

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Problematika rozvoje péče o duševní zdraví dětí
na 1. stupni základní školy**

Diplomová práce

Autor: Bc. Dominika Fořtová

Studijní program: Sociální pedagogika

Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Oponent práce: PhDr. Jiří Kučírek, Ph. D.



Zadání diplomové práce

Autor: Dominika Fořtová

Studium: P22K0323

Studijní program: N0111A190018 Sociální pedagogika

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Problematika rozvoje péče o duševní zdraví dětí na 1. stupni základní školy**

Název diplomové práce AJ: Issues with the mental health care at primary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce pojednává o problematice duševního zdraví dětí na 1. stupni základní školy. Teoretická část se zabývá definicí a analýzou přístupů k duševnímu zdraví dětí, pojednává o přístupu k němu v českém školství i v zahraničí. Dále se zaměřuje na způsoby, jak lze k duševnímu zdraví dětí přistupovat a rozvíjet ho. Provedením kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů s pedagogickými pracovníky školy diplomová práce mapuje, jaká je situace v této problematice a jaké mají pracovníci možnosti.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

GAJDOŠOVÁ, Eva a HERÉNYIOVÁ, Gabriela. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. Pedagogická praxe. ISBN 80-7367-115-8.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. 286 s. ISBN 9788073676285.

RUUS, Viive-Riina, VEISSON, Matika, LEINO, Mare, OTS, Loone, PALLAS, Linda, SARV, Ene- Silvia a Anneli VEISSON. Students' well-being, coping, academic success, and school climate. In *Social Behavior and Personality* [online]. 2007, 35(7), 919-936. ISSN 0301-2212. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/233695543_Students%27well-being_coping_academic_success_and_school_climate.

KERN, Margaret L., WEHMEYER, Michael L. *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Palgrave Macmillan Cham, 2021. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3>. e-ISBN 978-3-030-64537-3.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Oponent: PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 28.2.2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Problematika péče o duševní zdraví dětí na 1. stupni základní školy* vypracovala pod vedením vedoucího práce doc. PhDr. Václava Bělíka, Ph.D., samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 18. 4. 2024

Dominika Fořtová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, Ph. D. za odborné vedení mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala pedagožkám, které odpovídaly v rámci výzkumného šetření.

Anotace

FOŘTOVÁ, Dominika. *Problematika péče o duševní zdraví dětí na 1. stupni základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 99 s. Diplomová práce.

Tématem diplomové práce je problematika péče o duševní zdraví dětí na 1. stupni základní školy. Cílem teoretické části práce je představit teoretické základy související s oblastí duševního zdraví a rozvojem emočních dovedností. Na začátku je vymezena problematika duševního zdraví, v navazující kapitole jsou představena vybraná specifika emocí vztahujících se k emočním dovednostem. Následuje kapitola věnující se způsobům rozvoje emočních dovedností a kapitola zabývající se vývojem lidského mozku ve vztahu k emocím. Praktická část mapuje, pomocí rozhovorů s pedagogy 1. stupně základní školy s využitím metody zakotvené teorie, jakým způsobem se pedagogové věnují rozvoji emočních dovedností jako cestě k duševnímu zdraví dětí.

Klíčová slova: duševní zdraví, emoce, emoční dovednosti, vývoj lidského mozku, 1. stupeň základní školy

Annotation

FOŘTOVÁ, Dominika. *Issues with the Mental Health Care at Primary School*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 99 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis deals with the issues with the mental health care at primary school. The focus of the theoretical part is to introduce theoretical basis for the issues of mental health and emotional skills. The first chapter concerns definition of mental health. The specifics of emotions related to the topic of emotional skills are introduced in the following chapter. The purpose of next chapter is to present ways of the emotional skills development. Finally, there is chapter focused on the human brain development in relation to the issue of emotions. In order to find out the ways of how the teachers pursue the development of emotional skills of children as the means to their mental health, the thesis uses the qualitative approach of the grounded theory method.

