negativní korelace jsou označeny znaménkem mínus. Z tabulky můžeme vidět, že negativní emoce dívek statisticky významně pozitivně korelují skoro se všemi škálami PAQ. Nejvyšší pozitivní korelace negativních emocí dívek je se škálou negativní sebeocenění ($r = 0,61$), citová labilita ($r = 0,55$) a negativní sebehodnocení ($r = 0,42$). U chlapců negativní emoce statisticky významně pozitivně korelují se škálami negativní sebehodnocení ($r = 0,43$), pesimismus ($r = 0,37$), negativní sebeocenění ($r = 0,36$) a citová labilita ($r = 0,33$). Pozitivní emoce u dívek statisticky významně negativně nekorelují pouze se škálami agresivita a hostilita a závislost. U ostatních škál je statisticky významná korelace. Nejvyšší korelace je u škály negativní sebehodnocení ($r = - 0,65$) a pesimismus ($r = - 0,57$). Další pozitivní korelace jsou také statisticky významné, a to se škálou negativní sebeocenění ($r = - 0,49$), inhibovanou emočních projevů ($r = - 0,47$) a citová labilita ($r = - 0,46$). Pozitivní emoce chlapců statisticky významně negativně korelují pouze se škálami pesimismus ($r = - 0,46$), negativní sebehodnocení ($r = - 0,33$) a inhibovanost emočních projevů ($r = - 0,33$).

Tab. č.5 : Korelace emocí a sebehodnocení dítěte – PAQ
(označeny jsou korelace statisticky významné na hladině $p < 0,01$)

	EMOCE POZITIVNÍ			EMOCE NEGATIVNÍ		
	VŠICHNI	CHLAPCI	DÍVKY	VŠICHNI	CHLAPCI	DÍVKY
AGRESIVITA A HOSTILITA	-0,18	-0,07	-0,28	0,33	0,30	0,36
ZÁVISLOST	0,17	0,16	0,19	0,08	0,26	-0,09
NEGATIVNÍ SEBEOCENĚNÍ	-0,33	-0,12	-0,49	0,51	0,36	0,61
NEGATIVNÍ SEBEHODNOCENÍ	-0,51	-0,33	-0,65	0,43	0,43	0,42
INHIBOVANOST EMOČNÍCH PROJEVŮ	-0,41	-0,33	-0,47	0,38	0,27	0,41
CITOVÁ LABILITA	-0,34	-0,19	-0,46	0,49	0,33	0,55
PESIMISMUS	-0,52	-0,46	-0,57	0,38	0,37	0,39

V tabulce č. 6 jsou uvedeny korelace jednotlivých emocí z dotazníku PANAS – C a škál z Rohnerova dotazníku sebehodnocení dítěte. Statisticky významné korelace můžeme najít převážně u škály sebeocenění, sebehodnocení, inhibovanost emočních projevů, citová labilita a pesimismus. Nejvyšší statisticky významná korelace je negativní korelace mezi pocitem radosti a pesimismem ($r = -0,47$), pozitivní korelace mezi pocitem nervozity a škálou sebeocenění ($r = 0,46$), pocitem nervozity a škálou inhibovanost emočních projevů ($r = 0,45$), negativní korelace mezi pocitem štěstí a pesimismem ($r = -0,45$) a pozitivní korelace mezi pocitem zahanbení a citové lability ($r = 0,45$).

Tab. č.6 : Korelace jednotlivých emocí a sebehodnocení

(označeny jsou korelace statisticky významné na hladině $p < 0,01$; R1 - agresivita a hostilita, R2 – závislost, R3 – sebeocenění, R4 – sebehodnocení, R5 - inhibovanost emočních projevů, R6 - citová labilita, R7 – pesimismus)

