

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Učitelé a jejich emoce

Diplomová práce

Autorka:	Marie Hynková
Studijní program:	MZS2AJ-MZS2IN, Učitelství pro 2.stupeň ZŠ
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk a literatura Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – informatika
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Bc. Jitka Kaplanová, Ph.D.

Zadání diplomové práce



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: Marie Hynková

Studium: P14P0088

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - informatika, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ anglický jazyk

Název diplomové práce: **Učitelé a jejich emoce**

Název diplomové práce AJ: Teachers and their Emotions

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se zabývá dovedností učitelů regulovat vlastní emoce jako faktorem ovlivňujícím nejenom jejich vlastní prožívání a pracovní spokojenost, ale také s dopadem na třídní klima a prožívání žáků. Teoretická část shrne dosavadní stav poznání v oblasti. Praktická část bude vedena cílem identifikovat projevy regulace emocí v jednání a uvažování učitele v kontextech výuky. Ke sběru dat bude použito pozorování a polostrukturovaných hloubkových interview. Předpokládaným výstupem bude potvrzení naznačených souvislostí a příklady dobré praxe.

JENNINGS, Mark T. a GREENBERG, Patricia A. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. Review of Educational Research. 2009. 491 525 s. DOI 10.3102/0034654308325693

LEANNE, Fried. Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. Australian Journal of Teacher Education, 2011, [cit. 2017-11-26] Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920029.pdf>

HARVEY, Shane T., a další. 2016. Warming the Emotional Climate of the Classroom. The International Journal of Emotional Education. 2016, Sv. 8, 2. ISSN 2073-7629

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Bc. Jitka Kaplanová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.11.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem v seznamu použité literatury uvedla všechny prameny, z kterých jsem vycházela.

V Hradci Králové dne 14.4.2019

Marie Hynková

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum: 14.4. 2019

Podpis Studenta:

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí práce Mgr. Kateřině Juklové, Ph.D za obětavou spolupráci, profesionální a laskavý přístup, věcné diskuze, kvalitní zpětnou vazbu a čas, který mi věnovala nejen na konzultacích. Moc si toho vážím. Poděkování patří i Iloně Fišerové za její pomoc a čas strávený nad korekturou práce.

Anotace

Práce se zabývá dovednostmi učitelů regulovat vlastní emoce jako faktorem ovlivňujícím nejenom jejich vlastní prožívání a pracovní spokojenost, ale také s dopadem na třídní klima a prožívání žáků. Teoretická část shrne dosavadní stav poznání v oblasti. Praktická část bude vedena cílem identifikovat projevy regulace emocí v jednání a uvažování učitele v kontextech výuky. Ke sběru dat bude použit kvalitativní dotazník s otevřenými otázkami. Předpokládaným výstupem bude potvrzení naznačených souvislostí a příklady dobré praxe.

Klíčová slova

Emoce, Regulace emocí, Emoční inteligence, Učitel, Emoce učitelů, Klima, Klima třídy, Výsledky žáků

Annotation

This master thesis explores teachers' proficiency to regulate their own emotions as a factor which influences not only their emotional experience and job satisfaction but it has also an impact on class climate and students' emotional experience. Theoretical part summarizes the present knowledge in the field. Practical part aims to identify displays of emotion regulation in teacher's behaviour and thinking in contexts of teaching. Qualitative questionnaire with open questions will be used to collect data. Expected output will be a confirmation of indicated relations and examples of good practice.

Key Words

Emotions, Emotion regulation, Emotional intelligence, Teacher, Teachers's emotions, Class climate, Students' output

OBSAH

Úvod.....	11
1. Teoretická část.....	13
1.1. EMOCE.....	13
1.1.1. Úvod k emocím.....	13
1.1.2. Vymezení pojmů.....	14
1.1.3. Vztahy mezi pojmy.....	18
1.1.3.1. Emoce, motivace a potřeby.....	18
1.1.3.2. Emoce a kognice.....	19
1.1.3.3. Primární a sekundární emoce.....	21
1.1.3.4. Sociální a kulturní determinant emocí.....	23
1.2. DYNAMIKA EMOCÍ.....	26
1.2.1. Úvod.....	26
1.2.2. Funkce emocí, sociální učení a neverbální komunikace.....	27
1.2.3. Spouštěče a regulace emocí.....	29
1.2.3.1. Strategie regulace emocí.....	33
1.2.3.2. Funkce regulace emocí.....	35
1.2.4. Další souvislosti.....	36
1.2.4.1. Osobnost a temperament.....	36
1.2.4.2. Projevy emocí a fyziologické změny.....	37
1.3. EMOČNÍ PROŽÍVÁNÍ A ŠKOLA.....	39
1.3.1. Úvod a vymezení pojmů.....	39
1.3.2. Studenti/Žáci a jejich emoce.....	40
1.3.3. Učitelé a jejich emoce.....	45
1.3.4. Metodologie ostatních výzkumů.....	48
1.4. SHRNU TÍ HLAVNÍCH MYŠLENEK.....	50
1.4.1. Výzkumné otázky.....	51
2. Praktická část.....	53
2.1. Výzkumné šetření a stanovení cíle.....	53
2.2. Metodologie.....	54
2.3. Přehled výsledků výzkumného šetření.....	58
2.3.1. Význam a frekvence regulace emocí.....	58
2.3.2. Cíle, seberegulace a efektivita.....	59
2.3.3. Jak by měl učitel ideálně pracovat s emocemi.....	60
2.3.4. Spouštěče.....	62

2.3.5.	Strategie regulace emocí	62
2.3.6.	Třídní klima a důsledky	66
2.3.7.	Závěr výzkumného šetření a diskuze.....	67
3.	Závěr.....	70
4.	Seznam literatury	72

*„Když se naučím porozumět řeči beze slov,
porozumím světu.“*

– Paulo Coelho –

Úvod

Příslloví „*kdo chce zapalovat, musí hořet.*“ platí pro pedagogy dvojnásob. Nesčetněkrát jsme se ale setkaly s učiteli¹, kteří spíše připomínali doutnající pochodeň – v jejich výrazu tváře, mimiky a gest čteme, že jejich poslání už je netěší. Takoví učitelé mohou pomalu ale jistě dojít do stavu, kterému se říká syndrom vyhoření. Negativní naladění jednoho jedince – v našem případě učitele, autority – pak může poznamenat i atmosféru panující ve třídě a dlouhodobě ovlivnit třídní klima, výsledky žáků nebo pracovní spokojenost jedince.

Domníváme se, že neustálá snaha pracovat na dovednosti seberegulace emocí a jejich strategiích může přispívat k spoluvytváření pozitivního třídního klimatu, podpoření kruhu úspěchu a snad i vyhnutí se syndromu vyhoření. Věříme, že „zdravá“ regulace emocí navíc pomáhá k duševní pohodě díky níž může jedinec dosahovat svých cílů, podporovat vlastní motivaci, udržovat si vysokou úroveň self-efficacy² aj. Vávrová a Pastucha (2013) navíc dodávají, že by se jedinec měl zaměřit i na hledání smyslu života, měl toužit po seberealizaci a hledat určitou autonomii. Všechny tyto faktory velkou měrou přispívají k zdravému psychickému stavu jedince. Takovým jedincem by učitel měl být, aby mohl budovat zdravé třídní klima, ve kterém převládají pozitivních emoce. Žáci se pak z výuky více těší, jsou motivovaní, chtějí více spolupracovat, obecně je učení baví, proto také podávají lepší výsledky. Jedná se o jakousi stoupající spirálu, jelikož v momentě, kdy žáci projevují viz zmíněné, pro učitele se to stává odměnou, prožívá pocity radosti, a nakonec je více motivovaný vykonávat svou práci lépe.

Nechtěným opakem je pak proces hromadění negativních emocí a neschopnost s nimi pracovat, využívání neefektivních strategií regulace emocí vedoucí k nezdravému a neproduktivnímu třídnímu klimatu, učitelově nespokojenosti se svou prací, jednání v afektu, a to všechno může následně vést k opuštění profese. Pro takový stav bychom mohly použít metaforu sněhové koule³. Tu vypustíte z kopce, začne se na ní nabalovat

¹ Za účelem přehlednosti textu budeme používat pouze slova učitel, žák, student, respondent apod., kterým ale rozumíme i učitelky, žákyň, studentky, respondentky apod. Práce je napsaná v první osobě množného čísla, a jelikož je autorka i vedoucí práce žena, píšeme například „ke sběru dat jsme využily, mohly bychom navrhnout, vypůjčily jsme si...“ a jiné.

² Self-efficacy je obecně řečeno vědomí vlastní účinnosti, víra ve vlastní schopnosti a také „osobní zdatnost, přesvědčení, že vlastní emoční zkušenost a vyjadřování je přiměřené dané situaci“ (Stuchlíková, 2002, s. 188)

³ Samozřejmě bereme v úvahu, že pozitivní a negativní emoce a naladění učitele ovlivňuje spousta dalších faktorů jako je osobnost a přesvědčení jedince, genetické předpoklady, osobní život, rodinné zázemí, platové ohodnocení, morální distres, školní klima, ad.

sníh a dole pod kopcem je tak velká, že pokud by někoho srazila, určitě by si nesl následky – čekat až sníh roztaje, je v takové chvíli nemožné. Proto by se jedinec měl snažit těmto „událostem“ předcházet, začít může např. sebevzděláním se a pozorováním vlastního prožívání.

V teoretické části, která se skládá ze tří hlavních kapitol, si proto vymezíme všechny důležité pojmy, které souvisí s emocemi a jsou důležité pro pochopení prožívání jedince. Pokusíme se vyjasnit vztahy a rozdíly mezi nimi – Je afekt, pocit, emoce a nálada to samé? Například afekt je v českém prostředí vnímán jinak než v zahraniční literatuře – Češi ho totiž vnímají spíše jako silnou a nekontrolovatelnou emoci. Pro jedince, a učitele především, je důležité vůbec pochopit, jaké vlastně emoce plní funkci, co je spouští a jak je regulovat – spouštěče se totiž liší jedinec od jedince, jsou determinovány jeho zkušeností. Zjistíme, že za některé emoce vlastně jedinec ani nemůže, protože rozlišujeme tzv. primární a sekundární emoce, jedny jsou geneticky naprogramované a druhé získáváme během našeho vývoje, ale skrývá se za nimi mnohem více poznání. V kapitole emoční prožívání a škola se pak zaměříme na dosavadní poznání v oblasti, která se zabývá emocemi v kontextech výuky. Představíme si např. emoce úspěchu, které jsou specifické pro školní prostředí, ale také výzkumy z této oblasti a využitou metodologii, která se jevila jako efektivní.

Třetí větší kapitola teoretické části je věnována kontextům výuky, školnímu a třídnímu klimatu a vším, co s ním souvisí. Navíc shrnuje dosavadní poznání v oblasti emocí, učitelů a jejich emocí v kontextech výuky – třídního klimatu.

Praktická část bude vedena cílem identifikovat projevy regulace emocí v jednání a uvažování učitele v kontextech výuky. Představíme si výzkumné otázky, které se týkají učitelů a jejich emocí, významu, který jim učitelé přikládají, identifikace spouštěčů emocí, efektivních i neefektivních strategií regulace emocí. Budeme se snažit zjistit, jaký je zde dopad na třídní klima, popř. chování a výsledky žáků/studentů. Abychom toho dosáhly, využijeme ke sběru dat kvalitativní dotazník s otevřenými otázkami, který bude zaměřený na začínající učitele. Výsledky našeho zkoumání budou porovnány s výsledky týkající se zkušených učitelů s předpokladem, že dojdeme k vypořádání i nějakých změn zapříčiněných nabývajících zkušeností a praxí. Závěrem shrneme poznání našeho výzkumného šetření.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1. EMOCE

1.1.1. Úvod k emocím

Počátek 21. století s sebou bez pochyby přináší novou éru konzumní a digitální společnosti, která se zaměřuje na emoce jako nikdy předtím. Umožnily to totiž nové, dokonalé technologie a neomezená moc internetu – touha po nových produktech, smartphonech, značkovém oblečení či energetických nápojích, které nás „zaručeně nabudí“. V životě jedince sehrávají emoce významnou roli a velké společnosti si to dobře uvědomují. Thomas Rytel ve svém odborném článku „*Emotional marketing concept*“ (volně přeloženo jako Koncept emocionálního marketingu“) napsal, že přechod od postmodernismu s sebou přinesl nový důležitý faktor v oblasti [...] a tím jsou emoce (2010). Dnes je tedy „**hra s emocemi**“ to, co jedince přesvědčí si produkt koupit, ale také studenta se začít učit a učitele vytrvat ve své profesi. Emoce jedince motivují, pomáhají mu přežít, ovlivňují jeho rozhodnutí či kognitivní procesy, určují charakter mezilidských vztahů atd. – neboli plní funkce **intrapersonální, interpersonální a sociokulturní**, jak zmiňuje Poláčková Šolcová (2018, s.64). Význam těchto funkcí si podrobně vysvětlíme v jednotlivých podkapitolách.

Slaměnik stručně přispívá myšlenkou, že „nemůžeme nic vědět o našich sociálních vztazích bez emocí, jež používáme k navigování sebe sama [právě] v těchto vztazích“ (2011). Což nás přivádí k myšlence: aby učitel mohl porozumět sociálním vztahům ve škole/třídě a podle toho také jednal, je potřeba se přednostně zaměřit na porozumění vlastních emocí (Zeidner a kol., 2002), poté by měl být schopen porozumět i emocím svých žáků/studentů – tyto dovednosti jsou například i součástí **emoční inteligence**. Základem porozumění emocí není jen pochopení samotné definice, je také nezbytné si osvojit celou řadu pojmů, které se s nimi pojí, proto jsme jim věnovaly velkou část následující kapitoly. Věříme, že na základě této znalosti bude pro učitele snazší pochopit podstatu emocí, jejich funkce, procesu apod. Následně bude snazší rozpoznávat vlastní emoce, regulovat je a tím i své chování, což by mělo přispět k pozitivnějšímu třídnímu klimatu a také celkovému pozitivnímu naladění či duševní pohodě učitele viz např. Garner (2010).

1.1.2. Vymezení pojmů

Emoce se již dávno nepokládají za protiklad rozumu a činitele dezorganizace, jak tomu bylo ještě před vznikem behaviorismu, naznačuje Nakonečný (2000). Emocionální a racionální porozumění jdou totiž ruku v ruce, jen každé z nich plní jinou funkci a probíhají v jiných částech mozku. Emoce tu nejsou k tomu, aby nám škodily, ale aby jedinci pomohly přežít (viz např. Poláčková Šolcová, 2018; Nakonečný, 2000; Shapiro, 1998) – aby učitelé pomohly přežít ve škole. Becker-Kurzová, Morissová (2015) a Garnerová (2010) se shodují, že škola – třída a učitelský kabinet – je prostředí, kde vstupují na scénu velmi silné emoce, které ovlivňují spousty faktorů. Jeden z nich je například **pracovní spokojenost** – také bychom mohly použít termín duševní pohoda (anglicky well-being), který je její součástí. Nedostatek pracovní spokojenosti se pojí s pocity emocionálního vyčerpání, kde důvodem může být i neschopnost učitele na sobě emocionálně pracovat (emotion work). To vede k pracovnímu stresu, syndromu vyhoření a nakonec i třeba opuštění profese. Podle Garnerové učitelé uvádějí jako důvod syndromu vyhoření i fakt, že sami studenti neumí regulovat své emoce a chování (2010). O syndromu vyhoření, pracovní spokojenosti a emocionální práci se zmiňují například výzkumy od Garnerové (2010) a Zapfa (2002) Becker-Kurzové, Morissové (2015), Pekruna a kol. (2009).

Doposud emoce nenašly definici, která by jednoznačně obsáhla celou jejich podstatu, i přesto, že se jimi vědci zabývají přes 20 let. Proto existuje celá řada definic, některé se opírají o biologickou, neurologickou sféru, jindy zase o behaviorální nebo psychologickou. V rámci určitého kompromisu můžeme tvrdit, že emoce jsou fascinujícím fenoménem, určitým souborem vzájemně provázaných procesů a neustálých změn. Obsahují několik složek – neboli komponentů, které se navzájem ovlivňují, ale částečně jsou i nezávislé. Někteří autoři se také shodují, že svůj původ mají převážně ve vztazích. Když si představíme vztah učitele a žáka, můžeme pak třídu považovat za jakýsi organismus, kde se neustále rodí a transformují nové emoce, které ovlivňují vše, co do tohoto organismu patří. Ještě doplníme důležitý poznatek, kterým je význam jednotlivých komponentů, kam řadíme následující: **zhodnocení** (situace), **subjektivní zkušenost** (minulost), **fyziologické změny**, **emoční výraz** a **tendence k jednání**. Výsledná emoce je ovlivněna cíli jedince – jestli situace cíli napomáhá či ho vzdaluje (Garner, 2010; Poláčková Šolcová, 2012; Gross, a kol., 2017; Sutton, a kol., 2003).

Pro ujasnění si definice a komponentů emoce si představme dlouholetého učitele, který si naneštěstí dal za cíl naučit látku každého žáka, protože je přesvědčen, že zvládnutí učiva záleží jen na pílí a genetické předpoklady, sociální zázemí aj. nepřipadají v úvahu. V jedné třídě se mu ale opakovaně nedaří dosáhnout svého cíle, po každém neúspěchu prožívá emoce vzteku a zároveň beznaděje – předpokládá, že žáci jsou líní. V situaci, kdy žáci nerozumí učivu, si učitel vybuodoval tendenci k určitému jednání. Emoce vzteku u něj může vzniknout v této situaci následovně: Žák neví – učitel vyhodnocuje situaci jako nesplňující jeho cíl – začíná rudnout v obličejí, zvedá se mu tlak – výraz v obličejí, změna mimických svalů, naznačuje vztek – učitel křičí a ponižuje žáky. Jaké by asi prožíval emoce začínající učitel, který nemá s třídou zkušenosti a jeho přesvědčení by se lišilo?

Můžeme předpokládat, že emoce začínajícího učitele by byly velmi odlišné. Důvodem je, a odborníci to zdůrazňují, že emoce jsou vždy ovlivněné **subjektivním hodnocením**, které často může samotnou emoci úplně změnit, aniž by se změnila realita, jak uvádí Stuchlíková (2002). Arrivé (2004), Stuchlíková (2002) a Nakonečný (2000) doplňují, že emoce jsou navíc ovlivněné i osobností jedince, vzděláním a kulturou a podílejí se na již zmíněné motivaci – která rozhodne, co se jedinec naučí či nikoli –, regulaci chování, organizaci jednání ovlivněnou již zmíněnou osobní zkušeností, libosti a nelibosti, to znamená, co jedince přitahuje nebo odpuzuje, co studenta/učitele bude bavit a kam bude směřovat svou pozornost (Pekrun a kol., 2011).

Každý učitel by se měl naučit pracovat se svými emocemi, aby své jednání měl pod kontrolou v situacích, kdy rozum nestačí. Emoce jsou totiž jakýsi kompas a rozum je radarem jedince, kontrolním vysílačem, jak zmiňuje Stuchlíková (2002, s. 201). Může se stát, že učitel v nějaké napjaté situaci či **kritické události**⁴ jednoduše přestane fungovat radar – dojdou argumenty, má nedostatek informací – stále se ale může řídit kompasem, který mu pomůže navigovat sebe sama právě v takových situacích.

Emocionalita, kompas, bývá učiteli přehlížena, i přesto je stále jedincovou důležitou biologickou výbavou. Za sídlo emocí a instinktů považujeme limbický systém, který se skládá z oblastí zvaných amygdala, hipokampus a talamus (viz Plhánková, 2004; Goleman, 1997; Shapiro, 1998). Právě amygdala se prokazatelně nejvíce váže k emocím a „je klíčovou strukturou k přiřazování subjektivního významu podnětu, v podmiňování reakce strachu na nové podněty, v sebeodměňování.“ (Stuchlíková, 2002, s. 66). Pro

⁴ Kritická událost je „specifický typ ohrožující události, který jedinec intenzivně prožívá“ (Mareš, 2017, s.33)

pochopení souvislosti mezi emocemi a učením je důležité zmínit, že některé oblasti limbického systému se velkou měrou podílí na **kognitivních procesech**.

Kognice a emoce jsou spolu tedy úzce spojeny, protože se nacházejí ve stejné části mozku, ta má ale určitou **kapacitu**, která je omezená (Stuchlíková, 2002) – stejně jako baterie našeho mobilního telefonu. Takže pokud jsme emocionálně vyčerpaní, už nezbývá místo pro pozornost nebo učení se novým věcem vice versa. Pokud učitel tíhne k potlačování emocí během celého dne ve škole, musí to pro něj být velmi náročné a vyčerpávající, proto už večer nemusí být vůbec schopen se soustředit, zapamatovat nebo vymyslet kreativní výuku na další den – jeho kapacita je vyčerpaná a obnoví se až po kvalitním spánku.

V zahraniční literatuře se kromě pojmu emoce setkáváme i s pojmem **afekt**, který je považován buď za ekvivalent emocí či jako zastřešující pojem podle Scherera (1984) (cit. dle Stuchlíková, 2002). Naopak v české literatuře a obecně v českém prostředí se považuje afekt za krátkou, silnou a neovladatelnou emoci („*Jednal v afektu*“ apod.) – negativní i pozitivní (Slaměník, 2011; Stuchlíková, 2002). Plháková (2004) dodává, že se afekt „projevuje zúžením vědomí, oslabením racionální kontroly, poruchami motorické koordinace a mohutným vegetativním doprovodem.“ Znalost tohoto specifického významu v našem prostředí bude zásadní k pochopení významu výpovědi učitelů.