Keywords: mental health, emotions, emotional skills, human brain development, primary school

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: _____

Podpis studenta: _____

Obsah

Úvod.....	11
1 Vymezení věkové skupiny dětí 1. stupně ZŠ.....	13
1.1 Mladší školní věk.....	13
1.2 Vývojová specifika dětí 1. stupně ZŠ.....	14
2 Vymezení problematiky duševního zdraví.....	16
2.1 Definice duševního zdraví.....	16
2.2 Péče o duševní zdraví v ČR.....	19
2.3 Aktéři v ČR.....	25
3 Vybraná specifika emocí vztahující se k rozvoji emočních dovedností.....	29
3.1 Přístupy k emocím.....	31
3.1.1 Některé z dalších pojetí emocí.....	32
3.1.2 Jsou základní emoce?.....	34
3.1.3 Opomíjené pozitivní emoce.....	35
3.2 Emoční inteligence.....	36
3.2.1 Schopnostní model autorů Mayera a Saloveye.....	37
3.2.2 Smíšené modely.....	42
3.3 Emoční dovednosti.....	43
4 Způsoby rozvoje emočních dovedností.....	48
4.1 Sociálně-emoční učení (SEL).....	48
4.1.1 CASEL.....	48
4.1.2 Výzkumy dopadů programů SEL.....	51
4.2 Pozitivní pedagogika.....	53
4.3 Rozvoj duševní gramotnosti.....	54
4.4 Přístup RULER.....	57
5 Emoce pohledem neurovědy.....	59
6 Výzkumné šetření zaměřené na rozvoj emočních dovedností dětí.....	66
6.1 Výzkumné otázky a metoda sběru dat.....	66
6.2 Zpracování a analýza dat.....	68
6.3 Diskuze.....	78
Metodika.....	82
Závěr.....	83
Seznam použitých zdrojů.....	85

Přílohy.....	100
--------------	-----

Seznam použitých zkratk

CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

ČŠI – Česká školní inspekce

DVO – dílčí výzkumná otázka

EI – emoční inteligence

EU – Evropská unie

HVO – hlavní výzkumná otázka

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MZ ČR – Ministerstvo zdravotnictví České republiky

NÚDZ – Národní ústav duševního zdraví

SEL – Social and Emotional Learning

SOFA – Society For All

ÚZIS – Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR

WHO – World Health Organization (Mezinárodní zdravotnická organizace)

ZŠ – základní škola

Úvod

Téma duševního zdraví vystoupilo na českých školách do popředí v posledních letech v souvislosti se zkušenostmi z covidové krize. Péče o vlastní psychickou pohodu je klíčovým aspektem zdravého vývoje. Člověk s rozvinutým a bohatým emočním životem se dobře orientuje ve společnosti a ve vztazích s ostatními, čímž přispívá ke svému rozvoji a pečuje o své duševní zdraví. Na základě prostudované literatury, výzkumů i odborných konzultací vnímám rozvoj emočních dovedností, ať už prostřednictvím rozvoje emoční inteligence nebo v návaznosti na ni skrze další přístupy (emoční gramotnost, RULER program ad.), jako základ, na kterém se dají budovat i sociální dovednosti.

Cílem teoretické části práce je představit teoretické základy související s oblastí duševního zdraví a rozvojem emočních dovedností jako prostředku k rozvoji duševního zdraví. Následně je na základě výzkumného šetření cílem zmapovat, jak pedagogové nahlíží na emoční dovednosti dětí na 1. stupni ZŠ, jaké způsoby využívají pro rozvoj emočních dovedností dětí, a jakým čelí překážkám při zapojení aktivit rozvíjejících emoční dovednosti. Hlavní výzkumnou otázkou je: Jakým způsobem se pedagogové věnují rozvoji emočních dovedností jako cestě k duševnímu zdraví dětí?