	ŠKÁLY SEBEHODNOCENÍ PAQ						
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
ZAUJATÝ	-0,12	-0,09	-0,24	-0,31	-0,09	-0,18	-0,20
SMUTNÝ	0,12	-0,05	0,33	0,42	0,24	0,38	0,44
VYDĚŠENÝ	0,20	0,07	0,27	0,25	0,18	0,24	0,24
OSTRAŽITÝ	-0,08	-0,01	0,02	-0,14	-0,08	-0,11	-0,02
VZRUŠENÝ	-0,16	0,04	-0,05	-0,15	-0,17	-0,17	-0,21
ZAHANBENÝ	0,17	0,07	0,26	0,34	0,25	0,45	0,25
ROZRUŠENÝ	0,11	0,00	0,22	0,19	0,16	0,30	0,18
ŠŤASTNÝ	-0,23	0,07	-0,26	-0,28	-0,31	-0,29	-0,45
SILNÝ	0,06	-0,01	-0,14	-0,31	-0,23	-0,24	-0,23
NERVÓZNÍ	0,13	0,06	0,46	0,44	0,45	0,43	0,33
PROVINILÝ	0,23	0,08	0,36	0,33	0,23	0,25	0,23
ENERGICKÝ	-0,05	0,03	-0,12	-0,30	-0,22	-0,24	-0,24
VYŠTRAŠENÝ	0,25	0,05	0,37	0,37	0,22	0,36	0,26
KLIDNÝ	-0,16	0,09	-0,33	-0,35	-0,28	-0,17	-0,27
ZKROUŠENÝ	0,01	0,06	0,12	-0,01	0,04	0,13	0,07
ZTRÉMOVANÝ	0,20	0,13	0,30	0,32	0,29	0,35	0,23
VESELÝ	-0,17	0,15	-0,29	-0,35	-0,35	-0,24	-0,41
AKTIVNÍ	-0,15	0,21	-0,29	-0,43	-0,30	-0,23	-0,39
PYŠNÝ	-0,05	0,14	-0,22	-0,26	-0,19	-0,15	-0,24
BOJÍCÍ SE	0,11	0,07	0,30	0,29	0,18	0,33	0,18
RADOSTNÝ	-0,15	0,29	-0,27	-0,34	-0,36	-0,25	-0,47
OSAMĚLÝ	0,19	0,05	0,37	0,30	0,42	0,39	0,25
VZTEKLÝ	0,44	0,04	0,40	0,22	0,22	0,36	0,19
NEBOJÁCNÝ	0,00	0,13	-0,14	-0,21	-0,18	-0,21	-0,21
ZNECHUCENÝ	0,16	-0,10	0,26	0,15	0,19	0,13	0,21
POTĚŠENÝ	-0,32	0,08	-0,27	-0,41	-0,31	-0,24	-0,40
DEPRESIVNÍ	0,17	0,16	0,31	0,27	0,22	0,37	0,20
ODVÁŽNÝ	-0,03	0,07	-0,14	-0,28	-0,21	-0,20	-0,25
SKLÍČENÝ	0,19	0,08	0,11	0,00	0,05	0,09	0,06
ČILÝ	-0,13	0,21	-0,28	-0,38	-0,29	-0,17	-0,34
ZNUDĚNÝ	0,24	0,04	0,20	0,13	0,14	0,12	0,18
ZAMILOVANÝ	0,07	0,03	0,14	0,01	0,03	0,08	-0,06
ZKLAMANÝ	0,33	0,13	0,34	0,34	0,24	0,33	0,29
ZMATENÝ	0,26	-0,06	0,38	0,33	0,31	0,30	0,25

Z výše uvedených výsledků můžeme opět zamítnout či přijmout stanované hypotézy:

H5 - Negativní emoce dívek statisticky významně pozitivně korelují s negativním sebehodnocením dívek. - PŘIJÍMÁME

H6 - Negativní emoce chlapců statisticky významně pozitivně korelují s negativním sebehodnocením chlapců. - PŘIJÍMÁME

H7 - Pozitivní emoce chlapců statisticky významně negativně korelují s negativním sebehodnocením chlapců. - PŘIJÍMÁME

H8 - Pozitivní emoce dívek statisticky významně negativně korelují s negativním sebehodnocením dívek. - PŘIJÍMÁME