Dále se můžeme setkat i s termíny jako jsou **pocity, city a nálady**, které jsou také běžně využívanými termíny a občas jsou zaměňovány za emoce. R.S.Woodworth (1964) a D.Marquis uvádí jejich význam na pravou míru a tvrdí, že **city** jsou stavy, kterých si je jedinec vědom, jejich vlastností je různá intenzita, kdežto **emoce** je stav „vzrušení organismu individua“ (Nakonečný, 2000, s. 9). **Pocit** je pak spíše jednodušší dojem vnímaný smysly. (Nakonečný, 2000). **Nálady** oproti těmto stavům mají spíše dlouhodobější charakter a někdy jedinec ani není schopen vyjádřit příčinu svého stavu a přebírají kontrolu nad chováním jedince (Slaměník, 2011, s. 10). Také mohou být jakýmsi modifikátorem emocí. Stejný učitel ve stejné situaci a se stejnou subjektivní zkušeností, bude prožívat jiné emoce při „dobré“ a „špatné“ náladě.

Za zmínku určitě stojí i **skupinové emoce** a **emoční nákaza**, které vznikají v interakci s ostatními jedinci. Člen nějaké skupiny může zažívat velmi silné emoce a mít potřebu ostatní členy bránit, protože panuje soulad v jeho přesvědčení, cíli a hodnotami s danou skupinou (jedinec má přirozenou touhu někam patřit, proto je vždy přitahován

k nějaké skupině, ať už se jedná o skauting, cirkus, fotbalový tým, náboženské skupiny aj.). Povaha skupinové emoce závisí na míře, s jakou se jedinec identifikuje se skupinou, řídí ho, motivují a mění meziskupinové postoje a chování (Poláčková Šolcová 2018). Někdy může vzniknout uskupení naprosto nesourodých charakterů a přesvědčení, ale společný nepřítel – cíl a eliminace problému – může stále vyvolávat pocity jednoty a táhnutí za jeden provaz – někdy pouze do doby, než je cíl splněn. Ve vzdělávacích institucích nám vznikají uskupení uměle – třída se často skládá z jedinců odlišných cílů a přesvědčení, proto trvá delší dobu vytvořit fungující třídní klima plné pozitivních emocí.

Fakt, že na nás působí emoce druhých, je velmi fascinujícím procesem, který si v podstatě způsobujeme sami. Důvodem je tendence automaticky napodobit výraz ve tváři, gesta, mimiku a postoj toho druhého (Poláčková Šolcová, 2018, s. 62) – tím se vyvolá emoce v nás samých. Tento proces značíme jako **emoční nákaza**. Dynamika třídy a interakce učitel-student či student-student je modifikována právě emoční nákazou, jak obecně dokládá Poláčková Šolcová (2018). Vůdci, kteří v historii byli úspěšní, ale i např. vedoucí a ředitelé malých firem, dokázali patrně velmi dobře využít podstaty skupinových emocí a emoční nákazy, a to za účelem dosažení svých cílů. Naštěstí pro učitele tento proces funguje i pro pozitivní emoce a učitel má stále šanci tohoto poznatku využít za účelem motivace a vzdělání druhých.

Závěrem se zmíníme o **emoční inteligenci (EI)**⁵, která se vyvíjí v průběhu života (Shapiro, 1998). Je velmi důležitou kompetencí každého jedince a obzvlášť pedagoga. Záměrně jsme ji zařadily na konec této kapitoly, jako takový vrchol a „třešnička na dortu“. Goleman (1997) a Shapiro (1998) dokonce tvrdí, že EI je zásadnější k úspěšnému životu než IQ – osobnímu i profesionálnímu. Napomáhá k dosažení učitelových cílů a velkou měrou přispívá k zvládnutí interpersonálních vztahů ve škole.

Zahrnuje následující **komponenty**:

1. rozeznání a pochopení vlastních emocí
2. ovládnutí emocí/regulace emocí

⁵ Howard Gardner popsal sedm inteligencí – logicko-matematickou, jazykovou, kinestetickou/motorickou, hudební, interpersonální, intrapersonální a tou sedmou je právě **emoční inteligence**. Tento termín se stává v poslední době velmi popularizovaný a autoři knih typu self-help (pomoz si sám) na něm staví své základy. Např. Travis Bradberry a Jean Greaves vydali knihu s názvem Emoční inteligence (2013) a přesvědčují čtenáře, že pouhé porozumění EI je klíčem k úspěšnému životu. Po celé ČR se můžeme setkat s kurzy EI pro zlepšení kvality života a i někteří zaměstnavatelé využívají těchto kurzů a posílají na ně své zaměstnance. Nutno ale podotknout, že EI je pouze jedním z elementů ovlivňující život jedince – není samospatitelná.

3. dovednost sebe-motivace
4. empatie vůči ostatním/vnímání emocí druhých
5. schopnost obratnosti v mezilidských vztazích

(Goleman, 1997; Nakonečný, 2000; Zeidner a kol., 2002; Arrivé 2004)

Garnerová doplňuje, že se do komponentů řadí i znalost pravidel vyjádření emoce v dané kultuře (2010) – neboli za jakých podmínek a v jaké situaci se která emoce může být vyjádřena a kterou je naopak třeba potlačit.

Na závěr zmíníme, že v této kapitole jsme se snažily představit základní „balíček“ pojmů, který by měl nejen učitelé posloužit jako takový start do světa emocí a pomoci jim k teoretickému zvládnutí jednoho z komponentů emoční inteligence – rozeznání a pochopení vlastních emocí. Ale tento teoretický základ také poslouží k lepšímu pochopení dalších vztahů a souvislostí spojenými s emocemi. Následující kapitoly se budou velkou měrou dotýkat komponentů emoční inteligence, o které jsme si řekli, jak významná pro jedince v životě je.

1.1.3. *Vztahy mezi pojmy*

V následující kapitole se budeme zabývat vztahy mezi již zmíněnými pojmy a naznačíme si jejich determinanty či podmíněnost. Prozradíme si biologickou a sociální sféru/dimezi emocí, z nich se každá dotýká jedincova života jiným způsobem a jelikož původ mají také odlišný – díky tomuto poznatku si jedinec uvědomí, které emoce může jistým způsobem modifikovat a u kterých je modifikace takřka nemožná. Řekneme si o existenci primárních/základních emocí, které řadíme do biologické sféry, nabývají různých intenzit, a jak souvisí s Maslowovou pyramidou potřeb, motivací a kognicí. Vyjasníme si pojem sociální emoce, které naopak souvisí s interakcí s druhými ve společnosti a projevují se na základě tzv. display rules, které se napříč kulturami liší.

1.1.3.1. *Emoce, motivace a potřeby*

Motivace a potřeby jedince hrají důležitou roli v prožívání jedince. Kořeny teorie emocí dokonce sahají až do vrcholné éry řecké filozofie, ale až Sigmund Freud a jeho zastánci posunuli chápání emocí o velký kus dopředu a stali se představiteli jedním ze tří hlavních tradičních přístupů. Freudův přístup nazýváme psychodynamický přístup, jehož zdůrazňujícím aspektem je prožívání a motivace. Právě S. Freud a jeho zastánci přispěli myšlenkou, že „**emoce a motivace jsou těsně spojeny**“ (Stuchlíková, 2002, s. 27-28).

Vedou naše chování skrz tzv. **pud sebezáchovy** a zajišťují přežití jedince (Plháková, 2004).

Jak popsal Abraham Maslow ve své pyramidě potřeb viz Obrázek č. 1, jedinec je orientován na snahu uspokojit nejdříve své fyziologické potřeby. Patří sem potřeba dýchání, potravy, vylučování, reprodukce apod. Pokud tyto potřeby nejsou uspokojeny, vyvolá to v jedinci odpovídající emoce a řetězec událostí, který ovlivní jeho motivaci. Např. rozmrzelost z hladu, kterou si jedinec může ponechat do doby, dokud neuspokojí potřebu nasycení. Věříme, že jsme všichni zažili situaci, kdy jsme hladoví přišli domů a až poté, co jsme se najedli, jsme byli schopni provádět další činnosti a postupovat v pyramidě potřeb směrem nahoru. Do fyziologických potřeb se řadí i spánek, který je důležitý pro znovu nabití, již zmíněné emocionální a kognitivní kapacity. Jako základ všeho považujeme, aby se jedinec snažil, jak nejlépe dovede, myslet na své potřeby a mít na paměti princip pyramidy potřeb pro zachování motivace a udržení emoční pohody. Patří sem tedy kvalitní spánek, zdravá strava, pohyb, socializace, finanční zajištění, apod.



Obrázek č. 1 - Pyramida potřeb, Abraham Maslow (Studium-psychologie.cz)

1.1.3.2. Emoce a kognice

Kognice je důležitou součástí emočního procesu, hraje tedy důležitou roli v determinaci emocí. A co bylo dříve vejce nebo slepice, kognice nebo emoce? Ať už je odpověď jakákoliv – např. výzkumníci jako Lazarus a Zajonc se na prvenství nemohli shodnout (Stuchlíková, 2002). Jak již bylo zmíněno, afektivní a kognitivní procesy sdílejí

jednu kapacitu, proto se navzájem ovlivňují, mají vliv na chování jedince i jeho paměť. Kognice samotná – proces získávání informací o realitě a odpovídání na otázky, kdo, kde, kdy, jak a proč – ale ještě nemusí vyvolat emoci samotnou, vyvolává ji až teprve subjektivní zhodnocení situace/události a přiřazení vlastní subjektivní hodnoty, kde jedinec porovnává své cíle, motivy a předchozí zkušenosti s realitou podle Stuchlíkové (2002). Začínající učitel bude mít bezpochyby podstatně méně zkušeností s vyrušováním studentů, nerespektování jeho autority apod., proto ho tyto jevy nemusí tolik iritovat oproti třeba zkušenému učiteli.

Poláčková Šolcová připomíná, že nesmíme zapomenout, že kognice nemusí vždy probíhat vědomě. Obecně se ale vědci shodují, že kognice je procesem, který musí vždy proběhnout, aby vznikla emoce. Může probíhat vědomě i nevědomě, v takovém případě ji jedinec nemůže kontrolovat. Znalost těchto procesů může u vědomých procesů učitelům pomoci v regulaci emocí a přehodnocení situace. Závěrem předkládáme shrnutí modelu emocí od Poláčkové Šolcové, který sestavili Mesquita a Frijda (2018, s. 41-43) a zachycuje celý proces od počátku události, vzniku emoce až po její regulaci:

- **Podnětová událost** – vynoření emoce předchází nějaká pro jedince relevantní událost;
- **Kódování události** – kategorizace a zařazení události do pro jedince přijatelného a smysluplného rámce;
- **Zhodnocení události** – kódované události jsou zhodnoceny s ohledem na subjektivní vyladění a možnosti jejího zvládní;
- **Fyziologická reakce** – emoce zahrnuje vzorec fyziologických a neurohumorálních změn, které jsou jedincem reflektovány jako stereotypní a jako takové jsou očekávány a přispívají k emoční zkušenosti;
- **Připravenost k jednání**
- **Emoční chování** – připravenost k jednání přechází v afektivně laděné jednání [zahrnuje pozitivní, neutrální i negativní], které vychází se subjektivního repertoáru jedince;

- **Emoční regulace** – regulace může ovlivnit všechny zbývající komponenty emoce od okamžiku reflexe podnětové události. Je determinována individuální zkušeností a sociokulturními normami a prostředím.

(Poláčková Šolcová, 2018, s. 43)

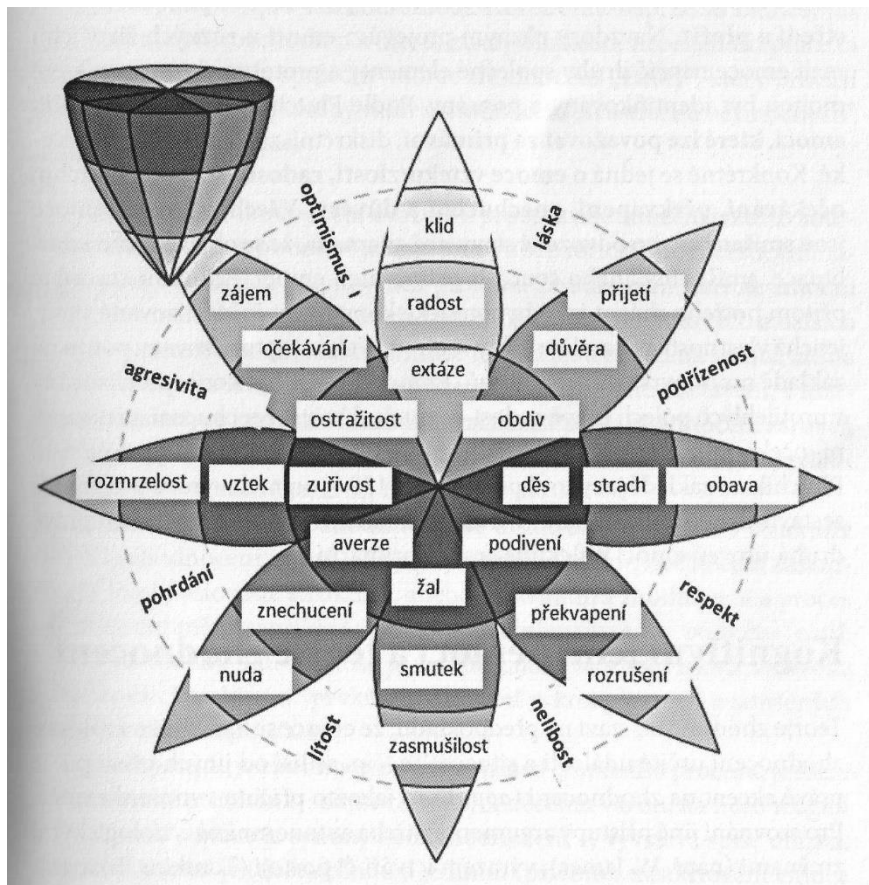
1.1.3.3. Primární a sekundární emoce

Silvan Tomkins (1962, 1963) ve spolupráci s Ekmanem a Izardem popsali universalitu určitých emocí a shodují se na existenci primárních nebo také základních emocí (cit. dle Poláčková Šolcová, 2013). Udávaný počet je mezi pěti až sedmi – většinou se jedná o radost, smutek, strach, hněv, odpor, překvapení, lásku [poslední dvě se můžou lišit, např. Češi na šesté místo řadí *úzkost* a u některých národů se tato emoce ve výčtu primárních emocí ani neobjevila (Slaměnik, 2011, s. 33-34)]. Z výzkumů vyplývá, že tyto emoce jsou specifické svou univerzálností a biologickou daností, řadíme je tedy do biologické sféry – „jsou **geneticky naprogramované**“ a každá z nich má svůj **specifický výraz**, který je pozorovatelný už v batolecím věku. Z toho vyplývá, že je učitel nemůže zásadně modifikovat – když bude jeho osoba v ohrožení, projeví se emoce strachu. Například velmi sprostá slova mířená nejen na konkrétního jedince, vyvolávají stejné pocity strachu a překvapení, jako kdyby proti nám někdo zvedl pěst, vytáhnul nůž či namířil pistolí. Primární emoce jsou jednoduše přirozené a existují, aby nám pomáhaly – neubráníme se jim, proto bychom je neměli potlačovat. Primární emoce fungují většinou okamžitě, aby se zajistila i okamžitá reakce a záchrana. Může se tedy stát, že se zalekneme, ustrneme a máme strach, protože jsme na zemi viděli třeba velkého pavouka a naše reakce byla blesková, ale nakonec můžeme zjistit, že to nebyl pavouk, ale jen kus látky či něco jiného – nebyl zde prostor pro fázi zhodnocení, protože bylo v sázce naše přežití.

Univerzalita primárních emocí spočívá v poznatku, že NEJSOU kulturně ovlivněny a jsou tedy napříč **kulturami stejné**. V průběhu ontogeneze (vývoje jedince) v sociokulturním prostředí se primární emoce vyvíjejí a od nich odvozujeme emoce sekundární, které jsou jakousi směsí jednotlivých primárních emocí (Plháková, 2004, Arrivé 2004, Poláčková Šolcová, 2018). W.Mcdougal navíc ještě dodává existenci naučených emocí, kam řadí „výčitky, žárlivost a mstu“ (Nakonečný, 2000, s. 65). Nakonečný, ale dodává, že takto bychom mohli rozlišovat nekonečně mnoho odvozených

emocí a nedošli bychom konce, protože emoce jsou vyvolávány nekonečným množstvím podnětů (2000, s. 65).

Závěrem k teorii primárních emocí nabízíme R.Plutchikův model emocí (cit. dle Poláčková Šolcová 2018), který zachycuje jak primární a sekundární, tak i odvozené emoce a dále pak jejich intenzitu a snahu o zachycení polarity např. opakem smutku je radost apod. Emoce nejsilnější intenzity se nacházejí na vrchu kuželu, neutrální intenzity jsou pod ní a pokračují směrem dolů a ž k nejméně intenzivním emocím. Na základě znalosti o intenzitě emocí můžeme usuzovat, že by to mohla být i jedna z příčin, proč si jedinec své emoce neuvědomuje. Mohly bychom tvrdit, že emoce nejsilnější intenzity by si jedinec měl rozhodně více uvědomovat, oproti emoci nízké intenzity, jelikož se zdá být logicky přehlédnutelná. Tento fakt by nám mohl lépe pochopit neschopnost učitelů identifikovat své emoce, i když se na nich samozřejmě podílí EI.



Obrázek č. 2 - Plutchikův model emocí (Poláčková Šolcová, 2018, s. 39)

1.1.3.4. Sociální a kulturní determinant emocií

Sociální a kulturní přístup je neposledním a snad i nejdůležitějším příspěvkem k pochopení vztahů týkajících se emocí. Emoce často vznikají v interakci s ostatními jedinci ve společnosti zformované určitým **kulturním prostředím** – tyto emoce řadíme do sociální sféry, která je zásadní pro pochopení vztahu učitele a žáka/studenta. Kulturní prostředí je jeden z modifikujících faktorů projevu emoce (která emoce, jak a kdy vznikne). Každý národ, zem, či menší oblast, viz například indiánské a africké kmeny, Inuité a další domorodí obyvatelé mohou projevovat rozdílné emoce ve stejných či podobných situacích, navíc může se stát, že určité emoce mají úplně jiný význam pro danou kulturu. Důvodem je fakt, že každý jedinec oplývá tzv. **display rules** známé také jako „zobrazovací pravidla emoce“, jak zmiňuje Slaměník (2011, s. 39). My bychom je spíše přeložily jako pravidla pro projevování emocí. Tato pravidla určují podmínky a v jaké situaci se která emoce může být vyjádřena a kterou je naopak nutno potlačit či přehodnotit, jak udává například i Garnerová (2010).

Display rules jsou determinovány společností a kulturním prostředím, kde se nejvýznamněji na charakteru těchto pravidel podílí rodinné zázemí. DP se jedinec učí již v průběhu ontogeneze a to převážně pozorováním a jejich nápodobou. Jedinec sleduje, jak rodiče, sourozence a členové společnosti projevují své emoce, za jakých podmínek, kdy je to vhodné a kdy naopak nikoli – tomuto principu učení se říká **teorie observačního učení**⁶, se kterou přišel Albert Bandura. Bandura dokázal, že se jedinec učí i pouhým pozorováním ostatních, aniž by danou činnost prováděl sám. Tímto způsobem si jedinec osvojuje znalosti, dovednosti, strategie (i např. učební strategie), hodnoty, náboženské přesvědčení a postoje, jak zmiňuje Bandura a shrnuje Nabavi (1976, 2012) a nakonec si osvojuje i právě zmiňovaná display rules.

Pro lepší představu zde uvádíme klasický příklad modelování ve spojení s emocemi – vybíjení si vzteku – provedený A. Bandurou,

„kde nechal jednu skupinu dětí, aby pozorovaly dospělého, který agresivně bušil do panenky Bobo, zatímco jiná skupina sledovala neagresivní modelovou situaci a třetí skupina neměla žádný model/vzor. Ty děti, které viděly agresivního dospělého často opakovaly toto chování, když dostaly příležitost hrát si se stejnou

⁶ Observačního učení, neboli učení pozorováním – observe znamená v anglickém jazyce pozorovat

panenkou. Děti bez agresivního elementu prokázaly nejmenší podíl agresivity při hře v porovnání s ostatními skupinami.⁷

[volně přeloženo] (Padly, 2018, s. 8-9)

Pravidla pro projevování emocí jsou jedinci samozřejmě předávána i dalšími prostředky, např. verbálním usměrňováním: „Ne, Honzíku, v autobuse se nekřičíš, nemůžeš sestřičku tahat za vlasy, když se ti něco nelíbí“ apod. Každý učitel má tedy určitou sadu DP, podle kterých se vědomě či nevědomě řídí, a kterou si nese v práci s sebou.

Jak zmiňuje Nakonečný (2000, s. 67) náš duševní život je utvářen především zkušeností. Smyslem lidského bytí je interakce s druhými lidmi, navazování vztahů, snaha o získání životního partnera aj. – o tom se zmiňuje např. Slaměník (2011) – charakterem učitelské profese je již z podstaty věci interakce s druhými lidmi, někdy i navazování „nucených vztahů“ a umělé udržování pro zachování vlastní pohody. Tyto události či zkušenosti, které obsahují sociální interakce, pojíme termín **sociální emoce**. Vznikají v sociálních procesech či situacích, příčinou jsou druzí lidé, proto sociální emoce tvarují a determinují interpersonální vztahy. Proto můžeme usuzovat, že emoce jako jsou: „Stud, vina, hrdost, trapnost, žárlivost, závist, respekt, úcta, nenávisť, uznání, vděk, obdiv, škodolibost, sympatie, lítost“⁸ (Poláčková Šolcová, 2018, s. 57) se řadí k **nauceným emocím** – sociální emoce NEJSOU naprogramované od narození, ale mění se v průběhu života, stejně jako se mění společenská pravidla a normy. Právě sociální emoce jsou ty, které může jedinec určitým způsobem modifikovat, tím, že na nich bude pracovat. Slaměník označuje jako nejčastěji uváděné sociální emoce: „rozpaky, stud, vinu, žárlivost, závist a lásku (2011, s. 154). Sociální emoce jsou pro náš výzkum důležité, protože sledujeme vztah učitele a žáka, také úzce souvisejí s pojmem display rules, které podmiňují charakter projevené emoce či užitou strategii regulace emocí.