V první části práce se věnuji vymezení věkové skupiny dětí na 1. stupni ZŠ v kontextu rozvoje duševního zdraví. Děti tráví ve škole velkou část svého dne, proto je zvolena právě tato věková skupina. Je totiž možné nastolit základní preventivní opatření již od útlého věku, a zmírnit tak dopady negativních zkušeností či prožívaných emocí.

Navazuji částí, ve které se zabývám pojetím duševního zdraví i ukotvením pojmu v kontextu well-beingu. Poté se zabývám situací v oblasti péče o duševní zdraví v ČR. Pojednávám zde o datech ukazujících na stav duševního zdraví dětí, o tom, jak se o duševní zdraví dětí staráme v českých školách a o současné iniciativě v zapojení programů pomáhajících rozvíjet duševní zdraví dětí.

Následuje kapitola o emocích – v té přibližuji některé přístupy k emocím, jež jsou relevantní pro následný text. Zahrnuji zde pro práci důležité téma emoční inteligence, jako stěžejní teorie emoční inteligence je zvolen schopnostní model Johna D. Mayera a Petera Saloveye. Dále zde pojednávám o emočních dovednostech. Pro diplomovou práci jsem zúžila oblast práce pouze na emoční dovednosti dětí 1. stupně základní školy, přestože se často objevují jako součást „sociálně-emočního učení“ nebo ve spojení

se sociálními dovednostmi. Emoční dovednosti vnímám jako jeden z nejdůležitějších pilířů, který je třeba u dětí budovat za účelem kultivace pozitivního duševního zdraví.

Jsem si vědoma široké škály témat, která jsou spojena s duševním zdravím a sociálními a emočními dovednostmi – ať jde o management stresu, sebepojetí či řešení konfliktů a problémů ad. Ústřední linkou pro všechna zmíněná témata jsou dovednosti, které dětem pomáhají vnímat vlastní emoce a pocity a určují, jakým způsobem je dokáží pojmenovat a dále s nimi pracovat. Důležité je zda a jak dítě dokáže vnímat emoční prožívání a chování ostatních. Domnívám se, že bez rozvinutých emočních dovedností nelze pěstovat zdravé vztahy a komunikovat s okolím. Bez emočních dovedností je náročné kultivovat i dovednosti sociální.

Emoční dovednosti jsou tématem i další kapitoly, ve které přibližuji možné způsoby rozvoje emočních dovedností. V poslední kapitole teoretické části se zabývám emocemi z pohledu neurovědy. Poznatky, které máme o vývoji lidského mozku ve vztahu k emočnímu prožívání, jsou významným zdrojem pro přístup k výchově dětí – ať už v rodinném či školním prostředí. Nabízí informace, které nám mohou pomoci přistupovat k dětským emocím s větší trpělivostí a s pochopením.

Ve druhé části práce analyzuji výstupy z rozhovorů s pedagožkami prvního stupně ZŠ. Zvolena byla kvalitativní metoda výzkumu, konkrétně s využitím metody zakotvené teorie, zejména kvůli tématu spojenému s pojmy duševního zdraví a emočních dovedností. Jde o témata, která se dotýkají citlivé a náročné práce mezi učitelem a dítětem, navázáním vztahu mezi nimi a následné práce. Jako nástroj sběru dat byl použit polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami.

Veškeré načerpané informace se staly základem pro vypracování metodiky, která je jedním z výstupů této diplomové práce. Metodika je zaměřená na rozvoj emočních dovedností dětí na 1. stupni ZŠ. Primární znalost vlastních emocí je základem pro další rozvoj sociálních a emočních dovedností, potažmo pro rozvoj emoční inteligence. Kultivováním emočních dovedností se děti učí poznávat své emoce, chápou, že různí lidé prožívají emoce různě, učí se regulovat své emoce a současně tak pečují o své sociální dovednosti. To vše způsobem, který odpovídá jejich vývojové fázi. V metodice pedagog prochází jednoduchými kroky a představuje dětem jednotlivé emoce, s nimi spojené situace a možnosti práce s emocí. Mou snahou bylo nabídnout pedagogům jednoduchou a strukturovanou metodiku, která pro ně bude přínosná díky novým informacím, a především díky nabídce jednoduchých aktivit, které nezaberou příliš mnoho času a dají se aplikovat v kterémkoliv předmětu.