9.4. Korelace emocí a školního prospěchu

V poslední kapitole s výsledky jsou uvedeny korelace školního prospěchu a naší české verze dotazníku PANAS – C. Opět je ze získaných výsledků spočítána korelace, na základě které jsou zamítnuty nebo přijaty hypotézy. V tabulce číslo 7 jsou uvedeny korelace negativních a pozitivních emocí s průměrnou známkou žáka za poslední dvě vysvědčení, s intervalem, kam tento průměr spadá a se známkou z českého jazyka a matematiky. Výsledky ukázaly, že školní prospěch výzkumného souboru příliš nesouvisí s emocemi, které žáci ve škole prožívají. Mezi pozitivními emocemi a všemi ukazateli školního prospěchu není žádná statisticky významná korelace. Emoce negativní statisticky významně pozitivně korelují pouze u dívek s hodnotami známek z matematiky ($r = 0,37$) a s hodnotami známek z českého jazyka ($r = 0,31$). Z výsledku lze vyčíst, že dívky, které pociťují ve škole častěji negativní emoce, mají horší známky z matematiky a českého jazyka.

Tab. č. 7 : Korelace emocí a školního prospěchu,
(označeny jsou korelace statisticky významné na hladině $p < 0,01$)

	EMOCE POZITIVNÍ			EMOCE NEGATIVNÍ		
	VŠICHNI	CHLAPCI	DÍVKY	VŠICHNI	CHLAPCI	DÍVKY
PRŮMĚR ZNÁMEK	0,02	0,05	0,00	0,18	0,17	0,05
INTERVAL ZNÁMEK	0,03	0,05	0,03	0,17	0,13	0,02
ČESKÝ JAZYK	-0,07	-0,06	-0,11	0,04	0,12	0,31
MATEMATIKA	0,04	0,13	-0,06	0,25	0,19	0,37

Při analýze jednotlivých emocí a školního prospěchu opět příliš nedocházelo k výpočtu statisticky významné korelace. Výsledky jsou v tabulce č. 8. Průměrná hodnota známek statisticky významně negativně koreluje pouze s pocitem klidu ($r = -0,27$) a pozitivně koreluje se sklíčeností ($r = 0,23$). Negativní pocity (především sklíčenost a provinilost) ukazují korelaci se známkami z českého jazyka a matematiky častěji než pozitivní pocity.

Tab. č. 8: Korelace jednotlivých emocí a školního prospěchu,
(označeny jsou korelace statisticky významné na hladině $p < 0,01$; μ – průměr, INT. – interval známek, ČJ – český jazyk, M – matematika)

EMOCE	μ	INT.	ČJ	M	EMOCE	μ	INT.	ČJ	M
ZAÚJATÝ	-0,13	-0,11	-0,14	-0,12	AKTIVNÍ	-0,13	-0,13	-0,12	-0,10
SMUTNÝ	0,08	0,05	0,03	0,16	PYŠNÝ	0,03	0,03	0,04	0,08
VYDĚŠENÝ	0,19	0,19	0,12	0,19	BOJÍCÍ SE	-0,03	-0,02	-0,10	0,02
OSTRAŽITÝ	0,01	0,01	0,00	0,07	RADOSTNÝ	0,02	0,03	-0,02	0,08
VZRUŠENÝ	0,08	0,07	0,01	0,01	OSAMĚLÝ	0,16	0,17	0,14	0,21
ZAHANBENÝ	0,10	0,11	0,08	0,15	VZTEKLÝ	0,18	0,16	0,10	0,21
ROZRUŠENÝ	0,06	0,06	-0,03	0,13	NEBOJÁCNÝ	0,05	0,08	-0,03	0,05
ŠTASTNÝ	0,00	-0,02	-0,05	0,01	ZNECHUCENÝ	0,00	0,01	-0,08	0,04
SILNÝ	0,13	0,13	0,06	0,07	POTĚŠENÝ	-0,04	0,00	-0,08	-0,03
NERVÓZNÍ	0,03	0,03	0,08	0,04	DEPRESIVNÍ	0,17	0,14	0,11	0,21
PROVINILÝ	0,21	0,22	0,27	0,26	ODVÁŽNÝ	0,11	0,11	-0,03	0,08
ENERGICKÝ	0,16	0,17	0,08	0,17	SKLÍČENÝ	0,23	0,23	0,28	0,30
VYSTRAŠENÝ	0,03	0,05	-0,01	0,09	ČILÝ	-0,01	0,01	-0,03	0,06
KLIDNÝ	-0,27	-0,23	-0,20	-0,22	ZNUDĚNÝ	0,12	0,10	0,09	0,03
ZKROUŠENÝ	0,08	0,06	0,09	0,12	ZAMILOVANÝ	0,13	0,14	0,04	0,19
ZTRÉMOVANÝ	0,02	0,00	0,02	0,06	ZKLAMANÝ	0,15	0,12	0,15	0,18
VESELÝ	-0,07	-0,09	-0,13	-0,06	ZMATENÝ	0,17	0,17	0,11	0,20