⁷ Detailní popis výzkumu obsahující i ilustrační fotografie naleznete v publikaci Learning & Behavior od Jamese E. Mazury (s.298-300). A podrobný popis teorie učení, vysvětlení pojmů modelování (Immitation) a jeho příklady, podle Bandury, naleznete v knize Social Learning Theory.

⁸ Dodáváme, že mezi sociální emoce bychom zařadili i protiklady zmíněných sociálních emocí a to zejména lásku, opovržení, nevděčnost, antipatie, nelítostnost ad.

Barrett, Barrettová a Campos (1987) sepsali stručnou **charakteristiku sociálních emocí**:

- vztahují se k sociální komunikaci a reagují na sociální podněty, spouštěčem nejsou podněty, které by mohly aktuálně ohrozit přežití jedince, jak je tomu u primárních emocí
- cíle a intence [záměry] emoce jsou *socializované* cíle a intence jedince
- zhodnocení, které je komponent sociální emoce, je sociální a zahrnuje jiné osoby či skupiny osob
- k sociálním emocím se nevztahuje charakteristický výraz v obličeji, [...] spíše jsou rozpoznatelné v postojích a chování, tendenci k chování, například u studu tendence zmizet, schovat se, nebýt vidět, nebýt na očích.

(cit. dle Poláčková Šolcová, 2018, s. 57-58)

Závěrem bychom rádi zmínili, že pokud je jedinec neschopen rozpoznávat a projevovat sociální emoce, je pro společnost nečitelný, a to většinou zapříčiní vyloučení ze společnosti, jak naznačuje Poláčková Šolcová (2018). Život a spolupráce s takovým jedincem je velmi komplikovaná, interpersonální vztahy bývají značně narušeny. Domníváme se, že člověk bez **sociálních dovedností**, porozumění a vyjádření nejen soc. emocí, by neměl vykonávat profesi učitele ani žádnou z pomáhajících profesí, jelikož tato dovednost je pro úspěch zásadní a nezbytná. Sociální dovednosti se samozřejmě dají rozvíjet, důležitým krokem je za začít u sebe, u intrapersonálních vztahů a emocí a jejich zvládnutí. Takovým extrémem člověka, který je neschopen takového rozvoje a proto by ani neměl být učitelem, je jedinec s **disociální poruchou osobnosti**. Většinou si tuto poruchu s někým ani nespojíme, pouze je označujeme jako egocentrické, bezohledné a neschopné dodržovat platné normy (Vágnerová, 2014), protože mají „omezenou schopnost sociálního učení“, „nejsou [vůbec] empatictí“, „neuznávají obecně platné normy“ (Vágnerová, 2014, s. 476) neustále vyhledávají něco nového, bývají patologičtí lháři a jsou přesvědčení o vlastní dokonalosti a neomylnosti, ale naopak jsou označováni za charismatické a pomáhající druhým, to je ale pouhou manipulací za účelem naplnění vlastních cílů.

Z pochopení sociální sféry nám vyplývá, že na formování display rules se zásadně podílí právě učitelé, proto by se v tomto ohledu měli pokoušet být „zdravým“ modelem.

Víme, že do biologické sféry se nám řadí emoce ve vztahu s kognicí, náš fyziologický stav má spojitost i pudem sebezáchovy a emocemi. Tyto faktory následně ovlivňují motivaci jedince. Dozvěděly jsme se, že se emoce dělí na primární a sekundární a své speciální místo mají sociální emoce. Primární emoce jsou biologicky dané a vztahují se spíše k přežití jedince a mají svůj specifický výraz, formuje je i potřeba přežít, proto bývá jejich vznik rychlejší než u sekundárních a sociálních emocí. Dále pak nabývají různých intenzit viz Plutchikův model emocí. Sociální emoce, jak již sám název napovídá, patří do sociální sféry/dimenze emocí, formuje je kulturní prostředí, zkušenost (i věk), jsou jiné napříč kulturami a nejsou spojeny se specifickým výrazem. Pravidla pro zobrazování emocí utváří společnost a největší podíl na jejich charakteru má rodina a na druhé či třetí místo bychom mohly zařadit učitele a jeho vlastní sadu display rules. Tyto vztahy pomohou jedinci pochopení dynamiky emocí – jejich spouštěčů, prožívání jedinců, regulace emocí, jak ovlivňují jedincům úsudek a mnoho dalších faktorů, kterým se budeme věnovat v další kapitole.

1.2. DYNAMIKA EMOCÍ

1.2.1. Úvod

V této kapitole se budeme věnovat dynamice emocí, jak spolu navzájem interaguje chování a prožívání, hlavním funkcím emocí, spouštěčům emocí, popíšeme si proces regulace emocí, který je velmi významný nejen pro učitele a žáky – regulace emocí je také jednou z dalších komponentů emoční inteligence. Závěrem se zmíníme o dalších zajímavých souvislostech jako například o osobnosti a temperamentu či emočních projevech.

Nejdůležitějším pojmem v psychologii je psychika jedince neboli duše. Projevuje se chováním a prožíváním (Plháková, 2004), které spolu úzce souvisí právě díky emocím. Chování můžeme dělit na základě jeho charakteru, jestli jedinec jedná záměrně či naopak, morálně či amorálně – takové chování značíme jako volní/mimovolní a morální. Za základě interakce s ostatními jedinci, kde důležitým faktorem je komunikace, existuje verbální a neverbální komunikace/chování. Primární emoce jsou specifické svým univerzálním výrazem napříč kulturami, tento výraz je také součástí neverbální komunikace – o které se také tvrdí, že zaujímá osmdesát procent celkové komunikace, oproti verbální komunikaci. **Emoce jsou determinantem chování jedince**, v neverbální komunikaci určují nejen výraz v tváři, ale i postoje a gesta, ale i třeba vzdálenost, s jakou

stojíme či sedíme od ostatních, což dokládá i Plháková (2004). Poláčková Šolcová sem řadí i tón hlasu a toto chování označuje za expresivní (2012). **Expresivní chování** je tedy součástí celkového jednání jedince a zároveň je ovlivněné jeho prožíváním, které zahrnuje všechny vnitřní a subjektivní stavy a procesy, které jsme si popsaly v předchozích kapitolách – řadíme se kognici, emoce a motivaci.

1.2.2. *Funkce emocí, sociální učení a neverbální komunikace*

Plháková podává výstižný příklad funkce emocí propojený s neverbální komunikací a píše, že „bezděčný výraz některých emocí, např. hluboké lítosti či smutku, může druhé lidi podnítit, [...] aby danému jedinci nabídli svou pomoc a podporu“ (2004, s. 433). Tato funkce se v psychologii nazývá **interpersonální** (mezi-vztahová). Funkce máme ale trojího typu, proto mezi ně řadíme i **intrapersonální** (zaměřený na sebe a své vnitřní procesy) a **sociokulturní** (vázané na kulturu a společnost). Intrapersonální funkce zajišťuje potřebu **zachování vlastního života** (Poláčková Šolcová, 2018) např. strach vedoucí k úprku, nebo strach a neklid, který může prožívat student druhý den poté, co potká na chodbě učitele, který ho viděl, když byl za školou. Jedinci pak pomáhá v adaptaci s prostředím, emoce upozorňují na různé podněty a sledují cíle jedince. Poláčková Šolcová dále dodává, že emoce nesou i funkci „informačně evaluační“ (2018, s. 64.). Informace mohou být pro jedince příjemné, nepříjemné či neutrální a nabývat různé intenzity na základě sledování jedincových cílů, a proto kromě **hodnotící** funkce situace (informace) nás emoce podněcují k činnosti neboli **motivují**.

R.W. Levenson (1994) formuluje obecné funkce emocí následujícími slovy:

- adaptace na měnící se požadavky a prostředí
- emoce mění pozornost, mění určité chování v rámci hierarchie možných reakcí
- aktivují relevantní asociativní síť paměti
- organizují reakce, včetně obličejového výrazu, napětí [...] svalstva, tónu hlasu, [fyziologické aktivity]

- mají svou funkci ve skupinové a individuální diferenciaci, modulaci subjektivního prožívání [což jsou intrapersonální funkce]

(cit dle Stuchlíková, 2002, s. 87)

Sociální funkcí emocí (sociokulturní) je pomáhat řešit sociální problémy – exprese zde hraje zásadní roli a je trojího typu. Zaprvé poskytuje informace o jedinci vyjadřující emoce, jeho intencích/záměrech či cílech, vztahu s dotyčným a vztahu k prostředí, ve kterém se vše odehrává. Zadruhé vyvolávají odezvu neboli emoce učitelů vyvolávají emoce i v ostatních participantech události – učitel tedy kolikrát nemusí nic říkat, když prožívá určité emoce, ať už se jedná o nadšení a radost z úspěchu nebo zklamání a smutek ze selhání, studenti dobře vyčtou z jeho tváře, že tomu tak je. Samozřejmě do jaké míry jsou schopni studenti vyčíst emoce z výrazu tváře závisí na míře jejich emoční inteligence. Za třetí poskytují podněty k sociálnímu chování, jak naznačuje Fieldman Barrett, a kol. (2008). Sociální chování je následkem sociálních emocí, o kterých se zmiňujeme v předešlé kapitole (1.1.3.4), proto když studenti vyčtou z učitelovy tváře smutek, může to v nich vyvolat sociální emoci jako je lítost a následně sociální jednání, začnou se zajímat o příčiny smutku, projeví zájem, zeptají se učitele, co se stalo, nabídnou radu či pomoc. Zde samozřejmě vstupuje na scénu další determinant, který může zapříčinit sociální chování a tím je povaha vztahu, který mezi s sebou učitel a student mají. Pokud je vztah silný, je větší pravděpodobnost, že student bude jednat, pokud by byl vztah spíše formální, student může pociťovat lítost, ale k činu už nedojde. Můžeme tvrdit, že dynamika emocí je charakteristická i tím, že zde svým způsobem platí třetí Newtonův zákon, kde každá akce vyvolává reakci – řetězení událostí a emocí.

Dostáváme se k dalšímu fenoménu a tím je **sociální učení**, které nám pomůže objasnit, proč je učitelovo chování a emoční inteligence, tak zásadní pro rozvoj žáků/studentů a pro jejich výsledky. Sociální učení, jak ho popsal Bandura, přichází s myšlenkou, že se jedinec učí jeden od druhého pouhým **pozorováním**, které mu stačí k tomu, aby si činnosti či standardy osvojil. Tento proces Bandura nazval **observační učení**, jak zmiňuje např. Janoušek (1992) a Nabavi (2012), kde důležitou roli hraje **model**, nějaký vzor. Ve školním prostředí, v případě třídního klimatu je nejdůležitějším modelem právě učitel, popř. jiný student – rádi bychom zdůraznili, že největší vliv na modelování mají rodiče. Observačním učením si například děti osvojují mateřský jazyk, nebo pozorováním určitých vzorců chování, kde zkoumají, které jsou efektivní a které naopak, jak popisuje Janoušek (1992), ty efektivní se pak snaží sami aplikovat.

Jak napsal Paolo Coelho (2015) ve svém literárním díle *Alchymista*, kdo porozumí řeči beze slov, porozumí světu. Jeden z učitelových cílů je, porozumět řeči beze slov, aby porozuměl sobě i druhým. Jak již bylo řečeno učitel je pro studenty modelem. Svým chováním a neverbální komunikací předává studentům určité vzorce chování a standardy. Ve třídě každý učitel v různé intenzitě projevuje své emoce, snaží se je ovládnout, nebo je potlačuje, projevuje empatii, rozeznává vlastní emoce i emoce studentů a jejich správným pochopením může zkvalitnit vzájemné vztahy ve třídě a mnoho dalšího. Všechny tyto vzorce chování si studenti osvojují pozorováním, proto by tento fakt měl brát učitel v úvahu, protože přinese užitek nejen samotnému učiteli, ale obohatí studenty samotné, nebo naopak nezdravou regulací vlastních emocí či neschopnost ovládat svůj vztek může studentům uškodit – vztek vyvolává další vztek a agresii.

Učitel by si měl vzít za cíl, mimo předání obsahu učiva studentům, porozumět emocím a potřebám studentům – třeba právě na základě pyramidy potřeb od Maslowa –, pochopit princip observačního učení, chápat učební strategie a styly studentů, a porozumět dynamice emocí a tím rozvíjet vlastní emoční inteligenci, protože tyto věci spatřujeme jako fundamentální elementy, které ovlivňují třídní klima, pracovní spokojenost učitelům a dobré učební/produktivní prostředí pro dobré výsledky studentů/žáků.

1.2.3. Spouštěče a regulace emocí

V této kapitole se konečně dostáváme k meritu naší práce a také nejvíce fascinujícímu procesu, jak jej označuje i Poláčková Šolcová (2016) a tím je **regulace emocí**, která je zásadní pro povahu výsledné emoce, ovlivňuje nejen intrapersonální a interpersonální vztahy, ale i zdraví jedince a mnoho dalších faktorů, které mají dopad na chování a jednání jedince nebo jeho úsudek aj. Je **biologicky zakořeněná** a její projevy můžeme pozorovat již v počátcích života jedince, poukazuje Garnerová (2010). Regulace emocí může být zkoumána z více perspektiv, které podle Friedy zahrnují případy, kdy (a) učitel reguluje emoce studenta, (b) student reguluje své vlastní emoce a učitel reguluje zase své a za poslední (c) student reguluje emoce ostatních. (2011). Pro nás bude stěžejní perspektivou, kde učitel reguluje vlastní emoce, protože učitel jakožto model – vzor regulace emocí – se zdá být nejzásadnější pro rozvoj regulačních strategií a dovedností studentů ve školním prostředí, konkrétně ve třídě daného učitele. Regulace emocí a její důsledky bezpochyby ovlivňují učební procesy v dané třídě a nastavují celkové klima

třídy. Frieda (2011) navíc doplňuje, že regulace emocí ovlivňuje také charakter učebního stylu, který daný učitel využívá. Dále poukazuje na skutečnost, že učitelé a studenti, kteří prožívají pozitivní emoce během učebního procesu produkují větší množství nápadů a dalších strategií – jinými slovy pozitivní emoce zvyšují produktivitu a kreativitu jedince.

Dalším zajímavým faktem je, že díky regulaci emocí má učitel i student kontrolu nad svým chováním, – mít situaci pod kontrolou poskytuje jedinci jistotu a bezpečí, evokuje pozitivní emoce a přispívá k motivaci. Pekrun, Stephens (2009) a Frieda (2011) doplňují, že je navíc spojená s pozitivními výsledky studentů. To se týká převážně **záměrné regulace emocí** (deliberate), regulace emocí totiž může probíhat i **automaticky**, nevědomě (automatic emotion regulation, AER). Regulaci emocí bychom podle Grosse (2007) a dalších mohly velmi zjednodušeně charakterizovat jako vědomé či zautomatizované pokusy/snahy jedince ovlivnit, které emoce mají, kdy je mají a jak jsou emoce prožívány či vyjadřovány.

Regulace emocí je velmi komplexní proces, který zahrnuje několik úrovní/sfér – biologickou, neurologickou, fyziologickou, motivační a behaviorální (Garner, 2010). Vzhledem k faktu, že emoce a kognice navzájem interagují a jsou spolu tedy úzce spojeny, regulace emocí zahrnuje i kognitivní úroveň. Poláčková Šolcová (2012, s. 22) výstižně shrnuje dosavadní charakteristiku emocí, na základě čehož tvrdí, že *regulace emocí*:

- je procesem zahrnujícím změny v psychických, fyziologických a sociálních procesech;
- má svůj cíl, účel, funkci; [což platí i pro samotné emoce]
- je charakteristická [svou] dynamikou (ve smyslu proměnlivosti, udržování), intenzitou a trváním;
- je poznávána kognitivními a směřována motivačními procesy.

Na tomto poznání se shoduje i například Garnerová, (2010) a další autoři, částečně i Nakonečný, který regulaci emocí označuje spíše jako emocionální zpracování vnějšího podnětu (2000). Ještě doplníme, že regulace emocí zahrnuje emoce všech valencí, tedy pozitivní i negativní, příjemné i nepříjemné – regulace emocí tedy není zaměřena pouze na negativní emoce. Zde podáváme popis procesu vzniku emoce a její regulace, která podle nás zahrnuje tyto složky: (a) **spouštěč**/spouštěcí mechanismy, (b) soustředěnost,

zpozornění (c) zhodnocení spojené se **subjektivní zkušeností (d) reakci**, kam řadíme **fyziologické změny** (tep, tlak, rudnutí ve tváři, pocení aj.), **emoční výraz**, změny v jednání/ **chování** či tendence k nim. Vycházíme z výzkumů a pojednání autorů, kteří se dlouhodobě emocemi zabývají, či se zabývají vztahy mezi emocemi, učiteli a studenty – těmi autory jsou Poláčková Šolcová (2018), Sutton, Wheatly a kol. (2003), Pekrun a Stöber (2004), Kim a Hodges (2012) a další.

Vysvětlíme tento proces na příkladu za účelem lepšího porozumění: Spouštěcím mechanismem může pro učitele být již zmíněný fakt, že chování studenta se neslučuje s cíli a očekáváním učitele. Například, učitel vyvolá studenta k ústnímu zkoušení a student není schopen správně odpovědět. Spouštěčem je tedy určité studentovo chování, které podle Beckerové (2015) a dalších je jedním z nejčastějších předchůdců emocí. Ve fázi zhodnocení může učitel vyhodnotit situaci jako nepřipustnou, protože dané látce věnoval spoustu času, nabude dojmu, že student látce neporozuměl a nedal o tom vědět, nebo se neučil či ani tedy nedával pozor, když se látka vykládala. To může v učiteli vyvolat vztek i zklamání zároveň. V extrémním případě může učitel zrudnout v obličeji, zrychlí se mu tep a sdělí studentovi, co si o jeho nepřipravenosti upřímně myslí a nechá ho si sednout s hodnocením „nedostatečně“. V tomto případě bychom mohly říci, že učitel reguloval emoce neefektivně. V poslední fázi mohl učitel situaci ještě přehodnotit dříve, než začal jednat – např. zamyslet se, jestli student nebyl dlouhodobě nemocen a látku si nedoplnil, nebo ji neporozuměl a bál se zeptat – důvodů může být spousty. Samozřejmě připouštíme i možnost, že se student nepřipravil, což by záleželo právě na subjektivní zkušenosti, která naneštěstí může být i učitelovým nepřítelem. Po přehodnocení situace by se doptal studenta na příčiny a pokud by je učitel shledal za uspokojivé, vztek by se nemusel projevit.

Věříme, že tímto příkladem jsme také poukázaly na fakt, jak komplexním a složitým fenoménem se v této práci zabýváme. Emoce je ovlivněna charakterem spouštěče, který sám je závislý na dalších faktorech, dále regulací emocí a její strategií, self-efficacy, náladou, zkušenostmi a určitě bychom mohly pokračovat. V nadcházejících odstavcích se tedy budeme věnovat spouštěčům a regulačním strategiím, které považujeme za velmi důležité činitele celého procesu, na kterých je potřeba neustále pracovat.

Každý by si měl být vědom svých spouštěčů, aby měl nad svým chováním co největší kontrolu, která mu zaručeně poskytne nejen vyšší self-efficacy, ale i mnoho

dalších benefitů. **Spouštěč** představuje podnět, který odstartuje celý proces, a jelikož se zkušenosti jedinců liší, tak i spouštěče bývají různé jedince od jedince. V zahraniční literatuře se můžeme setkat s pojmy jako stimuli, trigger nebo antecedent. V jednom z výzkumů uvedl jeden z učitelů: „Obvykle se ve třídě rozzlobím, když mám pocit, že moji studenti se neučili dostatečně.“ (Becker a kol., 2015), což nám poslouží jako konkrétní autentický příklad. Podle Izarda můžeme spouštěče dělit na vnitřní a vnější (1978). Na základě poznání a výzkumů autorů jako Plháková (2004), Pekrun (2014), Fiedlman Barrett (2008), Becker (2015), Izard (1978), Chen (2016), Fontana (1995) a dalších, kteří se přímo či nepřímo zmiňují o spouštěcích/stimulech, si dovoluujeme v následujících větách shrnout některé uvedené příklady spouštěčů a faktorů, které je jistý způsobem modifikují. Spouštěčem tedy může být: zmíněné studentovo chování, specifická událost či situace, narušení cíle, nesoulad mezi jedincovými cíli, zkušenostmi a přesvědčením, rozkol mezi zkušeností – informacemi, kterými jedinec oplývá – a přítomností, což znamená, že jedinec není schopen určit směr svého jednání a je rozladěn, a za neposlední příklad uvádíme kritickou událost a morální distres⁹. To vše může být ovlivňováno a modifikováno genetickou výbavou, náladou jedince – ano, i učitel má své nálady – podmínkami ve třídě, distresem, aktuální kapacitou (viz emoce a kognice).