1 Vymezení věkové skupiny dětí 1. stupně ZŠ

Protože se věkové vymezení mladšího školního věku liší, byla pro tuto práci vybrána věková skupina dětí 1. stupně ZŠ, a to i kvůli zřetelnosti volby pedagogů 1. stupně jako výzkumného vzorku. Přesto jsou níže uvedena některá vymezení mladšího školního věku, protože nabízí informace o vývoji dětí a jejich schopnostech. Dále jsou předloženy milníky vývojově odpovídajícího obsahu programů rozvíjejících duševní gramotnost. Ty nabízí ucelený pohled na to, co dítě v daném věku dokáže.

1.1 Mladší školní věk

Prenatální období a období dětského věku, tak jak je vymezuje Procházka a Orel (2021), jsou zásadní pro rozvoj mozku a psychiky. Do etapy dětského věku spadá i školní věk: mladší, střední a starší. Mladší školní věk pak vymezují od 6–7 let do 11–12 let, tak jako Langmeier a Krejčířová (2006) nebo Helus (2009).

Školní prostředí má na dítě rozhodující vliv a jde o období střízlivého realismu, kdy chce dítě chápat skutečný svět kolem sebe. Lze hovořit o počátečním naivním realismu, kdy dítě považuje za opravdové to, co mu autority předloží, a až později přichází přístup kriticky realistický. Říčan (2008) používá pojem *střízlivý realista*. Dítě chce být aktivním účastníkem, nejen pasivním příjemcem informací. Chce věci zkoumat, poznávat a experimentovat. Proto je vhodné výuku vést aktivnější formou, zařadit projekty, pokusy a snížit důraz na výkon a prospěch. Jde o využití potenciálu a touhy, které dítě v tomto věku má. Zde můžeme zmínit i souvislost s vnitřní motivací – děti nastupující na základní školu nepotřebují impulsy zvenku k tomu, aby chtěly objevovat nové věci a byly zvědavé. (Langmeier a Krejčířová, 2006; Říčan, 2008, s. 272–273)

Pokud hovoříme o emočním vývoji a sociálním chování, děti se učí modelovat své chování nejprve podle rodičů, následně i podle pedagogů a vrstevníků, což přispívá k rozvoji socializačního procesu. Dítě je schopné porozumět názorům a potřebám ostatních lidí, umí odkládat uspokojení vlastních potřeb. Schopnost seberegulace souvisí s emoční reaktivitou a volným ovládním emočních reakcí, dítě již dokáže potlačit automatickou emoční reakci a plánovat své jednání. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117–130; Procházka a Orel, 2021)

Úroveň vývoje emocí a jejich regulace je při nástupu do školy důležitým ukazatelem, hovoříme o tzv. emocionální zralosti. Dítě má již před nástupem do školy

rozvinutou základnu emocí, umí je také předvídat a hovořit o nich. Děti předvídají emoce za účelem změny vlastního chování, což může zlepšovat jejich sociální vztahy. Sociální identita dítěte a vytváření vlastního sebeobrazu se nejvíce rozvíjí v období mladšího školního věku. Dítě si vytváří obraz sebe samého na základě vlastních reakcí i reakcí okolí. (Glaser a Procházka, 2021)

1.2 Vývojová specifika dětí 1. stupně ZŠ

Analýza Anny Kågström et al. z roku 2023 předkládá přehled zapojených přístupů, které jsou řízeny vývojovými teoriemi směrem ke zlepšení gramotnosti v oblasti duševního zdraví. Zapojené výzkumy se zaměřují na biologický, neurologický, psychologický, kognitivní, emoční a sociální rozvoj u dětí ve věku 5–19 let. Autorky předkládají vývojově vhodný obsah vztahující se k duševnímu zdraví u dětí v různém věku a nabízejí poznatky, které mohou sloužit k vývoji programů pro děti a dospívající (Tab. 1). Programy rozvíjející gramotnost v oblasti duševního zdraví jsou, podle Kågström et al. (2023), základem pro celoživotní přístup k prevenci a podpoře duševního zdraví.