Na základě těchto výsledků hypotézy:

H9- Negativní emoce dívek statisticky významně pozitivně korelují s průměrnou známkou dívek. - ZAMÍTÁME

H10- Negativní chlapců dívek statisticky významně pozitivně korelují s průměrnou známkou chlapců. - ZAMÍTÁME

H11 - Pozitivní emoce chlapců statisticky významně negativně korelují s průměrnou známkou chlapců. - ZAMÍTÁME

H12 - Pozitivní emoce dívek statisticky významně negativně korelují s průměrnou známkou dívek. - ZAMÍTÁME

10. Diskuze

Výzkum byl proveden na žácích dvou základních škol v Lounském okrese. Proto je možné ovlivnění výsledků místem bydliště a školou. Tomu se výzkumník snažil předejít tím, že výzkumný soubor obsahuje dostatečný počet chlapců (68) i dívek (70) z osmi různých tříd. Další zdroj chyb či nepřesností může vyplynout z dostatečně neověřeného překladu dotazníku PANAS – C. Tento dotazník byl proto přeložen třemi nezávislými anglickými překladateli a pilotně otestován na třech dětech. K dotazníku byly také přidány ještě další 4 emoce, které nebyly testovány ani v anglickém jazyce. Český překlad také obsahuje specifické emoce, které bychom mohli označit spíše jako stavy vědomí, pozornosti atd. Nicméně v anglické verzi dotazníku byly zařazeny. Aby nedocházelo k neporozumění emocím i jiným položkám dotazníků, výzkumník byl celou dobu při testování s dětmi, aby mohl položky objasnit. Lži skóre není u dětí příliš obvyklé a vysoké.

Výsledky potvrdily závěry předešlého výzkumu (Reschly, Huebner, Appleton, Antaramian, 2008) a ukázaly, že děti ve škole prožívají převážně pozitivní emoce. Zároveň jsou souhlasné s výsledky dalšího výzkumu (Terwogt, Rieffe, Miers, Jellesma, Tolland, 2006), který našel souvislost mezi emocemi a sebepojetím. Výsledky nepotvrdily teorii B. L. Fredericksona, podle které mají emoce vliv na školní prospěch. V našem výzkumu negativní ani pozitivní emoce statisticky významně nekorelovaly s průměrným prospěchem žáků.

11. Závěry výzkumu

Výzkum prokázal souvislost emocí a sebehodnocení dítěte a emocí a sebepojetí školní úspěšnosti. Naopak nepotvrdil souvislost emocí dětí a jejich školního prospěchu. Ukázal, že děti ve škole cítí více pozitivní emoce (57%) než negativní emoce (43%). Ze všech emocí nejvíce pociťují štěstí. Převládá krátkodobý pocit veselosti nad dlouhodobým pocitem šťastnosti. Z negativních emocí převládá nervozita a nuda. Ty se dostaly v pořadí na 7. a 10. místo. Co se týče souvislosti emocí a sebepojetí školních dovedností, přijímáme tři ze čtyř stanovených hypotéz (H1-H4). Hypotéza H1 nebyla potvrzena, a proto můžeme říct, že negativní emoce chlapců statisticky významně nekorelují s celkovým sebepojetím školní úspěšnosti chlapců. Hypotéza H2 byla potvrzena a říká, že negativní emoce dívek