Reinhard Pekrun (2014) a kol. předkládají ve své studii *Objevování učitelových emocí – Exploring Teacher Emotions* – zajímavou myšlenku, ve které se pojednává o recipročním modelu. Z tohoto modelu vyplývá, že důsledek může být i samotným spouštěčem – jeden faktor spouští druhý a uzavírá se v kruh. Učitel se tedy může stát „obětí“ vlastní neefektivní regulace emocí, která by mohla mít negativní následky na studenty i na učitele samotného (viz poslední příklad). Navážeme na tuto myšlenku tvrzením, že tento proces může mít i tvar jakési spirály, která představuje zhoršující se situaci, ve které učitel své emoce a chování přestává ovládat, a jedna událost spouští druhou, jejíž důsledky zase další, konče například kaskádou vyhoření (tzv. burnout cascade). Věříme ale, že tento proces funguje i u příjemných situací, které vzbuzují emoce radosti a úspěchu, které pak vytvářejí produktivnější prostředí pro oba činitele procesu.

⁹ O kritické události a morálním distresu pojednává článek od Jiřího Mareše (2017). Neoznačuje je konkrétně za spouštěče emocí, ale jedná se o situace, které jsou pro učitele velmi psychicky náročné a které jsou nuceni velmi často řešit.

1.2.3.1. Strategie regulace emocí

Naštěstí existuje celá řada regulačních strategií zaměřených na emoce, kterých může jedinec využít či na sobě pozorovat. Samozřejmě jsou některé považovány za méně efektivní než druhé, a v jisté míře dokonce zdraví škodlivé – některé výzkumy přicházejí i s tvrzením, že například potlačování může vést ke špatnému psychickému stavu, který může dokonce podnítit vznik rakoviny, takových empirických studií je ale stále málo, proto tento výrok rozhodně nemůžeme považovat za dogma. Podle Friedy (2011) ale můžeme říci, že přemíra využívání strategie potlačování emoce vede k depresím. Důležité je, aby dokázal jedinec své strategie identifikovat a následně na nich pracovat, aby se ty strategie, které přinášejí pozitivní důsledky, staly automatickými. Stuchlíková ale dodává, že regulace emocí má jisté nevýhody v tom, že pokud se jedinec úpěnlivě snaží o regulaci emocí, není pak schopen dostatečně zapojovat kognitivní procesy a není tak soustředěn. A tak jako se liší jedinci ve svém temperamentu, osobnosti a zkušenostech, liší se i jejich regulační strategie.

Stuchlíková (2002) a Poláčková Šolcová (2012) popisují několik strategií regulace emocí, které se se pokusíme výstižně shrnout a doplnit o příklady. Obecně můžeme říci, že strategie se soustředí na kontrolu vlastního prožívání, fyziologických změn a behaviorálních – některé self-help knihy se nešťastně zaměřují pouze na jeden aspekt a jak uvádí Stuchlíková (2002), například doporučují čtenářům, aby se na sebe každý den koukali do zrcadla a usmívali se – pro jedince je důležité se soustředit na kontrolu všech aspektů, proto čtení těchto knih doporučujeme brát s rezervou. Za jednu z nejefektivnějších strategií považujeme **přehodnocení** – známé také jako přerámování –, na které je nutno potřeba neustále pracovat. Jedinec si může vytvořit určitý odstup a přehodnotit situaci, pokusit se najít přínosy dané situace, začít situaci vnímat jinak např. místo strachu ze selhání u testu, může jedinec přehodnotit situaci tak, že pro něj test bude příležitostí, jak získat zpětnou vazbu, a nakonec si test bude moct i opravit, tak není třeba se bát. Logicky si tedy zhodnotí situaci, může zlehčit její vážnost, tím jedinec redukuje i vlastní prožívání a konečná emoce není tak intenzivní, proto i výraz v tváři je ovlivněn. Další výhodou je, jak se dozvídáme od Stuchlíkové (2002), že přehodnocení nemá vliv na paměť.

Potlačení v porovnání s předchozí strategií vliv na paměť má prokazatelný. Skrývání hněvu či radosti nebo potlačování jiných emocí, může zapříčiňovat tzv.

fabulace. Při potlačování totiž může dojít k nedokonalému zapamatování situace, kterou následně jedinec vidí zkresleně, což mu může přinést další problémy, když např. bude přesvědčen o své pravdě a ostatní mu budou říkat, že takto se to nestalo, mohl by jedinec navíc prožívat nesoulad a zmatek. Tato strategie mívá také vliv na copingové strategie, které jsou převážně zaměřené na zvládání stresu a celkově negativní emoce viz např. Stuchlíková (2002) a Poláčková Šolcová (2018). V učitelské profesi k potlačování emocí může docházet velmi často za cílem zachování si tváře, zůstat profesionálem, a pokud se toto nestává pravidlem, chápeme, že někdy se tato strategie může zdát být zcela na místě.

Jak nabízí Stuchlíková (2002) jedinec se může zaměřit na své spouštěče, pokud si jich je vědom. Jak víme, tak spouštěčem nemusí nutně být jenom situace, ale i ostatní lidé. Určitě už jste někdy potkali člověka, který nebyl vaší „krevní skupinou“ a byl vám tedy velmi nesympatický, postupem času jste si k němu mohli vybudovat takovou antipatii, že jste se mu raději začali vyhýbat, protože jeho přítomnost byla rozrušující. Další strategií tedy může být **vyhýbání se** jedinci, situaci či čehokoliv dalšího, co v nás vzbuzuje nechtěné emoce. Pokud si učitel vybuduje averzi k nějakému studentovi, nejspíše se mu jednoduše nevyhne, může ale svou pozornost zaměřit na něco jiného, v nejlepším případě ale přehodnotit vztah ke studentovi pro vzájemné dobro.

Z behaviorálního hlediska můžeme ještě zaměřit naši **pozornost** jinak svým chováním, proto například některé firmy zavádějí tzv. relaxační zóny, kam mohou jejich zaměstnanci chodit meditovat, číst literaturu a prožívat katarzi. Jiné firmy mají i své vlastní posilovny, kam si zaměstnanci mohou jít zaběhat a převést pozornost na příjemnější věci. Tento trend se neomezuje jen na firmy, již některé střední školy nabízejí svým studentům a učitelům posilovny a relaxační zóny, aby podnítili duševní pohodu (well-being). V dnešní době můžeme samozřejmě vyzorovat, že tento přesun pozornosti je velmi často využíván, musíme ale podotknout, že i přesto, že změna pozornosti je celkem účinná regulace, má svá negativa. Velké množství žáků a studentů naneštěstí – a možná byste se divili, ale týká se to i dospělých, kteří se do digitální éry narodili – převádí svou pozornost na počítačové hry, sledování televize či kanálů Youtube apod.¹⁰ Tím si mohou vytvářet nezdravé návyky, zahlcovat si myšlenky zbytečnými informacemi, reklamami zaměřenými právě na emoce, zprávami vytvářejícími emoce strachu apod. Netroufáme si

¹⁰ Takovou relaxační pomůckou může být tzv. antistresová kostka (fidget cube), která má šest stran a na každé z nich nalezneme různá tlačítka, joystick, vypínač, kuličku apod. Slouží k odreagování se a odpoutání pozornosti. Sice zde neexistuje empirická studie, která by potvrdila její účinnost, ale rozhodně stojí za zmínění, protože mezi žáky se tato kostka či jiné „fidgety“ stávají velmi populární.

tvrdit, že zmíněná média jsou špatná – učitelé anglického jazyka již mohli upozorovat, že studenti jsou z počítačových her vybaveni širokou slovní zásobou, ale dlouhodobě například nepodporují aktivní znalosti jazyka či jiných předmětů. Závěrem k této strategii bychom rádi zdůraznili, že je důležité vybírat tyto „relaxační metody“ s rozmyslem a zaměřit se třeba na takové aktivity, které nás dále rozvíjejí.

Za neposlední strategie můžeme považovat zmíněný coping a **habituaci**, o které se zmiňuje Stuchlíková (2002). Nejedná se přímo o strategii regulace emocí, ale jistým způsobem s ní souvisí. Znamená totiž jakési zvyknutí si na situaci či jedince. Pokud je jedince podnětu vyvolávající emoce vystavován dostatečně dlouho, může si na tento podnět zvyknout a následně se v něm emoce přestanou vyvolávat. Jestliže je student nesvůj či má strach při prezentování před třídou, tak mu časté přednášení před spolužáky či na prázdninové brigádě mohou pomoci změnit dané emoce na přijatelnější. Časem může dosáhnout i sebevědomí, které ho bude dále posouvat.

1.2.3.2. Funkce regulace emocí

V této podkapitole krátce představíme jen některé funkce regulace emocí, jelikož funkce emocí s regulací souvisí, proto bychom se neradi opakovali, když byly představeny v předchozích kapitolách. Poláčková Šolcová (2012) uvádí, že „důležitou intrapersonální funkcí *regulace* emocí [je] obnovovat hédonickou rovnováhu a **fungovat ekologicky**, bez nadbytečných energetických výdajů.“. Hédonickou rovnováhou rozumíme **vyhledávání příjemných podnětů**, důležité jsou ale i nepříjemné emoce, které nám pomáhají se vyvarovat nebezpečí. Když se stane, že jedinec někdy jedná ukvapeně, důvodem může být právě snaha našeho těla ušetřit energii, a proto usiluje o nejméně energeticky náročnou regulaci emocí, kterou by mohla být automatická regulace. Naš mozek se tedy snaží nevyčerpat již zmíněnou kapacitu, která je společná pro emoce a kognici. Problém nastává, když si jedinec zautomatizoval „špatnou“ regulaci emocí, jako například, že kdykoli nastane nějaký problém, kdy mu začínají docházet argumenty, beze slova opustí místnost – vyhýbání se v této situaci pro jedince stalo automatické – tento stav je pro jedince těžší změnit, proto doporučujeme pracovat s regulací emocí dříve než se takové chování zautomatizuje. Tato funkce je tedy prospěšná ve smyslu, že šetří naši emoční a kognitivní kapacitu, ale z pohledu sociálních vztahů, se tato funkce nemusí nutně zdát vždy efektivní. Protože zautomatizované vyhýbání či potlačení může dlouhodobě vést k nesouladu ve vztazích či jiných problémech, pokud by jedinec při

prvním náznaku nějaké neshody vždy odcházel z místnosti – představte si, že kdykoli by se učitel rozčílil, šel by se na chodbu uklidnit a nechal si třídu dělat, co by chtěla – nebo v sobě potlačoval emoce, tak zákonitě „pohár jednou přeteče“, a následky můžou dosáhnout i nevhodného chování učitelů (Mareš, 2013). Výhodou je, že se učitel může snažit zautomatizovat si takové regulační strategie, které jsou pro něj prospěšné a efektivní, čímž může dosáhnout právě pracovní pohody, to mu samozřejmě může pomoci i v osobním životě. Funkcí regulace emocí je tedy ovlivnit nejen kognitivní procesy, ale šetřit naši energii a snažit se o co neefektivnější a nejpříjemnější výsledky, také ovlivňuje jednání a úsudek jedince.

1.2.4. *Další souvislosti*

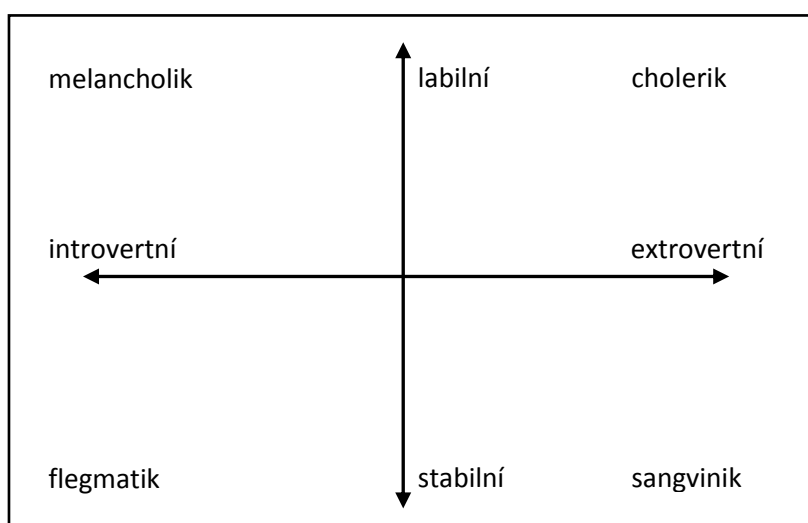
1.2.4.1. *Osobnost a temperament*

Již jsme se zmínily o pyramidě potřeb a sociálním učení, které mají souvislost s emocemi a navzájem se ovlivňují. V této podkapitole se zmíníme o vztahu osobnosti, temperamentu a emocích. **Osobnost** je to, co nás činí jedinečnými, čím se odlišujeme jeden od druhého – Poláčková Šolcová (2012) tyto odlišnosti označuje jako „intraindividuální faktory“. Dohromady ji tvoří několik složek, ke kterým řadíme biologickou/fyzickou, sociální a psychickou stránku. Existuje přibližně 16 typů osobností, kde každá z nich bude ovlivňovat vývoj regulačních strategií a projevování emocí apod. – tento počet se může lišit, vzhledem k faktu, že přístupů, jak chápat osobnost jedince, je mnoho. Pro zajímavost doplníme, že testy snažící se určit, jakou osobnost jedinec má jsou zaměřeny pouze na psychickou stránku jedince.

My se zaměříme na **temperament**, který je součástí osobnosti jedince a jeho charakter je biologicky předurčen, je tedy dědičný, jak pojednává Poláčková Šolcová (2012) a Stuchlíková (2002). Temperament můžeme sledovat hned po narození jedince (Stuchlíková a kol. 2005), což dle našeho názoru je velmi fascinující fakt. Souhrnně pak autoři zmiňují několik temperamentových dimenzí, kam řadíme: **emocionalitu, aktivitu, reaktivitu, a pozornost** (Poláčková Šolcová, 2012; Stuchlíková, 2005). Na naší emocionalitě se tedy nepodílí jen výchova rodičů a vzdělávací instituce, protože své základy má postavené na temperamentu jedince, který se, jak jsme již zmiňovali, podílí na vývoji osobnosti od počátku života jedince. Tento fakt je nutné brát v úvahu – některé děti tíhnou k úzkostlivosti a nestabilitě a jiné zase k otevřenosti a potřeby pozornosti apod., takové chování rozhodně nemůžeme trestat, ale spíše nacházet pochopení.

Temperamentové dimenze mají také vliv na rozvíjení sebekontroly, seberegulace emocí a posilování regulačních strategií v průběhu ontogeneze.

Každý z nás se bezpochyby setkal s termíny flegmatik, melancholik, choleric a sangvinik. Tyto termíny označují temperament založený na emocionalitě jedince a dělí se na dvě dimenze: stabilní v kontrastu s labilní a introvertní v kontrastu s extrovertní. To znamená, že jedno dítě může tíhnout již od ranného věku k uzavírání se do sebe a bude více rozvíjet regulační strategie, které jsou pro něj příjemnější, takže například absolutní flegmatik-introvert by teoreticky měl tíhnout k potlačování či přehodnocení emocí oproti třeba extrovertnímu cholericovi, pro kterého je přirozenější ventilování emocí.



Obrázek č. 3 - Eysenckův model temperamentu (Studium-psychologie.cz)

Tento náš příklad potvrzuje výrok Poláčkové Šolcové (2012, s. 29-30), která s odkazem na Grosse a Thompsona (2007a), a Thompsona (2006) zdůrazňuje, že: „se v ontogenezi regulační snahy jedince vyvíjejí v souladu a směrem, který je konzistentní s jeho temperamentovým základem, potřebou klidu či stimulace, reaktivitou, rozvojem kognice a s obecnými schopnostmi sebekontroly a ostatními osobnostními rysy a procesy, [a doplňuje, že bývá...] v souladu s životním kontextem a aktuální situací jedince.“

1.2.4.2. Projevy emocí a fyziologické změny

Kapitolu dynamiky emocí bychom rády zakončily popisem projevů emočního prožívání a dále pak navážeme na podkapitolu *Funkce emocí*, kde se zmiňujeme i o neverbální komunikaci. Tato znalost může být důležitá pro vlastní regulaci emocí, jelikož se jedná o znak, který nám říká, jakou emocí prožíváme, například u radosti si poskakujeme, ale u vzteku třeba házíme předměty. Důležité je to i ke vztahu k ostatním

jedincům, ti, kteří například dokáží emoce vyčíst z tváře jsou více empatictější než ostatní. Dle Stuchlíkové (2002) a Slaměníka (2011) někteří autoři zdůrazňovali fyziologický či neurologický aspekt, kde upozorňují na roli a funkci **mozkových struktur** (např. již zmiňovaný limbický systém). Přístupy evoluční a behaviorální poukázaly na důležitost **emočního výrazu a biologickou podmíněnost**. Už Ch. Darwin pozoroval různé výrazy tváře, a na jejichž základě se pokusil o identifikaci jednotlivých emocí, jak popisuje Stuchlíková (2002).

Jedinec interpretuje prožívané emoce ve dvou rovinách, řadíme sem výrazový a fyziologický projev, oba dva jsou součástí neverbální komunikace. Jak již bylo zmíněno, tak emoční výraz se pojí s primárními emocemi oproti sekundárním emocím, které jsou podmíněné kulturním prostředím. Za **emoční výraz** považujeme mimické svaly, pohyb očí, rtů apod. – můžeme říci, že emoce jedinec vyjadřuje i postojem, umístěním rukou, chodidly a prsty. Například ruce v bok podle Thiela (1993) znamenají připravenost, tam kam směřují chodila/o, tam směřuje i zájem jedince, hra prstů může znamenat i třeba přístup jedince k druhému, tzv. „bodnutí dýkou“, kdy jedinec vodorovně míří ukazováčkem na druhého a zároveň má ostatní prsty v pěst, znamená, že chce jedinec druhého agresivně udolat svými argumenty neboli probodnou ho svými argumenty – toto gesto můžete pozorovat u politiků, kteří jsou z něčeho obviněni a snaží se hájit. Zajímavostí může být, že pokud jedinec ukazuje jedním směrem a dívá se jiným, je pravděpodobné, že lže. Nepochybujeme, že studium neverbální komunikace zvyšuje citlivost na tyto projevy, ať už se jedná o emoce či třeba mluvení pravdy, nebo jiné sdělení. Studium tohoto prostředku komunikace¹¹ se zvyšuje citlivost k jeho rozpoznání, a nejen učitel se přiblíží o velký krok blíže k pochopení ostatních.

Mezi **fyziologické projevy** řadíme podle Plhákové (2004) fyziologické změny, které jsou vyvolané autonomním nervovým systémem, patří sem tedy produkce adrenalinu, tepová frekvence, tlak, pot a další. Určitě každý ví, že když se mu po zádech řine studený pot, může to značit strach. Tyto fyziologické projevy můžou například ovlivnit i tón hlasu.

Závěrem bychom se rády podělily o zkušenost z praxe, abychom podtrhly důležitost těchto tvrzení a ukázali, jak nám přišly užitečné. Při práci dobrovolného doučování jsem se setkala se studentem, který měl lehký autismus, při výuce se to projevovalo tak, že

¹¹ Existuje celá řada knih, které se neverbální komunikací zabývají. Za nejpřínosnější považujeme Řeč těla prozradí víc než tisíc slov od Erharda Thiela (1993), která je doplněna dokonale výstižnými ilustracemi, díky kterým se jedinec může naučit tyto projevy rozpoznávat.

student byl velmi nervózní a měl strach z cizí osoby, ale i selhání. Tento fakt mi naznačil i jeho fyziologický projev a výraz, který zahrnoval nadměrné pocení po celém těle, občas mu i přeskakoval hlas a vyhýbal se očnímu kontaktu. Výuka probíhala jeden měsíc a jiné problémy, než výše uvedené, jsem nezaznamenala. Po roce jsem se se studentem setkala znovu tentokrát jako učitelka na střední škole. Jeho reakce byla podobná jako předtím, jen přeskokování v hlase jsem již nezaznamenala. Po půl roce společné výuky student přestal tento problém mít, a dokonce při konverzaci v anglickém jazyce mluvil plynule, obvykle se usmívá a nebojí se vyjádřit pobavení. Věříme tedy, že se student začal cítit pohodlně a přestal mít strach. Mohly bychom tedy usuzovat, že u studenta proběhla habituace, protože byl tak dlouho vystavován podnětu, že si na něj zvykl. Můžeme i uvažovat o regulaci přehodnocením.

1.3.EMOČNÍ PROŽÍVÁNÍ A ŠKOLA

1.3.1.Úvod a vymezení pojmů

V této kapitole si představíme dosavadní poznání týkající se dovedností učitelů regulovat vlastní emoce jako faktorem ovlivňujícím nejenom jejich vlastní prožívání a pracovní spokojenost, ale také s dopadem na třídní klima a prožívání žáků. Všechny doposud zmíněné pojmy, teorii zahrnující emoce a její regulaci představíme v kontextech výuky a pokusíme se například vyjasnit tyto otázky: *Jaké podmínky ve třídě mají vliv na emoce učitelů? Co považují výzkumníci za předchůdce učitelových emocí a jak motivace a disciplína ve školním prostředí ovlivňuje učitelovy emoce?* Dále si představíme pojmy spojené s emocemi, které vznikají pouze v takovém specifickém prostředí, kterým je škola a třída – řadíme sem například testovou úzkost, teorii kontroly a cíle, kruh úspěchu a neúspěchu, emoce úspěchu a emoce vznikající převážně v akademickém prostředí a další.