Zde jsou předloženy vývojové milníky relevantní pro gramotnost v oblasti duševního zdraví:

Tabulka 1 *Vývojové milníky*

Věk dítěte	Vývojové milníky
5 let	<ul style="list-style-type: none"> - Vnímá svět skrze konkrétní myšlení. - Praktikuje základní seberegulační dovednosti. - Komunikuje potřeby s primárními pečovateli. - Má sebestřednou perspektivu. - Postupně zvyšuje dobu udržení pozornosti.
6 let	<ul style="list-style-type: none"> - Je schopné zapojit širší perspektivu. - Je schopné komunikovat zážitky, myšlenky a pocity. - Trénuje řešení konfliktů. - Umí odlišit různou intenzitu emocí. - Chápe, že lidé mohou cítit různé emoce současně.
7 let	<ul style="list-style-type: none"> - Začíná vědomě plánovat, koordinovat činnosti, hodnotit pokrok a měnit plány. - Pěstuje si sebeuvědomění. - Projevuje emoce v odpovídajícím kontextu.
8 let	<ul style="list-style-type: none"> - Umí regulovat emoce skrze myšlenkové procesy.
9 let	<ul style="list-style-type: none"> - Primárně komunikuje potřeby s dospělými.

Věk dítěte	Vývojové milníky
10 let	<ul style="list-style-type: none"> - Rozumí více komplexním emocím u sebe i u ostatních, rozumí smíšeným pocitům. - Zažívá změny nálad. - Identifikuje trendy v chování vzhledem k vlastnímu zdraví, rozlišuje zdravé a nezdravé zvyky.
11 let	<ul style="list-style-type: none"> - Přemýšlí o krátkodobých a dlouhodobých důsledcích činů. - Je schopnější vyhledat informace pro řešení nových problémů. - Rozumí tomu, že jsou různé způsoby, jak si vykládat situace a emoce. - Rozvíjí abstraktní myšlení, rozumí komplexním myšlenkám a názorům.
12–18 let	<ul style="list-style-type: none"> - Rozumí jedinečné emoční perspektivě. - Je schopné záměrné sebereflexe. - Rozvíjí autonomii (vzdalování od rodičů). - Primárně komunikuje potřeby s vrstevníky. - Vyhledává originální, nové věci. - Projevuje duševní flexibilitu. - Aplikuje hodnoty, etiku a ideologii k chování. - Zvýšené emoční sebezpozorování, umí analyzovat příčiny emocí.

Zdroj: Vlastní zpracování podle Kågström et al., 2023

Je nutné zdůraznit, že i přesto, že hledáme stejné znaky ve vývoji mozku a chování v různých vývojových etapách, musíme brát ohled na individuální rozdíly a jedinečnost každého dítěte. Nicméně v procesu vývoje mozku jsou určité milníky a s nimi spojená kapacita k učení se.

Důležitost vývojově vhodného obsahu programů rozvíjejících sociální a emoční dovednosti ukazují i další publikace, např. Buckley a Saarni (2006, s. 58), Kutcher et al. (2016, s. 155–156) nebo Denham (2018b).¹

„Kompetentní děti a mladiství nežijí život bez problémů, ale jsou vybavení výhodami, jak v rovině individuální, tak ve vztahu k okolí, které jim pomohou vypořádat se s širokou škálou životních událostí. A právě dovednosti emoční kompetence jsou zdrojem při řešení výzev, které na mladé lidi čekají.“ (Volně přeloženo dle Buckley a Saarni, 2006, s. 57)

¹ Stuchlíková (2005, s. 95–96) říká, že emoční systém pomáhá k dosahování vývojových milníků každé vývojové etapy. Podle teorie diskretních emocí (DET) emoce stimulují sociálně-kognitivní pokroky.