statisticky významně negativně koreluje s celkovým sebepojetím školní úspěšnosti ($r = -0,63$, $p < 0,01$). Hypotézy H3 a H4 o souvislosti pozitivních emocí se sebepojetím školní úspěšnosti dětí byly také potvrzeny. U dívek byla pozitivní korelace o něco vyšší ($r = 0,48$, $p < 0,01$) než u chlapců ($r = 0,34$, $p < 0,01$). Hypotézy H5 až H8 se vztahovaly ke korelaci emocí a negativním sebehodnocení dětí. Všechny čtyři hypotézy přijímáme. Negativní emoce statisticky významně pozitivně koreluje s negativním sebehodnocením dívek ($r = 0,42$, $p < 0,01$) i chlapců ($r = 0,36$, $p < 0,01$) a pozitivní emoce naopak statisticky významně negativně koreluje s negativním sebehodnocením dívek ($r = -0,65$, $p < 0,01$) i chlapců ($r = -0,33$, $p < 0,01$). Hypotézy H9 až H12 nebyly potvrzeny. Můžeme tedy říct, že emoce žáků nesouvisí s jejich celkovým průměrným prospěchem.

Souhrn

Emoce jsou hodnotící reakce na podnět. Ovlivňují chování i prožívání jedince. Člověk je může jen těžce ovlivňovat. V životě člověka hrají emoce důležitou roli. V období pubescence jsou emoce intenzivní a nestabilní a převládají často negativní emoce nad pozitivními. Ty pak ovlivňují úspěch jedince a jeho sebepjetí.

Cílem práce bylo zjistit nejvýznamnější emoce žáků druhého stupně základní školy a objasnit jejich souvislost se sebehodnocením, sebepjetím školní úspěšnosti a školním prospěchem. Výzkumník si položil celkem 12 hypotéz. Hypotézy ověřují vzájemné korelace negativních a pozitivních emocí a těchto proměnných: negativní sebehodnocení dívek a chlapců, sebepjetí školní úspěšnosti dívek a chlapců a školní prospěch žáků. Byl použit kvantitativní rámec výzkumu. Jako výzkumné metody výzkumník vybral dotazník sebepjetí školní úspěšnosti – SPAS, Rohnerovu metodu rodinné diagnostiky a český překlad dotazníku o emocích PANAS – C. Výzkumný soubor byl vybrán nepraviděpodobnostní metodou přes instituce. Data byla sbírána od žáků druhého stupně dvou základních škol v okrese Louny. Počet dětí je celkově 138 (68 chlapců, 70 dívek). Výsledky byly analyzovány a zkoumány pomocí deskriptivní statistiky a korelační analýzy. Všichni účastníci resp. jejich zákonní zástupci předem podepsali informovaný souhlas s účastí na výzkumu. Účast byla dobrovolná a výsledky byly sbírány anonymně. Účastníkovi ani výzkumníkovi při výzkumu nehrozilo žádné nebezpečí či psychická újma. Výsledky potvrdily většinu hypotéz a souvislostí mezi emocemi a dalšími proměnnými. Dalo by se shrnout, že výzkum potvrdil souvislost negativních a pozitivních emocí s různými škálami sebepjetí i sebehodnocení. U dívek se závislost proměnných vyskytovala více. Naopak se nepotvrdila souvislost mezi emocemi a celkovým školním prospěchem. Zároveň výsledky ukázaly, že žáci na druhém stupni základní školy prožívají více pozitivních než negativních emocí.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Blatný, M. a kol. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hrabal, V. (1989). *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Koukolík, F. (2008). *Pořad Jádro – Nuda (Mikroeseje Františka Koukolíka o vědě, světě a lidech)*. Dostupný 3.3. 2012 z <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10121244562-jadro/208572235800035-nuda/>.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Matějček, Z., Vágnerová, M. (1992). *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Plháková, A. (2008). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Reiterová, E. (2004). *Statistické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., Antaramian, S. (2008). *Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning*. Psychology in the Schools, May2008, Vol. 45 Issue 5, p419-431, 13p.
- Rohner, R. P. (2005). *Glossary Of Significant Concepts In Parental Acceptance-Rejection*

Theory (PARTheory). University of Connecticut, Center for the Study of Interpersonal Acceptance and Rejections. Dostupný 3.3. 2012 z <http://www.cspar.uconn.edu/Glossary.pdf>.