Více než prostředím se výzkumníci zabývají pojmem třídní klima a má to své opodstatnění, jelikož se liší v trvání, míře obecnosti a specifčnosti. Můžeme se setkat i s pojmy jako atmosféra, školní klima, sociální klima apod., proto je důležité, abychom tyto pojmy jasně vymezily a nezaměňovaly je. Rozlišování těchto pojmů bude navíc užitečné při rozboru rozhovorů s učiteli. **Prostředí** značí nejobecnější pojem, podle Čapka (2010) zahrnuje kromě sociálně psychologických faktorů i logistické a architektonické, dále hygienické, ergonomické a akustické. Prostředím tedy navíc rozumíme, jak je řešena učebna, například umístění počítačových stanic v řadách či do

podkovy, dále pak teplotu v místnosti, osvětlení, hluk apod. Mimo sociálně psychologických faktorů se ty ostatní dají celkem snadno uvést do pořádku, protože se můžeme snadno dopátrat příčin – pokud je žákům zima, přitopíme, pokud nevyhovuje uskupení lavic, přestavíme je apod. Kdežto sociálně psychologické faktory jsou mnohem komplexnějším fenoménem a před jakoukoli intervencí je nutno vliv tohoto faktoru – třeba na studijní výsledky – dále zkoumat. Dále zde máme pojem **atmosféra**, který označuje krátkodobý stav v prostředí sociálně-psychologického charakteru. Atmosféra je determinována situací a podmínkami, například ve třídě – běžná výkladová hodina se bude lišit od projektové výuky, prověrky, pololetního zkoušení apod. Dlouhodobý stav nám označuje již několikrát zmíněné **klima**, které se pojí s několika specifikujícími adjektivy. Může se tedy jednat o sociální klima, školní klima, třídní klima nebo dokonce sociální klima školní třídy. Obecně **sociální klima** označuje: „jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let [...]“ (Čapek, 2010, s. 16). Za spolučinitele školního klimatu považujeme ředitele školy, učitele a externí odborníky, studenty a částečně i rodiče nebo pěstouny. U třídního klimatu se výběr logicky zužuje „pouze“ na učitele a studenta/žáka – třídní klima, učitele a studenty pak považujeme za jakési ingredience společného pokrmu, co si kdo uvaří, to si také sní. Konkrétní definici nám přináší Becker-Kurz (2015), která třídní klima definuje jako multidimenzionální koncept zahrnující interpersonální, instrukční a organizační elementy. Becker-Kurz a kol. (2015) zmiňuje fakt, že se výzkumníci zabývali samotným třídním klimatem již od dvacátých let dvacátého století, teprve v posledních přibližně dvaceti letech se pozornost výzkumníků zaměřila i na emoce objevující se ve třídě a jejich vztahy mezi těmito faktory. Dosavadní poznání tedy přinášíme v následující kapitole.

1.3.2. *Studenti/Žáci a jejich emoce*

Výzkumů zabývajících se emocemi studentů v kontextech výuky již existuje celá řada. Již bylo prokázáno, že emoce studentů a učitelů se navzájem ovlivňují. V kontextech výuky tato výměna často i silných emocí probíhá každý den – jak se zmiňuje například Fried (2011), Becker-Kurz (2015), Garner (2010) a další. Podle Becker-Kurzové (2015) a se tyto výzkumy, které čítají přes 1000 kusů, převážně zaměřují na jednu konkrétní emoci a tou je úzkost, strach/obava, která je přeložena z anglického ekvivalentu jako „anxiety“. Svou pozornost výzkumníci nejvíce obrací na tzv. **testovou úzkost** (test-anxiety) a to konkrétně, jak strach či obava z testu ovlivňuje pozornost, paměť, učení a výsledky (viz Perkun a Stöber, *Advances in Test Anxiety Research*, 2004).

Dále existuje řada výzkumů zabývajících se **emocemi úspěchu** tzv. achievement emotion, které jsou spojené s cíli, aspiracemi jedince a emocemi – nejvíce takových výzkumů pochází z dílny Reinharda Pekruna a jeho spolupracovníků, například (Pekrun a Elliot 2009; Pekrun 2009; Pekrun a kol. 2002; Pekrun a kol. 2009). Pekrun a kol.(2006) přišli s teorií control-value neboli **teorie kontroly a cíle**, ve které se mísí důležitost kontroly a cílů, která je determinantem prožívané emoce. Tento model si představíme v této kapitole.

Velká řada výzkumů se také zabývá emocemi, které vznikají v akademickém prostředí, jelikož se jedná o prostředí, kde jsou výsledky a úspěch studentů velmi významné, protože determinují jejich budoucí profesi oproti základním a středním školám. Navíc si studenti vysokých škol význam svého úspěchu velmi dobře uvědomují, proto je zřejmé, že „**akademické emoce**“ budou oproti jiným velmi silné. Výzkumníci dokonce přikládají emocím takovou důležitost, že tomuto fenoménu přizpůsobují tvorbu výukových online matematických kurzů, tímto tématem se zabývají články od autorů Kim a Hodges (2012) a Kim (2012).

Testová úzkost je pojem popisující stav, kdy žák/student prožívá emoce strachu a má jisté obavy či úzkost během učení, bezprostředně před a během testu. Podle Becker-Kurz (2015) sice má testová úzkost dopad na výsledky a úspěch/neúspěch z testu, ale není jediným činitelem, který se na výsledku podílí. Je třeba brát v úvahu i studentovu motivaci, self-efficacy a prostředí ve třídě. Pokud si student našel oblibu v předmětu a věří, že ho zvládne, strach z testu by se neměl projevit v takové míře. Testová úzkost se nejvýznamněji a dlouhodobě dotýká studentů na vysoké škole a všude tam, kde výsledek testu jedinec považuje za svůj hlavní cíl nebo velmi zásadní metu pro budoucí profesi nebo další posun jedince k jeho osobním cílům. Doplňme, že v českém prostředí za takové významné zkoušky bezpochyby považujeme maturitu, přijímací řízení, zkouškové období na vysoké škole a státnicové závěrečné zkoušky. Pekrun a Stöber (2004) doplňují, že testová úzkost navíc hraje roli v odhodlanosti studenta a způsobuje nesoustředěnost, ale i vyhýbání se předmětu. Dále souvisí s regulací emocí během testu, Pekrun a Stöber (2004) popisují její čtyři dimenze, kam řadíme (a) kognitivní zhodnocení, (b) soustředěnost na plnění úkolu, (c) znovuzískání pozornosti a (d) soustředění se na emoční procesy např. zbožné přání či sebeobviňování. Na základě této skutečnosti je tedy zřejmé, že neúspěch studenta často ani není způsoben nedostatečným studiem jako spíše strachem

ze selhání, který může způsobit i například mentální blok během testování, nebo ovlivnit učební strategie a self-efficacy.

Akademické emoce (academic emotions) se neomezují jen na akademickou půdu, označují všechny emoce, které se vztahují ke školnímu prostředí, proto bychom je mohly nazývat také „školní emoce“¹². Řadíme k nim například zmíněnou testovou úzkost, strach, hrdost, nebo stud, ať už se týká úspěchu či selhání. Podle Kima a Hodgese (2012) se pojí s dosažením výsledků nebo aktivit s nimi spojenými, radost z učení, znuďnost prožívaná během online testů nebo vztek z přehnaných požadavků. Pozitivní akademické emoce mají blahodárny vliv na motivaci žáků/studentů, soustředěnost na vypracování úkolu, odhodlání apod. oproti negativním, které přinášejí pravý opak.

Jako takovou podkategorii akademických emocí bychom označily **emoce úspěchu** (achievement emotions), protože se s nimi setkáváme převážně ve vzdělávacích institucích. Emoce úspěchu jsou podle Becker-Kurz (2015) charakteristické tím, že na své úspěchy či výkon se jedinec dívá retrospektivně – ohlíží se za úspěchem nebo selháním zpětně. Pekrunova teorie kontroly a cíle se soustřeďuje právě na akademické emoce a emoce úspěchu a zároveň vychází z dosavadního poznání o emocích. Obsahuje několik dimenzí, valenci, aktivaci a zaměření se na předmět. Valencí emocí rozumíme pozitivní/negativní emoce, příjemné/nepříjemné. Aktivací rozumíme, vlastnost emoce aktivizovat či deaktivizovat jedincovo jednání a nejen to, podle Becker-Kurz (2015) například vztek aktivizuje, podněcuje k činu, v protikladu s pocity nudy, které jsou deaktivující a spíše podpoří studenta v prokrastinaci. Poslední dimenzí je **zaměření se na předmět**, která je pro Pekrunovu teorii zásadní, jelikož student svou pozornost potřebuje opakovaně zaměřovat na své výsledky, reagovat na úspěch, selhání, akademické/školní aktivity nebo události. Tato teorie se tedy **pojí s cíli a výsledky – převážně individuálně-subjektivním zhodnocením, kde jedinec hodnotí, jestli má proces, který má zajistit dosažení cíle, pod kontrolou či naopak** – povahu takovýchto emocí poté bude očekávání a hodnoty jedince. Becker-Kurz uvádí příklad dvou protikladných emocí, kde úzkost značí, že jedinec dosažení cíle nemá pod kontrolou, a hrdost naopak představuje vysokou míru kontrolovatelnosti (2015) – což je velmi zajímavý fakt, který je univerzálně platný i pro učitele.

¹² My budeme využívat spojení akademické emoce, ale máme na mysli i emoce prožívané ve školním prostředí.

Pekrun a Stephens (2009) naznačují, že některé regulační strategie mohou být velmi prospěšné, a navíc dlouhodobě ovlivňovat výsledky studentů – v zahraniční literatuře se objevuje termín academic performance (akademická/školní výkonnost), který úzce souvisí s akademickými emocemi a má na regulaci emocí dopad. Jedná se o strategie jako **přehodnocení a soustředění se na prožívanou emoci** (Pekrun a Stephens, 2009). O zmíněnou teorii kontroly a cíle se opírá většina současných odborníků zabývajících se emocemi ve spojení s akademickou a školní výkonností. Pekrun (2006) sestavil diagram, který se snaží zachytit celý proces regulace emocí – od spouštěče až po úspěch/výsledek – popisuje také vztahy mezi jednotlivými faktory, které určitou měrou modifikují celý proces. Následující Diagram č.1 předkládáme za účelem lepšího porozumění celého procesu:¹³

¹³ Tento diagram je českou verzí, kterou jsme sestavily na základě Pekrunova diagramu (2006). Stuchlíková a kol. (2013) doplnili Pekrunův diagram o další znalosti – konkrétně v článku *Emoční Aspekty učení se a učení – Diskuze na dané téma*. Vycházíme tedy z obou těchto diagramů.

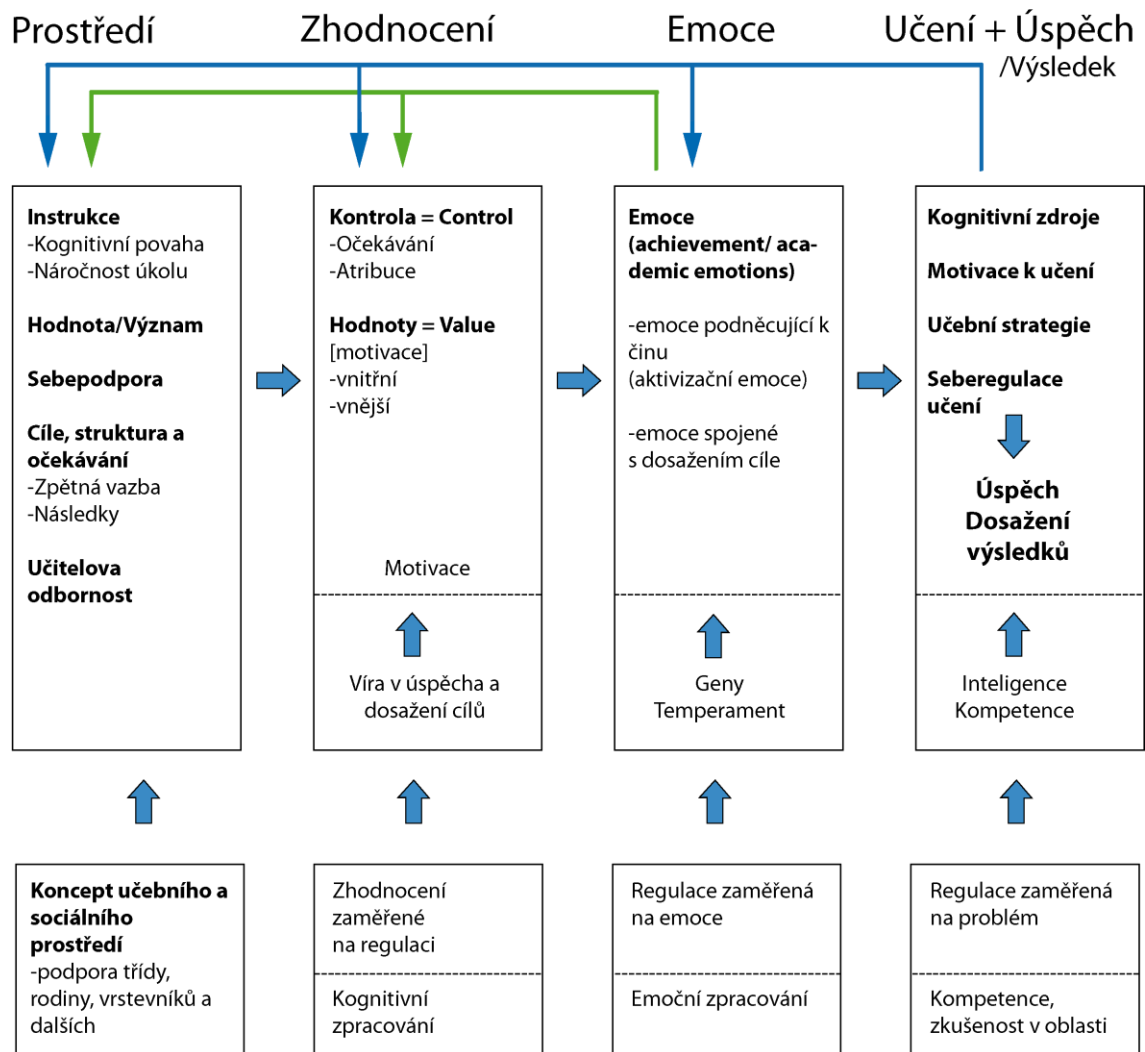


Diagram č. 1 - Emoce, učení a instrukce - teoretický model založený na teorii kontroly a cíle (Stuchlíková, 2013; Pekrun, 2006)

Studentovo prožívání v kontextech výuky má za cíl dosažení očekávaných výsledků. Jak je patrné z diagramu, výsledek je ovlivněn velkou spoustou faktorů, determinantů a procesů. Chronologicky je téměř nemožné tuto komplexnost a propojenost popsat. Procesy a faktory mohou probíhat i ve stejný čas a zároveň ovlivňovat jiné. Pekrun (2006), Stuchlíková (2013) a další se shodují na čtyřech fázích: prostředí, zhodnocení, emoce a výsledek.

Prostředí v Diagramu č. 1 zahrnuje studentovy hodnoty, cíle, očekávání, které ovlivňuje i učitelova odbornost a jakým způsobem učitel podporuje studenty a předává zpětnou vazbu. Pokud se zde uplatňuje spíše **efekt Pygmalion**, kde má učitel víru ve svého studenta a dává mu to najevo, přinese to pozitivní výsledky – opakem je **efekt Golem**. Dále sem řadíme celkové nastavení vzdělávacího systému, podporu třídy, rodičů,

vrstevníků a také sebe-podporu. Prostředí tedy představuje jakousi základnu, od které se odvíjí fáze **zhodnocení**. Student uvažuje, jestli má nad dosažením výsledků kontrolu, například jestli je zadání úkolu přijatelně náročné a má na něj dostatek času. Zároveň bojuje s vnitřní a vnější motivací. Ještě připomeneme, že tyto procesy probíhají v řádů sekund, snad i méně. Dále přichází na řadu **emoce** a jejich regulace – věříme, že ty mohou probíhat již v předchozích fázích. Emoce se objevují aktivizační a emoce spojené s dosažením výsledků, jejich vznik je navíc determinován genetickou výbavou a temperamentem, dále pak regulačními strategiemi, náladou apod. Kompetence, inteligence, zkušenosti, kognitivní zdroje/kapacita a další ovlivňují učební proces, a nakonec nechávají vzniknout očekávaný výsledek.

Závěrem doplníme, že důležitá je i úroveň již zmíněného termínu **self-efficacy** a také **ontogeneze** jedince – v jaké fázi vývoje se jedinec nachází, které regulační strategie posiloval na základě své genetické výbavy atd. Studentovo přesvědčení o vlastních schopnostech je ovlivněné i například minulými zkušenosti – jestli student zažívá častěji úspěch nebo selhání a nachází se v **kruhu úspěchu** nebo naopak v **kruhu neúspěchu**. To vše souvisí s úspěchem studentů/žáků v akademickém/školním prostředí.

1.3.3. *Učitelé a jejich emoce*

Teoretickou část naší práce zakončíme shrnutím dosavadního poznání zaměřeného na emoční prožívání učitele v kontextech výuky. Výzkumníci se shodují, že ve školním prostředí – konkrétněji třídním klimatu – vstupuje na scénu velké množství emocí (Becker-Kurz 2015, Pekrun, Elliot a kol. 2009), jak ze strany učitele, tak i studenta, proto je velmi důležité se tímto tématem zabývat. Je nutné, aby si učitel uvědomoval, že je pro studenty modelem i po stránce regulace emocí, jistým způsobem jim předává své regulační strategie a display rules. Učitele se samozřejmě týká téměř vše, co jsme doposud zmínily o prožívání, emoční inteligence, regulační strategie emocí, spouštěče a další. Tato teorie zasazená do školního prostředí si ale žádá dalšího zkoumání, protože empirických studií se zdá být stále velký nedostatek. Věříme, že by tato emocionální osvěta mohla pomoci učitelům ke zkvalitnění jejich osobního i profesního života, podpořit pracovní spokojenost a předejít syndromu vyhoření viz např. Becker a kol. (2015).

Emoce učitelů se podílejí na jejich osobní pohodě a učebním stylu, který ovlivňuje studentovy emoce a jeho výsledky, jak potvrzuje Becke-Kurz a kol. (2015). Podle Pekruna a Elliota (2009) by také učitel měl vytvářet takové prostředí, kde se v učebním

procesu budou setkávat „emoce úspěchu“ a cíle, aby se naplnily očekávané výsledky. Tuto vzájemnou ovlivnitelnost popisuje Frenzel (2015) ve svém **vzájemném modelu** (reciprocal model). Tento model říká, že třídní klima přímo ovlivňuje učitelovo vnímání – tedy i zhodnocení či jeho instrukční sadu – chování studentů a cíle, které si učitel pro studenty stanovuje. Učitelovy přehnané nároky budou mít velký vliv na cíle studentů, což ovlivní jejich budoucí chování a nastaví podmínky, které tvoří třídní klima. Změna tedy přijde až teprve, když se změní učitelovo vnímání nebo studentovo jednání – tzv. „začarovaný kruh“, lidově řečeno.

Becker (2015) a další pokládají za důležité věnovat pozornost **spouštěčům** učitelových emocí, navíc dodávají, že tato oblast je zmapovaná velmi málo. V jejich pilotní studii učitelé většinou pokládali za hlavní spouštěče pozitivních emocí studentovo chování nebo pocit, že měl učitel vyučovací hodinu pod kontrolou, jak zmiňuje Becker a kol. (2015) – jejich výzkum byl limitován na emoce radosti a vzteku. Sutton a Wheatley (2003) uvádějí konkrétní příklad studentova chování jako spouštěče:

„Vyrušuje mě, když vidím, jak na sebe studenti koulí očima přes celou místnost a to ani nemusí nic říkat. Nemůžu se soustředit na to, co říkám a pak dělám chyby, když rozdávám instrukce, protože svou pozornost neumím rozdělit.“

Zopakujeme, že sem můžeme řadit i různé kritické události nebo morální distres, který učitelé zažívají ve své profesi. Morální distres je způsoben tím, když se učitelovy hodnoty a přesvědčení dostávají do konfliktu s požadavky školy, jak popisuje Mareš (2017). Dokážeme si představit, že tento stav pak nepochybně ovlivňuje i třídní klima.

Studie zaměřující se na přenos emocí ve třídě od Pekruna a kol. (2009) poukazuje zajímavou na skutečnost. Učitelé, kteří byli poháněni pouze **vnitřní motivací**, jelikož svou práci vykonávali dobrovolně, projeví větší nadšení do práce a také větší zájem. Mohly bychom tedy usuzovat, že výše platu – **vnější motivace** – tak nemusí být vždy zásadním determinantem pracovní spokojenosti. Další šetření této studie ukázalo, že i předstírané emoce radosti a zájmů mohou učitelům přinášet ovoce stejně jako ty skutečné. Podle Pekruna a kol. (2009) tedy učitel nemusí nutně emoci zažívat, aby využil benefity emocí radosti a nadšení – navíc se tak v praxi již stává. Tato metoda se nedoporučuje využívat velmi často, jelikož nepodporuje dlouhodobou pracovní spokojenost, ale vede ke stresu a syndromu vyhoření.

Co se týče regulace emocí učitelů v USA, tam učitelé regulují emoce ve velké míře. Pekrun a kol. (2009) zmiňují, že se většinou řídí podle hesla „v zachování klidu je síla, v rozrušení je slabost“. Dalo by se říci, že se učitelé snad i bojí dát prožívané emoce najevo, protože nechtějí ztratit kontrolu nad svými pocity nebo se snad obávají, aby došlo k nějakému „útoku“ – nevhodnému chování, křiku, agresi, ponižování aj. Dalším takovým výzkumem, kde se američtí učitelé svěřili se svými regulačními strategiemi, je *Emoční regulace cílů a učitelovy strategie*¹⁴ od Rosemary. E. Sutton (2004). Zde se ale názory s Pekrunovým přesvědčením mírně rozcházejí, jelikož v tomto výzkumu využívali učitelé nejvíce preventivních strategií regulace emocí – např. předem se na výuku připravit, vypovídat se kolegům, pozastavit se apod. Jen někteří učitelé se vyjadřovali o potlačování nebo předstírání. Na otázku „Co se vám vybaví, když přemýšlíte o emocích a učení ve třídě?“ jeden z učitelů odpověděl „Neprojevovat je, neprojevovat je.“, jiný učitel se svěřil: „I přesto, že mě to nezajímá, musím předstírat, že ano. Musím zalhat, že mě velice zajímá to, co dělám.“ (Sutton 2004, s. 379). Suttonová (2004) dodává, že důvodem pro takové strategie může být zvnitřnění **display rules**, které jsou založené na normách společnosti, vzdělávacím programu, kolegů učitelů či jiných pracovníků ve škole a již zmiňované rodině – bohužel někdy mohou učitelům i škodit. V tomto případě je důležitá snaha učitele o takovou modifikaci vlastních display rules, aby to přispívalo k jeho pracovní spokojenosti apod.

Někteří američtí učitelé si ale důležitost emocí v kontextech výuky uvědomují a jsou přesvědčeni, že jsou pro studenty vzorem a je důležité na sobě pracovat, protože pak cítí, že jejich práce je více efektivní. Suttonová (2004) uvádí, že studenti/žáci jsou bezpochyby ovlivněni situacemi, kde učitel vyjadřuje své negativní emoce, které vedou k rozrušení studentů a následně jejich neukázněnosti. Přesvědčení, které panuje u učitelů v českém prostředí a jaké strategie regulací emocí učitelé využívají ve třídě, doposud nebylo dostatečně zkoumáno a pokud ano, jen s velmi okrajovým zaměřením na jejich prožívání s dopadem na třídní klima. Stále zde zůstává otázka, které strategie regulace emocí jsou v kontextech výuky nejefektivnější.

Důsledkem neefektivní regulace emocí, dlouhodobé nespokojenosti v profesi učitele může být nevhodné chování vůči žákům/studentům. Mareš (2013) sice toto spojení nezmiňuje ve svém článku *Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům*, ale zdá se být logické a vyplývající ze všech zmíněných skutečností spojenými s emocemi.

¹⁴ Bylo přeloženo z anglického originálu *Emotional regulation goals and strategies of teacher* (2004).

Mareš (2013) například zmiňuje, že v hodinách nejistého a agresivního typu učitele panuje **agresivní klima**, protože učitel a student/žák se stali nepřáteli. Další neproduktivní klima je i u učitelů, který Mareš (2013) označuje jako **represivní typ** nebo **nejistý a tolerantní**. Předpokládáme, že u těchto učitelů bychom mohly zaznamenat nízkou úroveň **self-efficacy**, která je také spojená s kruhem neúspěchu, do kterého může zabředávat nejen student, ale i učitel. Učitel vedený vztekem, může využívat zautomatizované a neefektivní regulace emocí, která vede k fabulacím, špatným úsudkům a neadekvátnímu jednání. Jedná se ale o pouhou hypotézu, které by si zasloužila dalšího zkoumání.

Podle Friedy (2011) role, jakou mají emoce v učitelské profesi, bývá zlehčována a opomíjena v rámci politiky a standardů školy. Je potřeba, aby se tomuto fenoménu, studie a hlavně vzdělávací instituce, věnovaly více než doposud. Frieda (2011) tvrdí, že škola a prostředí ve třídě by mělo být místem, (a) kde studenti mají možnost vyjádřit svou emocionalitu, (b) kde učitel podporuje autonomii a pocity sounáležitosti, (c) nechává studenty mluvit o svých emocích a další. Tyto skutečnosti mají vliv na vývoj regulace emocí ve třídě, studentovu emoční kapacitu pro regulaci emocí a mnoho dalšího. Dále mají vliv na samotného učitele a jeho pracovní spokojenost. K nedostatečně zkoumané jsou již zmiňované display rules, kterými učitelé oplývají a co teprve u začínajících učitelů, kteří mívají ještě málo subjektivní zkušenosti s třídním klimatem a všemu se teprve budou učit. Obecně se začínajícím učitelům věnovalo také málo prostoru, přitom zkoumáním jejich zkušeností, přesvědčení, regulačních strategií atd. bychom mohly zmapovat počáteční bod učitelské profese.

1.3.4. *Metodologie ostatních výzkumů*

V této podkapitole se pokusíme zmapovat užitou metodologii ve výzkumech zabývajících se emocemi ve školním prostředí, ale také naznačit jejich přílišnou různorodost. To nám pomůže při rozhodování, na co konkrétně bychom se mohly zaměřit v praktické části, a která metodologie se jeví být efektivní. Díky vzrůstajícímu zájmu o roli emocí ve školním prostředí přibývá empirických studií, které se tomuto tématu věnují. Každé z nich se většinou zabývá rozdílnými aspekty emocí, které jsou převážně **zaměřeny na studenty** – jejich prožívání, zapálení do výuky, regulaci emocí zaměřenou na dosažení školních úspěchů a další. Některé výzkumy bývají až příliš konkrétní – např. prožívání emoce nadšení a radosti při učení se vědeckým disciplínám (Linnenbrink-

Garcia a kol., 2011), emoce v online výuce matematiky (Kim, 2012), prožívání nudy ve třídě a jiné. Lisa Linnenbrink-Garcia a Reinhard Pekrun (2011) se ve svém výzkumu zabývali například tím, jak a proč se u studentů emoce vynořují. Dále se snažili odpovědět na otázku, jakou roli mají emoce v utváření studentových cílů a jak ovlivňují zapojení do výuky, zdroje jejich regulace emocí, které by školní úspěch podpořily. Jiným příkladem může být výzkum, kde se Linnenbrink-Garcia a kol. (2011) zabývali čtyřmi emočními stavy – například aktivizující pozitivní, deaktivizující negativní a další – prožívané žáky na základní škole ve výuce matematiky. Jak můžeme vypořádat učitelovým emocím výzkumy věnovaly malou pozornost v porovnání se studentovými.

Linnenbrink-Garcia a Pekrun (2011) zkoumali emoce pomocí dotazníku zaměřeného na emoce úspěchu, který je v literatuře označován jako **AEQ (Achievement Emotion Questionnaire)**. Hodnotí celou řadu emocí úspěchu prožívaných během výuky, při učení se a během testování (Linnenbrink-Garcia a kol., 2011). Dotazník byl založen na Pekrunově teorii kontroly a cíle (control-value theory) a předběžných empirických výzkumech. Skládá se z několika škál zkoumající emoce (a) vztahujících se k třídě, (b) k učení, (c) testování. Byl například testován na 389 univerzitních studentech a zjištění potvrdila validitu tohoto dotazníku, jak pojednává Pekrun (2011).

Frenzel a kol. (2009) využili při zkoumání přenosu emocí ve třídě právě tento dotazník zaměřený na emoce úspěchu (AEQ), konkrétně se zaměřili na vztah emoce radosti u učitele a studenta. Frenzel naznačuje, že před tímto zkoumáním se využívaly spíše kvalitativní analýzy – například formou rozhovoru. Proto se autoři rozhodli využít kvalitativní výzkum, do kterého se zapojilo 1763 německých studentů ze 71 tříd (průměrný věk 15 let), 71 učitelů matematiky (21 žen a 50 mužů, průměrný věk 45 let s průměrnou praxí 16 let) (Frenzel a kol., 2009). Na začátku zkoumali, které emoce se každodenně objevují ve třídě. Dále byli učitelé tázáni na jejich pocity radosti a nadšení, když učí konkrétní třídu. Na druhou stranu pak byli dotazováni studenti, jak si užívají výuku, nebo jak by ohodnotili učitelovo nadšení a jak ho vnímali. Výsledkem bylo potvrzení, že učitelé matematiky projevující nadšení při výuce přenesli tyto emoce na studenty, kteří si matematiku pak více užívali a byli více motivovaní. Nadšení učitele do výuky má tedy pozitivní vliv na výsledky žáků/studentů. Výzkum od Frenzel (2009) a další také potvrdily, že učitelé mají opravdu velký vliv na celkové naladění studenta a studentovo prožívání během výuky – když se pak během let učitel daného předmětu změní, mění se i emoce studentů a vztahy k předmětu.

Pro naši praktickou část je nejvýznamnější výzkum od Rosemary E. Sutton (2004), která zkoumala regulaci emocí učitelů, jejich strategie regulace emocí využívané při výuce a jejich cíle. Respondenti se skládali z 30 amerických učitelů (19 žen) z jihovýchodního Ohia, kteří vyučovali žáky ve věku 10-14¹⁵, léta učitelské praxe se různila od 1 roku do 28 let, průměrný věk byl od 30-34. Učitelé vyučovali na školách v 17 různých distriktech. K výzkumu byl využit **polostrukturovaný rozhovor** se čtyřmi jádrovými otázkami: (1) Co se vám vybaví, když přemýšlíte o emocích a učení ve třídě? (2) Které emoce se vám vybaví, když přemýšlíte o emocích a učení? (3) Snažíte se někdy při výuce kontrolovat, regulovat nebo maskovat vaše emoční prožívání? (4) Chcete nám sdělit něco dalšího, co se týká emocí a učení? (Sutton 2004). Výsledkem bylo poznání, jaký význam zkušenosti učitelé přikládají emocím, jak často se regulují, které strategie využívají a které jsou efektivní, jakou mají představu o učiteli a jeho „správnosti“ v projevu emocí. Suttonová (2004) také přichází s odlišným dělením strategií emocí a to na preventivní a rezponzivní. Výsledky tohoto výzkumu využijeme k porovnání emočního prožívání začínajících učitelů a zkušených učitelů.

1.4.SHRNUTÍ HLAVNÍCH MYŠLENEK

V teoretické části jsme se pokusily vymezit pojem emoce, funkce, vztahy a další pojmy s nimi související. S emocemi se jedinci setkávají téměř neustále a v kontextech výuky bývají emoce ještě silnější, protože se třída skládá z různých osobností, temperamentů, mající různé zkušenosti a role ve společnosti. Popsaly jsme, jaké mají emoce komponenty, které nám pomohly k pochopení jejich povahy. Jedná se o subjektivní zkušenosti, zhodnocení situace, emoční výraz a tendence k jednání. Emoce nám slouží k sebemotivaci, přežití v sociálním prostředí, modifikují mezilidské vztahy a jsou vždy determinovány našimi cíli a subjektivním zhodnocením. Emoční a kognitivní procesy se navzájem ovlivňují, jelikož sdílejí jednu kapacitu, kterou je potřeba zacházet ekologicky. Každý učitel by měl pracovat na své emoční inteligenci, protože je pro studenty vzorem obdobně jako jejich rodina. Emoční inteligence zahrnuje rozeznání a pochopení vlastních emocí, regulaci emocí, sebemotivaci, empatii a umění mezilidských vztahů. Vysoká emoční inteligence učitele samotná nestačí k udržení pozitivního klimatu ve třídě, který napomáhá emocím úspěchu, motivaci k učení, odbourání testové úzkosti

¹⁵ V Americe se setkáváme s pojmem „middle school“, který bychom přeložili do češtiny jako střední škola. Pokud ale porovnáme věk žáků na této škole, v České Republice by se jednalo spíše o druhý stupeň základní školy.

apod. Je důležité dbát na dobrou životosprávu, uspokojovat fyziologické potřeby, pocity jistoty, sounáležitosti apod.

Závěrem zopakujeme, že by učitelé měli věnovat pozornost vlastním spouštěčům emocí, jelikož na základě tohoto poznání mohou dokonce určovat směr hodiny. I přesto, že spouštěčům doposud výzkumy nevěnovaly takovou pozornost, někteří učitelé potvrdili, že ze sebe mají dobrý pocit, pokud mají výuku pod kontrolou, která se dá částečně zajistit i důkladnou přípravou na hodinu viz např. Suttonová (2004). Ztráta kontroly nad výukou je jeden ze spouštěčů emocí (Pekrun, 2009), vyhnutí se takovému spouštěči považujeme za jednu ze strategií regulace emocí. V americkém prostředí učitelé využívají převážně potlačení či předstírání jiné než prožívané emoce, tyto strategie naneštěstí řadíme mezi ty „nezdravé“, které dlouhodobě narušují pracovní pohodu, podporují kruh neúspěchu a mohou vést k syndromu vyhoření. Mezi další strategie řadíme habituaci, přehodnocení a zaměření pozornosti jinam (Stuchlíková, 2002; Sutton, 2004; Poláčková Šolcová, 2018)). Otázkou zůstává, proč se učitelé uchylují spíše k těm „nezdravým“ strategiím. Jeden z předpokladů by mohl být, že jsou méně ekologicky náročné, zautomatizované nebo jsou výsledkem naučených display rules – pravidla pro projevení emocí, které učiteli předala rodina, společnost a vzdělávací systém. Některé otázky nám stále zůstávají nezodpovězeny, proto bychom se jim rádi věnovali v praktické části.

1.4.1. Výzkumné otázky

Hlavní výzkumné otázky:

- *Jaké emoce zažívají začínající učitelé v hodině?*
- *Jaký význam učitelé připisují regulaci emocí a jaké jsou důvody jejich regulace?*
- *Jaké jsou spouštěče emocí u učitelů v kontextech výuky?*
- *Jaké strategie regulace emocí jsou u učitelů využívány a které se jeví jako nejefektivnější?*
- *Jakými display rules učitelé oplývají? (Kde se jim naučili?)*
- *Má regulace emocí učitelů dopad na třídní klima a na výsledky studentů/žáků?*
- *Existují rozdíly mezi prací s emocemi začínajících učitelů a zkušených učitelů?*

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1. Výzkumné šetření a stanovení cíle

Cílem výzkumu je zmapovat, jak učitelé pracují se svými emocemi v prostředí výuky a následný možný dopad na třídní klima a samotné studenty. V naší práci se nejdříve zaměříme na začínající učitele, abychom zjistili, s jakými strategiemi, návyky či přesvědčením týkající se emocí apod., do své profese nastupují. Toto zjištění následně porovnáme s výsledky studie od Rosemary E. Suttonové z roku 2004¹⁶, který se naopak zaměřil na zkušené učitele s letitou praxí. Nebudeme tedy jen popisovat situaci, ale díky porovnání můžou vyvstat i další skutečnosti.

K dosažení cíle výzkumného šetření jsme si vypůjčili otázky polostrukturovaného rozhovoru, které byly využity ve zmíněném výzkumu (Sutton 2004), které jsme speciálně přizpůsobily kontextu výuky začínajících učitelů a zaměřily převážně na jejich pedagogické praxe, ale i jiné pedagogické aktivity v jejich volném čase. Tyto konkrétní otázky budou zmíněny v podkapitole věnované metodologii. Cílem bylo zodpovězení našich výzkumných otázek, které vyvstaly na základě poznání v teoretické části práce. Za nejdůležitější pokládáme:

- *Jaké emoce zažívají začínající učitelé v hodině?*
- *Jaký význam učitelé připisují regulaci emocí a jaké jsou důvody jejich regulace?*
- *Jaké jsou spouštěče emocí u učitelů v kontextech výuky?*
- *Jaké strategie regulace emocí jsou u učitelů využívány a které se jeví jako nejefektivnější?*
- *Jakými display rules učitelé oplývají? = idealizovaná představa o učiteli a jeho projevení emocí*
- *Má regulace emocí učitelů dopad na třídní klima a na výsledky studentů/žáků?*
- *Existují rozdíly mezi prací s emocemi začínajících učitelů a zkušených učitelů?*

¹⁶ Emotional Regulation Goals and Strategies Of Teacher

2.2. Metodologie

Za účelem dosažení výzkumného cíle diplomové práce jsme si pro praktickou část vybraly kvalitativní výzkum. Otázky využití v polostrukturovaném rozhovoru od Suttonové (2004) jsme přeložily do českého jazyka, upravily pro potřeby naší práce – tedy zaměřily otázky na vykonávající praxi studentů. Respondenti byli instruováni, aby odpovídali co nejdetailněji a nejupřímněji, jelikož se jednalo o anonymní dotazování – měli také možnost vybrat si, jestli jejich odpovědi zůstanou anonymní či nikoli. Výsledkem je v podstatě kombinace polostrukturovaného rozhovoru a dotazníku – z teorie již víme, že pro zkoumání emocí se dotazníky využívají, navíc byla dokázána jejich validita viz dotazník zaměřený na emoce úspěchu od Pekruna (Linnenbrink-Garcia a kol., 2011). Tento postup byl vybrán za účelem dosažení větší uvolněnosti a upřímnosti respondentů. Jelikož jsme mínily předejít tomu, že by začínající učitelé za cílem neztracení tváře, neschopnosti mluvit o svých emocích bez rozmyšlení, studu z nepovedených praxí, by mohli realitu poupravit či některé situace zlehčit. Šlo nám o získání co nejpravdivějších odpovědí, abychom tuto oblast co nejlépe zmapovali. Do našich otázek jsme navíc zahrnujeme také, které se navíc zaměřují na **spouštěče emocí, důsledky a třídní klima**. Otázky překládáme zde:

1. Co se vám vybaví, když přemýšlíte o emocích a vašem učení na praxích?
2. Zde předkládáme výčet primárních emocí.

**Vzteky – Strach – Smutek – Radost – Znechucení/Odpor – Překvapení –
Láska/Náklonost**

Vyberte 1-3 emoce, které nejvíce vystihují Vaši zkušenost při vyučování na praxích.

3. Snažíte se někdy při výuce kontrolovat, regulovat nebo maskovat vaše emoční prožívání?

(Pokud ano)

4. Prosím, zkuste popsat proces, jak to probíhá, když se snažíte kontrolovat, maskovat nebo regulovat své emoce?

(Konkrétněji)

5. Z jakého důvodu jste se v této situaci, kterou jste popsal/a v otázce 4, snažil/a regulovat (nebo maskovat, regulovat) své emoce?
6. Co přesně děláte, když se snažíte kontrolovat (nebo maskovat, regulovat) své emoce?
7. Jaké využíváte strategie při kontrolování, maskování nebo regulaci emocí během vaší výuky či učení?
8. (Pokud se spíše zmiňujete o **negativních** emocích, odpovězte na následující otázku)
Snažíte se regulovat pozitivní emoce stejnou měrou, jakou regulujete negativní emoce?
9. (Pokud se spíše zmiňujete o **pozitivních** emocích, odpovězte na následující otázku)
Snažíte se regulovat negativní emoce stejnou měrou, jakou regulujete pozitivní emoce?
10. Jaké strategie využíváte, abyste se vypořádal/a s emocemi, které se dostaví poté, co je událost u konce, na konci dne, kdy už máte odučeno?
11. Stane se, že přijdete do školy (vyučovat) a cítíte, že nejste ve své kůži, možná jste měli konflikt s partnerem, přáteli nebo rodiči, ujel vám vlak nebo MHD, byla dopravní zácpa a přišli jste pozdě apod. Je zde něco, čím se snažíte připravit na takové dny?
12. Jak se vám daří ve snahách kontrolovat (nebo maskovat/skrývat, nebo regulovat) své emoce? Co se vám jeví jako nejefektivnější?
13. Jaké jsou důsledky kontroly (nebo maskování/skrývání, nebo regulace) vašich emocí, když učíte?
14. Jaké jsou důsledky, když své emoce **ne**kontrolujete (nebo **nemaskujete/neskrýváte**, nebo **neregulujete**)?
15. Pokud odpovídáte, že neregulujete své emoce, zkuste se zamyslet nad tímto faktem:
Jedna z věcí, kterou učitelé zmínili, když popisovali situaci, kdy se rozčílí, byla, že se snaží monitorovat své emoce velmi pozorně, nebo se je snaží zamaskovat, protože se trochu bojí, že by mohli něco říct nebo překročit hranice.
Máte někdy také tuto obavu?
16. Chcete nám sdělit něco dalšího, co se týká emocí a učení?

17. Máte vypořádáno, jaké situace vaše emoce ve třídě spouští? A jaké situace ve vás vyvolává silné emoce ve třídě, když učíte?
18. Všiml/a jste si, jaký dopad má vaše emoce na klima ve třídě v případě, že ji regulujete? Jaký dopad má v případě, že ji neregulujete?

Dalším důvodem, proč jsme upřednostnily kvalitativní výzkum před kvantitativním dotazníkem od Pekruna (Linnenbrink-Garcia a kol., 2011) je možnost studovat procesy a vztahy. Podle Hendla (2005) nám kvalitativní výzkum přinese možnost podrobně zkoumat určitou skupinu a jedince. Umožňuje studovat určitý fenomén, procesy, vztahy a podmínky, za kterých vzniká, navíc pomáhá objasňovat příčinné souvislosti. Ačkoli je kvalitativnímu výzkumu podle Hendla (2005) vytýkáno, že je založen převážně na subjektivních, a tudíž zkreslených dojmech či poznatcích a je v celku těžké z něj vyvozovat obecná pravidla a zákonitosti, věříme, že při zkoumání subjektivním prožívání se dá jen těžko vyhnout takovýmto dojmům i v kvantitativním výzkumu.

Jako **respondenty** jsme si vybraly 29 začínajících učitelů, z toho 19 žen a 10 mužů. Zkušenosti začínajících učitelů s výukou se omezují pouze na pedagogické praxe probíhající během pětiletého studia, kde bývá pravidlem, že jsem pod dozorem fakultního učitele, který na výuku dohlíží a poté předává zpětnou vazbu. Někteří z těchto „nehotových“ učitelů již začali při studiu vyučovat na základních nebo středních školách. Jejich praxe se tedy pohybuje od 0 do 1 roku, kde je ale potřeba brát v úvahu, že stále nevykonávají veškeré učitelské funkce jako například třídnictví a také se setkávají s žáky či studenty jen pár hodin týdně. Respondenti také zmiňují své další zkušenosti s vyučováním, a to konkrétně soukromou výukou či doučováním za cílem přivýdělnku při studiu ale také získání další zkušenosti.