Rohner, R.P, Khaleque, A., Cournoyer, D. E. (2012). **Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications.** University of Connecticut, Center for the Study of Interpersonal Acceptance and Rejections. Dostupný 3.3. 2012 z [http://www.cspar.uconn.edu/INTRODUCTIO TO PARENTAL ACCEPTANCE 02-15-12.pdf](http://www.cspar.uconn.edu/INTRODUCTIO%20TO%20PARENTAL%20ACCEPTANCE%2002-15-12.pdf)

Říčan, P. (2004). **Cesta životem.** Praha: Portál.

Stuchlíková, I. a kol. (2005). **Zvládání emočních problémů školáků.** Praha: Portál

Stuchlíková, I. (2007). **Základy psychologie emocí.** Praha: Portál

Terwogt, M. M., Rieffe, C., Miers, A. C., Jellesma, F. C., Tolland, A. (2006). **Emotions and self-esteem as indicators of somatic complaints in children.** Infant & Child Development, Nov/Dec2006, Vol. 15 Issue 6, p581-592, 12p.

Vágnerová, M., Matějček, Z. (1992). **Rohnerova metoda rodinné diagnostiky.** Ostrava: Microdata.

Výrost, J., Slaměník, I. (2008). **Sociální psychologie.** Praha: Grada.

Zvolský, P. a kol. (2006). **Obecná psychiatrie.** Praha: Karolinum.

Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

Školní rok: 2011/ 2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Magisterské

Bakalářské

Diplomant: Bc. Denisa Novotná Kubínková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Název tématu (česky): Emoce žáku druhého stupně základní školy v kontextu jejich sebehodnocení a školního prospěchu

Název tématu (anglicky): Students' emotions at the elementary school in the context of their self-esteem and school access

Anotace (česky): Bakalářská práce se soustředí na nejčastější emoce a jejich vztah se sebehodnocením, sebepojetím a školním prospěchem dětí druhého stupně základní školy. Z výzkumu provedeném na 138 dětí se ukázalo, že u dětí převažují ve škole pozitivní emoce nad negativními. Nejčastější emoce se týkají pocitu štěstí. Výzkum také převážně potvrdil souvislost negativních a pozitivních emocí se škálami sebepojetí školních dovedností a sebehodnocením. Vztah emocí a školního prospěchu potvrzen nebyl. Pro tento výzkum byl použit dotazník sebepojetí školní úspěšnosti SPAS, Rohnerova metoda sebehodnocení dítěte a výzkumníkem vytvořená česká verze dotazníku PANAS – C pro zjišťování emocí.

Teoretická práce

Výzkumná práce

Zásady pro vypracování:

1. Studium literatury z oblasti vývojové, pedagogické a sociální psychologie (zaměření na otázky emocí u dětí a dospívajících, jejich sebepojetí a sebehodnocení, výskyt emocí v souvislosti se školou, školní úspěšností a školním prospěchem)
2. Zpracování osnovy teoretické části práce – porovnat různá teoretická pojetí sebepojetí a sebehodnocení u dětí, vybrat jedno z pojetí jako východisko pro výzkumnou část, podat přehled těch emocí prožívaných ve škole, které byly zkoumány (stres, úzkost, nuda...), zaměřit se na specifika prožívání u dětí a mládeže.
3. Zpracování projektu výzkumu - doporučen je kvantitativní rámec výzkumu – stanovení výzkumných cílů a hypotéz, výběr výzkumného vzorku, metod a způsobu zpracování
4. Průběžné zpracovávání teoretické části práce – doplnění dle výzkumného zaměření a dílčích výstupů z výzkumu.
5. Realizace výzkumu dle zpracovaného projektu (administrace, analýza a vyhodnocení získaných údajů), písemné zpracování praktické části práce.
6. Diskuse, přínosy práce.