Respondenti byli předem seznámeni s účelem dotazování a požádáni o co nejdetailnější odpovědi. Na otázky odpovídali v klidu bez jakýchkoliv zásahů, měli možnost si odpovědi rozmyslet nebo je napsat tak, jak to v danou chvíli cítili. Některé respondenty bylo potřeba ujistit, že jejich zkušenosti a informace, které s námi sdílejí, jsou v bezpečí, což jen značí o jak moc citlivé téma se jedná.

Výzkumu Suttonové (2004) se zúčastnilo 30 zkušených učitelů ve věku od 30 do 34 ze severovýchodního Ohia v USA. Respondenti se skládali z 19 žen a 11 mužů. V profesi učitele se pohybovali od 1 do 28 let. Ve výzkumu byl využit polostrukturovaný

rozhovor se čtyřmi jádrovými otázkami, který trval přibližně od 25 do 55min a byl pořízen zvukový záznam. Odpovědi byly následně transkribovány. Transkripce byla okódována do QSR NUD*IST, software sloužící k podpoře výzkumníků při práci s kvalitativními daty. Texty byly okódovány do dvou kategorií, primární a sekundární – skutečnosti, které vyvstaly z odpovědí respondentů. Primární kategorie obsahovaly: konkrétní regulované pozitivní a negativní emoce, spontánní či pobídnuté emoce, důvody a cíle regulace emocí, preventivní strategie, rozprostření pozornosti, responzivní strategie a další. Sekundární obsahovaly: učitel jako rolový model, co funguje, děti manipulují učiteli, ventilování emocí, nakažlivost emocí, být emocionálně neutrální, display rules, organizace a disciplína, únava a učení se ze zkušenosti.

Výzkum Suttonové (2004) nám poskytl otázky a kategorie potřebné pro kódování výpovědí našich respondentů. Jelikož jsme využily stejných kategorií při kódování, dosáhneme validnějších výsledků při porovnávání výzkumů. Tyto kategorie představujeme v následujícím výčtu – poslední dvě kategorie byly doplněny:

- I. Významnost a četnost
- II. Cíle a seberegulace
 - i. Efektivita
- III. Idealizovaná představa o učitelově projevení emocí
 - i. Být opravdový/uvěřitelný/nebýt robot
 - ii. Projevování umírněných emocí je správně/Být autentický
- IV. Strategie regulace emocí
 - i. Preventivní
 - ii. Modifikující situaci
 - iii. Rozložení/rozprostření pozornosti
 - iv. Kognitivní změny
- V. Responzivní strategie
- VI. Důsledky regulace emocí
- VII. Spouštěče

2.3. Přehled výsledků výzkumného šetření

2.3.1. Význam a frekvence regulace emocí

První dvě otázky, které byly respondentům položeny, se snažily zjistit, jaké emoce se začínajícím učitelům/studentům pedagogické fakulty (dále jen respondenti) vybaví v kontextu výuky na praxích a dále pak na konkrétní prožívané emoce. Týkají se tedy našich výzkumných otázek: *Jaké emoce zažívají začínající učitelé v hodině? Jaký význam učitelé připisují regulaci emocí a jaké jsou důvody jejich regulace?* – důvody budeme zmiňovat až v následující kapitole. Někteří respondenti se vyjadřovali velmi stručně, pouze jeden tvrdil, že emoce nereguluje vůbec. Zbytek ovšem pokládá regulaci emocí na důležitou a praktikují ji. Zajímavým poznatkem bylo, že se respondenti často zmiňovali protikladné emoce. Během i jedné hodiny prožívali strach i pocity radosti. Při představě emocí spojených s výukou jeden z respondentů zmínil spojení „**horská dráha**“, které se stalo jedním z vyzorovaných in vivo kódů. V první otázce konkrétně respondentka uvedla následující:

„Vybaví se mi horská dráha. Když jsem začínala s praxemi, bylo to „nahoru a dolů“. Těšila jsem se stejně tak, jako jsem se bála a byla jsem nervózní. Když se něco povedlo, vedlo to k velké radosti a opačně – když žáci nereagovali tak, jak jsem si představovala, poctivě připravená hodina se nevyvedla, byla jsem smutná.“

Horská dráha přesně vystihuje následující vyzorovaný jev. Dohromady se všech 29 respondentů zmínilo, že prožívalo 53 nepříjemných a 63 příjemných emocí. Konkrétně strach nepocíťovalo pouze 7 respondentů (22 pocíťovalo), radost se vyskytla ve výpovědích ve 26 případech. Po strachu a radosti byly zmiňovány emoce překvapení (počet 17), láska/náklonost a nervozita/stres/úzkost se vyskytly 11krát, spokojenost 7krát. Nejméně se respondenti zmiňovali o vzteku, smutku, znechucení, nejistotě a pouze 1krát se vyskytla bezmoc a lítost. Zásadní rozdíly mezi muži a ženy nebyly vyzorovány.

Často byl zmiňován **strach** z neznáma, což je opodstatnitelné, jelikož z teorie víme, že pokud jedinec nemá situaci pod kontrolou, jsou vyvolávány nepříjemné emoce. Dalšími důvody byly například strach ze selhání, nepřijetí žáky, počáteční strach z výuky, velké zodpovědnosti, nedostatečných znalostí apod. Naopak **radost** pocíťovali respondenti, když se jim výuka povedla, když výuka žáky bavila a rozuměli látce. Obecně

byly důvody příjemných emocí: žákovy znalosti, efektivita zvolených strategií, vydařená výuka a výlety nebo pocit, že práce učitele je smysluplná. Příčinami nepříjemných emocí pak byly například: nezájem žáků, vlastní chybování, nedostatečná motivace žáků ze strany fakultního učitele, neudělat ostudu, nevydařené hodiny, nutnost přetvařovat se, být středem pozornosti a jiné.

Emocí se objevuje ve výuce celá řada, proto také začínající učitelé přikládají velký význam její regulaci, většinou ale mají spíše potřebu regulovat ty negativní či nepříjemné emoce oproti pozitivním či příjemným, u kterých upřednostňují spíše volný průběh a v tomto ohledu mluví o autentičnosti. Ovšem stále mají určité hranice, přes které nejdou např. jedna z respondentek uvedla, že nechává pozitivním emocím volný průběh, ale zas na druhou stranu nedovolí, aby si ve výuce poskočila radostí či se smála „jako blázen“. Respondenti nejčastěji užívali pro vyjádření frekvence regulace zmíněných emocí termíny jako „často“, „většinou“ a „vždy“. Velmi malé množství respondentů se vyjádřilo, že regulují pouze „málokdy“, „někdy“ nebo „mimořádně“.

V porovnání se zjištěními výzkumu od R. E. Suttonové (2004) můžeme říci, že obecně učitelé pokládají velký význam regulaci emocí a většinou se zaměřují na regulaci negativních emocí – není zde tedy rozdíl mezi začínajícími a zkušenými učiteli. V obou výzkumech se nepotvrdily rozdíly v regulaci emocí mezi pohlavími. Zkušené učitelé se vyjadřovali o frekvenci regulace emocí v pojmech jako „denně“ či „každou vteřinu“ – zde můžeme důvod vyšší frekvence připisovat nejen vyšší zkušenosti, ale i display rules v dané kultury. Závěrem můžeme říci, že zkušené a začínající učitelé přikládají stejný význam regulaci emocí, ale v americkém prostředí využívají regulaci emocí lehce frekventovaněji.

2.3.2. Cíle, seberegulace a efektivita

Jaký význam učitelé připisují regulaci emocí a jaké jsou důvody jejich regulace? První část výzkumné otázky jsme si vysvětlily v předchozí kapitole a zde se zaměříme na důvody či za jakým cílem začínající učitelé regulují své emoce a následně je opět porovnáme se zkušenými učiteli. Začínající učitelé mají častěji tendenci regulovat své emoce za účelem zachování „vlastního přežití“, vlastní bezpečnosti, skrývání slabosti, aby toho žáci nemohly zneužít. Respondenti se dále zmiňovali o „zachování si profesionality a respektu“, „ztrátě kontroly nad hodinou“, nechtěli ztratit tvář či jednat „měkce“ aj. Z těchto výpovědí bychom mohly usuzovat, že se začínající učitelé snaží

především výuku na praxích přežít a až druhotným cílem se jeví motivace žáků či tvorba pozitivního třídního klimatu. Příčinou může být i fakt, že během praxí mají respondenti třídu jen vypůjčenou a v podstatě nemají šanci žáky poznávat dlouhodobě. Jeden z respondentů uvedl: „mojí primární motivací je nedělat ve třídě scénu [...] a z malého problému větší problém“, jelikož si uvědomoval důsledky neregulace svých emocí.

Začínající učitelé si efektivitu některých strategií uvědomují, i když někteří respondenti zmiňují, že se práci s emocemi při výuce teprve učí, tak si efektivností ještě nejsou natolik jistí. Jako efektivní cíl se některým respondentům osvědčilo přesvědčení, že je důležité žáky podpořit, pomoci jim a pochválit je i za malé úspěchy. Dále pak uvádějí, že se u sebe snaží cílit na autentičnost jednání i co se týče regulace – hlavně tedy, co se týče pozitivních emocí, což vlastně úzce souvisí s představami začínajících učitelů o tom, jaký by učitel měl být. Z výzkumu tedy vyplývá, že začínající učitelé se také snaží regulovat emoce z určitého přesvědčení, kterými je také autentičnost, efektivita, motivace žáků apod. ale nejeví se pro ně jako priorita.

V porovnání se zkušenými učiteli zde přichází značný rozdíl, kde zkušení učitelé uvedli, že regulují své emoce převážně za účelem vyšší efektivnosti a předpokladu pozitivního dopadu na žáky. Zkušení učitelé jsou přesvědčeni, že regulace negativních emocí je dělá více efektivní v mnoha ohledech – věří, že se s žáky dostanou mnohem dále, nenakazí žáky špatnou náladou, dokáží udržet pozornost aj. (Sutton, 2004). Zkušení učitelé se téměř vůbec nezmiňovali o profesionalitě či ukázání slabin apod. jako vypověděli začínající učitelé. Shodnou se ale na přesvědčení, že projevování negativních emocí je neefektivní metoda a autentičnost v projevování emocí se jeví být efektivní.

2.3.3. Jak by měl učitel ideálně pracovat s emocemi

I přesto, že respondentům nebyla položena naše konkrétní výzkumná otázka *Jakými display rules učitelé oplývají?*, respondenti spontánně mluvili o svých představách a přesvědčeních, jak a které emoce by učitel měl či neměl projevovat, co je vhodné a co naopak nepřipustné. Tři respondenti popsali nutnost tzv. „přepínače“ (in vivo kód) neboli způsob, jak oddělovat osobní život od profesního života – jedná se také o určitou strategii, která jim pomáhá zůstat „profesionály“ a chránit sebe i žáky. Jeden z respondentů uvedl, že:

Učitel má svůj osobní život a ten by se neměl promítat do výuky, to samé přehnané reakce v rámci hodiny se musí regulovat, učitel je vždy ten rozumnější a umírněnější od kterého se očekává patřičné chování (nemohu uhodit studenta).

Nejméně tři respondenti uvedli, že by učitel neměl za žádnou cenu jednat v afektu – pod vlivem silných emocí – např. „není vhodné dát najevo vztek, naštvání nebo podráždění“. Respondenti také uvedli důležitost „prezentovat se jako autorita“, nutnost odvést svou práci, neztrácet kontrolu nad svým jednáním nebo nebýt demotivovaný. Důvodem je i přesvědčení, jak uvedl jeden z respondentů, že:

„demotivovaný pedagog nemá šanci motivovat své žáky [...], nevyrovnaný a pesimistický učitel velice těžko dokáže udržet své žáky pod kontrolou a předat látku tím nejaktivnějším způsobem.“

Když porovnáme zkušené a začínající učitele, můžeme říci, že ve svých přesvědčcích a postojích se převážně shodují. Učitelé regulují své emoce, protože je to součástí jejich práce (Sutton, 2004), musí si zachovat profesionalitu, která je spojená s jejich cíli, chtějí žáky spíše motivovat, rozhodně jim nechtějí ublížit či verbálně zranit, ponižit aj., protože takové jednání narušuje mezilidské vztahy. Jediné, o čem se začínající učitelé nezmiňovali oproti zkušeným, bylo přesvědčení, že jsou pro žáky rolovým modelem, a proto by své emoce měli regulovat jistým způsobem a domýšlet jejich budoucí dopad. Na čem se dále shodli bylo přesvědčení o autentičnosti svých emocí a vyhnutí se „jednat jako robot“, či nebýt „ledovou královnou“ – tento pojem byl také zmíněn jednou z respondentek. Konkrétně spojení „nejednat jako robot“ využili jak zkušené, tak začínající učitelé:

„Dostal jsem se mnohem dále, když sem maskoval své emoce ve třídě. Ale mám rád, když některé emoce projevím. Nechci působit jako robot; chci, aby studenti byli zapálení. Chci, aby mi věřili a měli víru v to, co říkám. Chci, aby věděli, když jsem smutný a kdy ne. [...]“ (Sutton, 2004, s.387) – volně přeloženo.

Zde je příklad, co uvedl náš respondent:

„Když se jedná o kladné emoce, chci je žákům a ostatním ukázat. Aby mě brali jako reálného člověka, ne jako robota – učitele. Emoce jako jsou radost, spokojenost, překvapení atd. nechci maskovat. To samé nechci ani po žácích.“

Závěrem tedy můžeme říci, že učitelé se snaží být především profesionály a dělat svou práci dobře. Chtějí být v rámci mezí autentičtí, nepřipomínat roboty, mít výuku pod kontrolou a oddělovat osobní život od profesního. S přibývajícím zkušeností učitelé přemýšlí sami nad sebou jako nad vzorem, rolovým modelem, takže by tomu měli i uzpůsobovat vlastní strategie regulace emocí a celkově své jednání, aby studentům „neublížili“ či nenarušili mezilidské vztahy i z dlouhodobého hlediska, nejen za účelem nenarušení hodiny.

2.3.4. *Spouštěče*

V našem výzkumu jsme se respondentů navíc ptaly na spouštěče emocí v rámci výuky. Respondenti se zmiňovali jak o spouštěčích negativních emocí, tak pozitivních emocí. Nejvíce vyvolávaly negativní emoce situace, kdy žáci projevovali nezájem, nespolupracovali, dělali nadměrný hluk, nebo zkoušeli učitelovy hranice. Konkrétně si respondenti stěžovali na odmítavost žáků pracovat, posměšné komentáře, když učitel udělal chybu, dále pak na nerespektování učitele a jeho příprav na výuku tím, že mu neustále mluvili do výkladu, a další. Pozitivní emoce vyvolávalo opačné jednání žáků, kdy projevovali čistý zájem, pobavení, zapálení do výkladu a aktivit, ochota komunikovat s učitelem, dále pak žákům úspěch, snaživost aj. Jedna z respondentek uvedla, že ji udělalo velkou radost, když jí žáci sdělili „Paní učitelko, my vás chceme mít i příští hodinu.“ Suttonová se o spouštěčích zmiňuje spíše obecně a pouze o chování, které vyvolává negativní emoce, jako např. nevhodné chování žáků, nedostatek snahy, vyrušování třídy a nedávání pozor. Proto usuzovat, že u učitelů obecně jsou negativní emoce spouštěny velmi podobnými, ne-li stejnými situacemi.

2.3.5. *Strategie regulace emocí*

Tato podkapitola odpovídá na výzkumnou otázku: *Jaké strategie regulace emocí jsou u učitelů využívány a které se jeví jako nejefektivnější?*. Během kódování jsme nejdříve klasifikovaly strategie na základě poznání pocházející z teoretické části. Pro připomenutí zmíníme, že se jedná o strategie regulace emocí, jakými jsou změna pozornosti, habituace (tzv. přivyknutí si), potlačení, vyhýbání se (např. spouštěčům), předstírání, přehodnocení, uvědomění si emoce a pozastavení se. Výsledky jsme poté uzpůsobily dělení podle Suttonové, kde se strategie emocí dále dělí na **preventivní a responzivní**. Vytvořily jsme přehledný souhrn, který naleznete v tabulce s názvem „Tabulka č. 1 – Preventivní a responzivní strategie regulace emocí začínajících učitelů“,

výsledky zkušených učitelů jsou popsány v tabulce s názvem „Tabulka č. 2 – Preventivní a responzivní strategie regulace emocí zkušených učitelů (Sutton, 2004, s. 389)“. Zanesení dat do tabulek nám pomohlo lépe porovnat rozdíly mezi zkušenými a začínajícími učiteli.

V tabulce si můžete všimnout, že při součtu počtů výskytů strategie, nám vyjde číslo vyšší než počet respondentů, příčinou je, že každý učitel využíval více než jednu strategii. Již na první pohled jsou z tabulek patrné značné rozdíly. Zkušení učitelé využívají velké množství **preventivních strategií**, kde ještě před školou se snaží modifikovat situace tím, že se snaží dobře si výuku připravit nebo zopakovat, nebo např. sdělí studentům, že se necítí dobře. Nejčastěji se ale snažili využít strategii přenesení pozornosti, a to ve formě popovídání si s kolegy, sebestlavy, pozitivního myšlení, brzkého příchodu apod. Kdežto u začínajících učitelů se přenesení pozornosti vyskytlo pouze 2krát a snaha modifikovat situaci jen 7krát.

U začínajících učitelů spíše převládají **responzivní strategie**, konkrétně potlačování emocí, ignorování, maskování, předstírání – ty bychom zařadily z dlouhodobého hlediska jako „nezdravé“, vyvolávající i pracovní nespokojenost. Za ty „zdravější“ a dlouhodobě udržitelnější strategie považujeme přehodnocení (uvedlo 6 respondentů) a zastavení se – jedinec zastaví nad tím, jakou emoci prožívá a na základě toho dále jedná, respondenti této strategii říkali „semafor“. Názory na **efektivnost** zmíněných strategií se různí. Respondenti často nedokázali popsat konkrétní strategie a uvedli pouze, že regulují emoce (16 výskytů). Menší počet respondentů uvedl, že jsou k potlačování nuceni, jiní, že ještě sami nepoznali, které jsou efektivní a teprve se tomuto poznání musí naučit. Za velmi důležité poznání považujeme to, že zkušení učitelé se zmiňovali o „nezdravých“ strategiích, jakými jsou potlačování, maskování a skrývání, velmi málo, proto je tedy spíše považujeme za neefektivní a takové, od kterých bývá upuštěno se stoupající praxí a nabývajícím zkušeností.

Strategie	Kdy je strategie užita	Počet výskytů	Příklady strategií
Preventivní			
Modifikující situaci	Před školou	7	Přesvědčení být autentický, uzpůsobit hodinu, přepnout a nechávat osobní věci za zavřenými dveřmi, vyjadřuji pozitivní emoce = jsem autentický. Sebereflexe/Plánování/Zopakování si příprav pro předejití negativních a podpoření pozitivních emocí
	V momentě objevení emoce	0	
Změna pozornosti/Zeměření pozornosti	Před školou	2	Přenést pozornost, vytěsnit (soustředit se na něco jiného)
	V momentě objevení emoce	3	Soustředění se na něco jiného (např. začne výklad k tématu), odvede žákovu pozornost zadáním úkolu (cvičení, zamyšlení, brainstorming)
Kognitivní změna	V momentě objevení emoce	0	
Responzivní			
Strategie spojené s chováním	V momentě objevení emoce	4	Chvilka ticha = mlčení, dýchání. Nemluví, odejde a v klidu rozmyslí, pohyb po třídě, ovládnutí řeči těla
	Po škole	2	Ventiluje emoce = brečí, jde se projít do přírody, věnuje se zálibám
		1	Vyspí se z toho
Kognitivní strategie	V momentě objevení emoce	13	Potlačuje, ignoruje, maskuje, předstírá, přehodnocení (6 respondentů), zastavení se (metapozice, „semafor“)
	Po škole	3	Vypovídat se přátelům, kolegům, uklidnit se hudbou, být kreativní, odreagovat se sportem či jinou činností
Neklasifikovatelné	Okamžitě	16	Obecně se vyjadřují, že regulují

Tabulka č. 1 – Preventivní a responzivní strategie regulace emocí začínajících učitelů

Strategie	Kdy je strategie užita	Počet výskytů	Příklady strategií
Preventivní			
Modifikující situaci	Před školou	17	Přípravit si/zopakovat si plán výuky, říci studentům, že se necítím dobře
	V momentě objevení emoce	15	Využít specifického učebního stylu či instrukční strategie např. Nechat třídu dělat něco klidného, ptát se na otázky, říci konkrétnímu studentovi, že se uvidíme po hodině, vtípkovat
Změna pozornosti/Zeměření pozornosti	Před školou	22	Bavit se s kolegy, sebedmluva, myslet pozitivně, posadit se ve třídě, udělat si pauzu, přijít dříve do práce,
	V momentě objevení emoce	3	Převést pozornost, ignorovat
Kognitivní změna	V momentě objevení emoce	8	sebedmluva
Responzivní			
Strategie spojené s chováním	V momentě objevení emoce	15	Fyzicky se stáhnout/vzdálit, pauza, hluboký nádech, ztišit se, kontrolovat výraz v tváři
	Po škole	14	Sedět v tichu, cvičit
Kognitivní strategie	V momentě objevení emoce	7	Reflektovat/zhodnotit, myslet pozitivně, vizualizovat
	Po škole	24	Vypovídat se vrstevníkům, rodině, přátelům, mít intelektuální záliby, připravit se na zítřejší výuku
Neklasifikovatelné	Okamžitě	5	„Prostě to udělej“, „drž to v sobě“

Tabulka č. 2 – Preventivní a responzivní strategie regulace emocí zkušených učitelů (Sutton, 2004, s. 389)

Začínající učitelé s nulovou či malou zkušeností s učením nastupují do praxí většinou s určitou sadou naučených strategií regulace emocí a přesvědčením o nutnosti profesionality, ale i autentičnosti. Naneštěstí ve velké míře využívají strategie jako potlačení či maskování emocí, které zkušenější učitelé ve svém repertoáru strategií téměř vůbec nemají a preferují spíše preventivní strategie, jak je patrné z Tabulky č. 2 – z výpovědí některých zkušených učitelů, ale víme, že i oni jsou kolikrát „nuceni“ k potlačování emocí přistoupit (Sutton, 2004). Začínající ale využívají i efektivní strategie, naopak můžeme také pozorovat značné shody s učiteli s praxí, např. chvíle ztišení, popovídat si s někým, přehodnotit situaci, fyzicky se stáhnout a spousty dalších. Proto bychom poradily začínajícím učitelům již teď, na počátku jejich profese, se zaměřit na ty efektivní strategie a vypustit ty, které jsou nejméně využívané začínajícími učiteli. Zde jsme tedy zaznamenaly určitý proces, kde s přibývajícím zkušeností se mění i sada strategií regulace emocí a také její efektivita, která jednoznačně přináší pracovní spokojenost, pocit vlastní účinnosti, spokojenosti se sebou samým apod.