Termín finalizace zadání diplomové práce ve STAGu: 21.4. 2011

Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Emoce žáku druhého stupně základní školy v kontextu jejich sebehodnocení a školního prospěchu

Autor práce: Bc. Denisa Novotná Kubínková

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 50 stran, 97 604 znaků

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 23

Abstrakt: Bakalářská práce se soustředí na nejčastěji prožívané emoce žáky druhého stupně základní školy a jejich vztah se sebehodnocením, sebepojetím školní úspěšnosti a školním prospěchem. Z výzkumu, kterého se zúčastnilo 138 dětí ze dvou základních škol v Lounském okrese (68 chlapců a 70 dívek), vyplynulo, že u dětí převažují ve škole pozitivní emoce nad negativními. Nejčastější emoce se týkají pocitu štěstí, převážně krátkodobého pocitu radosti a veselosti. Výzkum také prokázal souvislost negativních a pozitivních emocí se škálami sebepojetí školní úspěšnosti a sebehodnocením. Vztah emocí a školního prospěchu potvrzen nebyl. Pro tento výzkum byl použit dotazník sebepojetí školní úspěšnosti SPAS, Rohnerova metoda sebehodnocení dítěte a výzkumníkem vytvořená česká verze dotazníku PANAS – C pro zjišťování emocí.

Klíčová slova: emoce, sebepojetí, sebehodnocení, školní prospěch

ABSTRACT OF THESIS

Title: Students' emotions at the elementary school in the context of their self-esteem and school access

Author: Bc. Denisa Novotná Kubínková

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages and characters: : 50 pages, 97 604 characters

Number of appendices: 3

Number of references: 23

Abstract: The bachelor's thesis focuses on the most frequent emotions of the pupils of the middle school and their relation with the selfassessment, a selfapproach to the school success and school results. The research was conducted at two schools in the Louny region and there were 138 children who took part in it (68 boys and 70 girls). The research showed, that positive emotions prevail over the negative ones. The most frequent emotions concern the feeling of happiness, predominantly short-time feeling of joy and cheerfulness. The research also proved the connection between negative or positive emotions and the scales of self-concept as far as the school success and self-esteem are concerned. The connection between the emotions and school results wasn't proved. The research used the questionnaire on self-concept of school success SPAS, Rohner's method of child's self-esteem and the Czech version of the PANAS-C questionnaire set up by the researcher to find out the emotions.

Key words: emotions, self-concept, self-esteem, school results

Příloha č. 3. Česká verze dotaníku PANAS – C

Tento seznam obsahuje několik slov, které popisují různé emoce a pocity. Přečti si každou položku a zakroužkuj tvoji odpověď vedle slova. Označ jak často jsi se takto cítil ve škole během posledních pár týdnů.

POCITY A EMOCE – PANAS-C

tvé číslo ve škole:

třída:

	Velmi zřídka nebo nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
ZAUJATÝ	1	2	3	4	5
SMUTNÝ	1	2	3	4	5
VYDĚŠENÝ	1	2	3	4	5
OSTRAŽITÝ	1	2	3	4	5
VZRUŠENÝ	1	2	3	4	5
ZAHANBENÝ	1	2	3	4	5
ROZRUŠENÝ	1	2	3	4	5
ŠTASTNÝ	1	2	3	4	5
SILNÝ	1	2	3	4	5
NERVÓZNÍ	1	2	3	4	5
PROVINILÝ	1	2	3	4	5
ENERGICKÝ	1	2	3	4	5
VYSTRAŠENÝ	1	2	3	4	5
KLIDNÝ	1	2	3	4	5
ZKROUŠENÝ	1	2	3	4	5
ZTRÉMOVANÝ	1	2	3	4	5
VESELÝ	1	2	3	4	5
AKTIVNÍ	1	2	3	4	5
PYŠNÝ	1	2	3	4	5
BOJÍCÍ SE	1	2	3	4	5
RADOSTNÝ	1	2	3	4	5
OSAMĚLÝ	1	2	3	4	5
VZTEKLÝ	1	2	3	4	5
NEBOJÁCNÝ	1	2	3	4	5
ZNECHUCENÝ	1	2	3	4	5
POTĚŠENÝ	1	2	3	4	5
DEPRESIVNÍ	1	2	3	4	5
ODVÁŽNÝ	1	2	3	4	5
SKLÍČENÝ	1	2	3	4	5
ČILÝ	1	2	3	4	5
ZNUDĚNÝ	1	2	3	4	5
ZAMILOVANÝ	1	2	3	4	5
ZKLAMANÝ	1	2	3	4	5
ZMATENÝ	1	2	3	4	5