2.3.6. *Třídní klima a důsledky*

Výskyt negativních a pozitivních emocí během výuky se zdá být v zásadě v rovnováze. Důvodem je i rozdílné chování žáků, které ve v rámci jedné hodiny může měnit právě jako na zmíněné horské dráze. Výuka se zdá být tímto procesem specifická a můžeme usuzovat, že tato neustále se měnící atmosféra ve třídě bude následně dlouhodobě ovlivňovat i třídní klima. Proto usuzujeme, že by v hodině měli udržovat jak pozitivní, tak i negativní emoce pro zajištění určité rovnováhy. Předpokládáme, že pokud by v hodinách začali převládat negativní emoce, vedlo by to jen k neproduktivnímu třídnímu klimatu. Je také možné, že přílišné pozitivní emoce, by mohly vést žáky k nerespektování učitele – „že jim všechno projde“ –, ztrátě kontroly, nedostatečné motivace a jiné.

Opověď na naši výzkumnou otázku *Má regulace emocí učitelů dopad na třídní klima a na výsledky studentů/žáků?* jsme mínily získat otázkou 18 našeho dotazníku. Méně než polovina respondentů nebyla vůbec schopná na tuto otázku odpovědět, nebo pouze konstatovali, že daný jev nemají vyzorovaný. Pouze 2 respondenti dopad na třídní klima odhadovali a dva zmínili, že pozitivní jednání má blahodárny vliv na třídní klima a vytváří produktivnější klima. Důvod připisujeme skutečnosti, že dotace vyučovaných hodin v rámci pedagogických praxí se jeví být nedostačující pro

vypozorování důsledků. Zbytek respondentů se tedy více zmiňoval o atmosféře v dané třídě, např. pokud učitel nereguluje emoce, ve třídě je větší šum. Jedna respondentka uvedla, jaký měl dopad na atmosféru a chování žáků, když emoce maskovala:

„Všimla jsem si, že někteří žáci poznali, když jsem se snažila skrýt, že mě jejich chování mrzí, a proto se chovám nepřírozně. Působilo to na mě tak, že tím spíše cítili pocit jakéhosi „vítězství“ a já jsem se tím shodila.

Dále pak dodala, co si z této zkušenosti odnesla:

„Rozhodně se pokusím do budoucna pracovat se svými emocemi tak, abych je nemusela v hodinách potlačovat, ale abych je uměla dávat najevo vhodným způsobem.“

Tato událost je poučením i pro nás a dokazuje neefektivnost potlačování a negativní dopady. Z našeho výzkumu vyplývá, že obecně projevení autentických pozitivních emocí přináší pozitivní emoce a kladné reakce, jak uvedla polovina respondentů. V takových případech žáci spolupracují, zajímají se, dobře se baví, sdílí učitelovo nadšení, pokud je učitel autentický, i žáci mají větší tendenci k otevřenosti a upřímnosti. Stále je ale důležité udržovat si jisté hranice a věříme, že taková pozitivní atmosféra, která se opakuje následným procesem může přejít v produktivní třídní klima. Porovnání se zkušenými učiteli zde neposkytujeme, jelikož třídní klima nebylo předmětem zkoumání výzkumu od Suttonové. Tuto kapitolu zakončíme výrokem jednoho z respondentů:

„Myslím, že klima ve třídě je zrcadlem toho, jaké klima mám v sobě nastavené já.“

2.3.7. Závěr výzkumného šetření a diskuze

Cílem praktické části bylo odpovědět na výzkumné otázky týkající se identifikace projevů regulace emocí v jednání a uvažování učitele v kontextech výuky, popis spouštěčů emocí, cílů a důvodů regulace emocí a jednání, efektivních strategií, dále pak popsat, jaká je představa učitele, který ideálně pracuje s emocemi. Též jsme se snažily vyzkoumat, jaké tyto strategie a jednání mají důsledky a dopad na třídní klima. Náš kvalitativní výzkum byl zaměřen na začínající učitele, kteří sdíleli své zkušenosti z pedagogických praxích nebo dalších možnostech výuky. Výsledky šetření jsme následně porovnali s šetřením od Suttonové (2004) a došli jsme k zajímavým závěrům.

Během zkoumání se objevil in vivo kód „horská dráha“, který jasně vystihuje, jak se emoce během výuky mění. Obecně můžeme tvrdit, že se učitelé odmítají chovat jako

roboti či ledové královny, spíše cílí na projevování pozitivních emocí autenticky a více regulují negativní emoce. Mezi začínajícími učiteli a zkušenými učiteli jsme vypožorovaly shodu ve významu, jakou učitelé přikládají emocím, dále pak frekvenci, s jakou učitelé regulují své emoce. Regulace emocí je pro učitele velmi důležitá a praktikují ji denně a vždy.

Rozdíly byly vypožorovány v cílech a důvodech regulace emocí. Zkušení učitelé se snaží hlavně zvýšit efektivitu své výuky a uvědomují si pozitivní dopad svého jednání na žáky, kdežto hlavním cílem začínajících učitelů se jeví být spíše zachování sebe sama, přežití výuky nebo zachování si „profesionality“. Vypožorovaly jsme tedy určitý proces, kde učitelé na počátku své kariéry jsou zaměřeni více na sebe a s přibývajícím zkušeností a praxí se cíle mění a svou pozornost přesouvají na žáky a jejich spokojenost. Uvědomují si sebe sama jako vzor a stávají se rolovým modelem.

Negativní emoce jsou u učitelů vyvolávány obecně nevhodným chováním žáků, nedostatečnou snahou, nepozorností. Pozitivní emoce vyvolával přesný opak, učitelé popisovali, že mají radost a efektivněji se jim učí, když mají žáci zájem, snaží se, dokáží učitele překvapit svými znalostmi nebo jsou ochotní s učitelem více komunikovat. Spouštěče se napříč zkušeností učitelů výrazně nelišily.

Během porovnávání strategií regulace emocí se ukázalo, že s přibývajícím praxí dochází k značnému posunu. Zkušení učitelé využívají více preventivní strategie, aby předešli zmíněným spouštěčům a situacím, v kterých se nechtěné emoce objevují. Snaží se na výuku připravit, několikrát si přípravy zopakovat, vypovídají se kolegům či rodině, pokouší se být v klidu. Začínající učitelé hojně využívali strategie jako potlačování, přetvařování či maskování, které se u zkušených učitelů téměř neobjevilo – pokud budeme vycházet pouze z Tabulky č. 2 – a nejeví se tedy být tak efektivní z dlouhodobého hlediska. V situaci, když už emoce vyvstanou, se přikláníme spíše k strategiím jako přehodnocení, pozastavení se a pochopení vlastního prožívání.

Jen částečně uspokojivé výsledky jsme získaly při zjišťování dopadu regulace emocí na třídní klima. Polovina začínajících učitelů není schopna identifikovat dopad své regulace/neregulace emocí na třídní klima. Zbytek se spíše zmiňuje o momentálních důsledcích na atmosféru. Závěrem můžeme předpokládat, že projevování pozitivních emocí, jistá míra autentičnosti, a přehodnocení negativních emocí napomáhá k produktivnějšímu třídnímu klimatu. Tuto oblast ale stále považujeme za nedostatečně

empiricky podloženou a navrhujeme dalšího výzkumného šetření, které by se konkrétněji zabývalo důsledky a třídním klimatem.

3. ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo popsat emoce učitelů, které prožívají v kontextech výuky, identifikovat strategie regulace emocí, spouštěče, dopady na třídní klima a pracovní spokojenost. V teoretické části jsme se setkaly s pojmy emoce, afekt, kognice, motivace a dalšími zásadními pojmy. Objasnily jsme celý proces vzniku emoce, od jeho spouštěče, přes regulaci emocí zakončenou jednáním a chováním jedince, které bývá doprovázeno i fyziologickými změnami. Popsaly jsme dosavadní poznání týkající se emocí učitelů i žáků či studentů, dále jsme si představily pojmy jako testová úzkost, emoce úspěchu a důležitou teorii kontroly a cíle od Pekruna a dalších důležitých pojmů a souvislostí důležitých pro pochopení fenoménu emoce.

Emoce jsou neodmyslitelnou součástí každého jedince, ovlivňují jeho jednání, přesvědčení, motivaci, kognitivní procesy, paměť a spousty dalších skutečností. Jsou tedy součástí i každého učitele, a proto se k nim tak i musí přistupovat – učitelé jsou lidé jako všichni ostatní. Emoce determinují učitelovy instrukční sady, úroveň self-efficacy, pracovní spokojenost atd.

Z našeho šetření vyplynulo, že většina učitelů touží být ve svých emocích autentická, a to převážně v pozitivních emocích, jelikož to prospívá nejen jejich dobrému psychickému stavu a emoční pohodě, ale pozitivní emoce mají blahodárný vliv na angažovanost žáků/studentů do výuky, podněcují jejich motivaci, usměrňují jejich cíle a podporují dobré školní výkony. Někteří učitelé dokonce zmínili, že nechtějí působit jako roboti nebo ledové královny. Ve výzkumu jsme vyzorovaly rozdíly mezi začínajícími a zkušenými učiteli. Začínající učitelé díky své nezkušenosti využívají nejvíce responzivní strategie regulace emocí a zdá se to být logické, jelikož vlastně úplně netuší, na co konkrétně se mají připravovat, jaké situace mohou nastat, jaké chování je u žáků může překvapit či vyvolat vztek. Na situace, které učitel zažívá během výuky se dá připravit převážně praxí. Strategie regulace emocí, jejich případnou efektivnost a spouštěče vlastních emocí se může začínající učitel snažit vyzorovávat i před nastoupením do praxe, a tím i podporovat rozvoj vlastní emoční inteligence.

Dalším poznatkem jsou pro nás efektivní strategie regulace emocí, kterými se jeví být přehodnocení, pozastavení se, popsání vlastní emoce, chvíle ztišení, vypovídat se kolegům či přátelům. Strategiím, jakými jsou potlačování, maskování či předstírání, by se učitelé měli uchýlovat spíše v krajních případech, nejsou totiž zdravé pro psychiku

jedince, a když žáci poznají, že se učitel třeba pokouší emoce skrýt, mohou toho využít v jeho neprospěch.

Jen částečně uspokojivých výsledků bylo dosaženo v identifikaci důsledků neregulace učitelových emocí a jejího následného dopadu na třídní klima. Proto věříme, že tato oblast si zaslouží dalšího bádání.

4. SEZNAM LITERATURY

BECKER, Eva S., a kol. 2015. Antecedents o Teachers' Emotions in the classroom: an intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*. 2015.

BECKER-KURZ, Betty a MORRIS, Zoe A. 2015. The Link Between Class Climate and Teacher and Student Emotions. [autor knihy] J. M. STEPHENS, and P. WATSON C. M. RUBIE-DAVIES. *The Routledge International Handbook Of Social Psychology Of The Classroom*. New York : Routledge, 2015.

ČAPEK, Robert. 2010. Třídní Klima a Školní Klima. Praha : Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

FONTANA, David. 1995. *Psychology for Teachers*. 3. London : MACMILLAN PRESS LTD, 1995. ISBN 978-1-349-24139-2.

FRENZEL, Anne C., a kol. 2009. Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment. 2009. sv. 101, č. 3, s. 705-716. DOI: 10.1037/a0014695.

FRIED, Leanne. 2011. Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*. 2011, sv. 36, č. 3.

FIELDMAN BARRETT, Lisa, LEWIS, Michael a HAVILAND-JONES, Jeannette M. *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press, 2008. ed.3. ISBN 978-1-59385-650-2

GARNER, Pamela W. 2010. Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*. 2010, Sv. 22, 3, DOI: 10.1007/s10648-010-9129-4, s. 297–321.

GOLEMAN, Daniel. 1997. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

GROSS, James J., MAUSS, Iris B. a BUNGE, Silvia A. 2007. Automatic Emotion Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*. 2007, sv. 1, č. 1, DOI: 10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x.

HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

CHEN, Jun-jun. 2016. Understanding Teacher Emotions: The Development of a Teacher Emotion Inventory. *Teaching and Teacher education*. 2016, sv. 55, s. 68-77.

IZARD, Caroll E. 1978. *Human Emotions: Emotions, personality, and psychotherapy*. New York : Springer Science+Business Media, 1978. ISBN 978-1-4899-2209-0.

JANOŮŠEK, Jaromír. 1992. SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ TEORIE ALBERTA BANDURY. *Československá psychologie*. 1992, sv. 5, č. 36, s. 385-398.

KIM, ChanMin a HODGES, Charles B. 2012. Effects of an Emotion Control Treatment on Academic Emotions, Motivation, and Achievement in an Online Mathematics Course. *Instructional Science*. 2012, sv. 40, č. 1, s. 173-192.

KIM, ChanMin. 2012. The Role of Affective and Motivational Factors in Designing Personalized Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*. 2012, sv. 60, č. 4, s. 563-584.

LINNENBRINK-GARCIA, Lisa a PEKRUN, Reinhard. 2011. Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*. 2011, sv. 36, č. 1, s. 1-3.

MAREŠ, Jiří. 2013. Nevhodné Chování Učitelů k Žákům a Studentům. *Studia Pedagogica*. 2013, sv. 18, č. 1.

MAREŠ, Jiří. 1998. Sociální Klima Školní Třídy. [online] 1998. [cit.: 24. 11 2018.] Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf.

PEKRUN, Reinhard. 2015. Progress and Open problems in Educational Emotion Research. *Learning and Instruction*. 2015, sv.15, č.5, s. 497-506.

PEKRUN, Reinhard a STÖBER, Joachim. 2004. Advances in Test Anxiety Research. *Anxiety, Stress, and Coping*. 2004, sv. 17, č. 3, s. 205-211.

PEKRUN, Reinhard. 2006. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*. 2006, sv. 18, č. 4, s. 315-341.

PEKRUN, Reinhard a STEPHENS, Elizabeth J. 2009. Goals, Emotions, and Emotion Regulation: Perspectives of the Control-Value Theory. *Human Development*. 2009, sv. 52.

PEKRUN, Reinhard, a kol. 2009. Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*. 2009, sv. 101, č. 3, s. 705-716.

PEKRUN, Reinhard, ELLIOT, Andrew J. a MAIER, Markus A. 2009. Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. místo neznámé : American Psychological Association, 2009. sv. 101, č. 1, s. 115-134.

PEKRUN, Reinhard, a kol. 2011. Measuring Emotions in Student's Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*. 2011, sv. 36, č. 1.

PEKRUN, Reinhard, a kol. 2002. Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. 2002, sv. 37, č. 2, s. 91-106.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. 2012. Regulace emocí v perspektivě vývoje, zdraví a kultury jedince. Praha : FF UK, 2012.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva a MAMTUMOTO, David. 2013. Pravidla Projevu Primárních Emocí v Sociálních Interakcích. 2013. sv. 57, č. 2, s. 104-121. ISSN 0009-062X.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva a RICHTEROVÁ, Eva. Physiological and sociocultural interplay in the development of emotion regulation. [online]. *Ceskoslovenská psychologie*, 2016, sv. 60, 64-75 [cit. 21.8.2018] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/304349508_Physiological_and_sociocultural_interplay_in_the_development_of_emotion_regulation?enrichId=rgreq-f57441203531f2375da1d706a2001157-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMwNDM0OTUwODtBUzozNzc1MjIxNjEyNDIxMTJAMTQ2NzAxOTcwNTk3Mw%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. Emoce: Regulace a vývoj v průběhu života. Praha: Grada Publishing, 2018. ISBN 978-80-247-5128-3

PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6

SHAPIRO, Lawrence E. 1998. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha : Portal, 1998. ISBN 80-7178-238-6.

SLAMĚNÍK, Ivan. Emoce a interpersonální vztahy. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3311-1

STUHLÍKOVÁ, Iva. Základy Psychologie Emocí. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-553-9

STUHLÍKOVÁ, Iva, a kol. 2005. Zvládání Emočních Problémů Školáků. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.

STUHLÍKOVÁ, IVA, JANÍK, Tomáš a GLÄSER-ZIKUDA, Michaela. 2013. Emotional Aspects of Learning and Teaching: Reviewing the Field – Discussing the Issues. Orbis Scholae. 2013, s. 7-22. DOI: 10.14712/23363177.2015.18.

SUTTON, Rosemary E. a WHEATLEY, Karl F. 2003. Teacher's Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. Educational Psycholog Review. 2003, sv. 15, č. 4 DOI: 10.1023/a:1026131715856, stránky 327-358.

SUTTON, Rosemary E. 2004. Emotional regulation goals and strategies of teachers. Social Psychology of Education. 2004. sv. 7, č. 4, s. 379-398. DOI: DOI: 10.1007/s11218-004-4229-y.

ZAPF, Dieter. 2002. Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. Human Resource Management Review. 2, 2002, sv. 12, s. 237-268 DOI: 10.1016/s1053-4822(02)00048-7.

ZEIDNER, Moshe, ROBERTS, Richard D. a MATTHEWS, Gerald. 2002. Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. Educational Psychologist. 4, 2002, sv. 37, s. 215-231.

MAZUR, James E. Learning & Behavior. New York: Routledge, 2017. ed. 8. ISBN 978-1-315-45028-5

MAREŠ, Jiří. Morální distres učitelů – skrytý problém. *Pedagogika*, 2017. s. 27-55 DOI: 10.14712/23362189.2017.390

NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské Emoce*. Praha: Academica, 2000. ISBN 80-200-0763-6

NABAVI, Razieh Tadayon. 2012. Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory. *Researchgate.net* [online] leden 2012. [cit.: 22. 1 2019.]

Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory.

VÁVROVÁ, Petra a PASTUCHA, Dalibor. Psychohygienu (nejen) jako prevence syndromu vyhoření u zdravotnického management. *Occupational Medicine / Pracovní Lékarství* [online]. 2013, 65(1/2), 53-58 [cit. 2018-08-25]. ISSN 00326291. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=89932549&scope=site>

RYTEL, Tomas. Emotional Marketing Concept: The New Marketing Shift In The Postmodern Era. *Business: Theory* [online]. 2010, 11(1), 30-38 [cit. 25.8.2018]. DOI: 10.3846/btp.2010.04. ISSN 16480627.

BANDURA, Albert. *Social Learning Theory*. Pearson, Cambridge, UK, 1976.

PADLY, Alpatanni. Principle of Behaviour Modification. [online]. Behaviour change, 2018 [cit.18.9.2018] Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/324182369_PRINCIPLE_OF_BEHAVIOUR_MODIFICATION

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5

Sekundární zdroje:

SCHERER, Klaus R. a EKMAN, Paul ed. 1984. On the nature and function of emotion: a component process approach. *Approaches to emotion*. Hillsdale : NJ: Erlbaum, 1984. s. 293-318.

WOODWORTH, Robert S. a MARQUIS, D. G. 1964. *Psychology*. New York : autor neznámý, 1964. Sv. vyd. 8.

Neodborné publikace:

BRADBERRY, Travis a GREAVES, Jean. Emoční inteligence. Brno: BizBooks, 2013. ISBN 978-80-265-0039-1

COELHO, Paulo. 2015. Alchymista. Praha : Argo, 2015. ISBN 978-80-257-1218-4.

THIEL, Erhard. 1993. Řeč lidského těla prozradí víc než tisíc slov. Bratislava : Plasma Service, 1993. ISBN 80-901412-1-8.

Obrázky, tabulky, diagramy:

Obrázek č. 1 – In: *Studium-psychologie.cz*. [online]. 2016 [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/psychologie-osobnosti/5-motivace.html>

Obrázek č. 4 – In: POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. Emoce: Regulace a vývoj v průběhu života. Praha: Grada Publishing, 2018. ISBN 978-80-247-5128-3

Obrázek č.3 – In: *Studium-psychologie.cz*. [online]. 2016 [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/psychologie-osobnosti/4-temperament-teorie-temperamentu.html>

Diagram č. 1 – In: STUHLÍKOVÁ, IVA, JANÍK, Tomáš a GLÄSER-ZIKUDA, Michaela. 2013. Emotional Aspects of Learning and Teaching: Reviewing the Field – Discussing the Issues. *Orbis Scholae*. 2013, s. 7-22. DOI: 10.14712/23363177.2015.18.

PEKRUN, Reinhard. 2006. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*. 2006, sv. 18, č. 4, s. 315-341.

Tabulka č. 2 – In: SUTTON, Rosemary E. 2004. Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*. 2004. sv. 7, č. 4, s. 379-398. DOI: DOI: 10.1007/s11218-004-4229-y