2 Vymezení problematiky duševního zdraví

Duševní zdraví je klíčovým prvkem zdravého vývoje, a pokud se péči o něj naučí děti již v raném věku, mohou se vyhnout emočním problémům a naučit se lépe zvládat stresové situace. Ve společnosti lze vnímat stigmatizaci vyhledání odborné péče dětského psychologa či psychoterapeuta. Ve školním prostředí stále není běžné obrátit se na školního psychologa, jiného člena školního poradenského pracoviště nebo se svěřit učiteli, zkrátka mluvit o tom, „že mi není dobře“.

2.1 Definice duševního zdraví

Na začátku této podkapitoly je cílem poukázat na různorodost a zaměnitelnost při zapojování pojmů *well-being* a *duševního zdraví*, a tím vymezit i pojetí vhodné pro účely této práce. V této podkapitole je nejprve nastíněno současné vnímání duševního zdraví dle World Health Organization (Světová zdravotnická organizace, dále pouze WHO). Zařazeno je proto, že velká většina projektů a organizací (Evropská komise, z českých: Státní zdravotní ústav, Ministerstvo zdravotnictví České republiky, Partnerství pro vzdělávání 2030+) přejímá základní definici duševního zdraví právě od WHO.

Důležité je zde zmínit i pojem *well-being*². Slyšíme o něm z mnoha různých stran, přičemž lze, na základě provedených rozhovorů říci, že právě tato zahlcenost pedagogů unavuje a nemají chuť se tématem zabývat. Definice pojmů *well-being* i *duševního zdraví* je mnoho. Světové či evropské organizace pracují zároveň s několika pojmy: *duševní zdraví*, *well-being*, *duševní well-being*³ ad. (WHO, 2022a, European Commission 2023)

V českém prostředí není vždy snadné vyznat se v těchto pojmech. Mnohdy není jasný jejich vzájemný vztah či význam. V materiálech Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR (dále ÚZIS) používají sousloví *využití péče o duševní zdraví* ve smyslu návštěvy psychologa/psychiatra. V rámci Partnerství pro vzdělávání 2030+ hovoří o duševním zdraví různě, někdy jej staví na stejnou úroveň jako *well-being*, někdy je jeho součástí. Duševní zdraví je vymezováno na základě definice WHO takto: „...*pocit pohody, v němž každý jedinec naplňuje svůj vlastní potenciál, zvládá běžný životní stres,*

² *Well-being* je dnes moderním pojmem, ale v českém prostředí lze zaznamenat literaturu například o duševní hygieně, o které můžeme najít zdroje již z 80. let. (např. Míček, Duševní hygiena, 1984) Duševní hygiena může být vnímána jako prostředek k rozvoji a péči o duševní zdraví.

³ Například WHO uvádí, kromě obecné a všeobecně přijímané definice duševního zdraví, jako jeden ze svých cílů podporu duševního *well-beingu*. Lidé s potížemi v oblasti duševního zdraví jsou náchylnější k tomu, aby prožívali na nižší úrovni duševního *well-beingu*. (WHO, 2021, 2022a)

může pracovat produktivně a plodně a je schopen přispívat k prospěchu své komunity“. (Partnerství 2030+, 2023b)

V Národním ústavu duševního zdraví (dále NÚDZ) od sebe odlišují pojmy *duševní zdraví a well-being*, hovoří ale i o duševním well-beingu. Chápu duševní zdraví taktéž jako součást celkového zdraví člověka, které zahrnuje emoce, pocity, myšlení a nálady. Na webových stránkách nabízejí lidsky a jednoduše vysvětlený pojem duševního zdraví: *„Naše duševní zdraví na tom bude občas líp, občas hůř, stejně jako naše tělesné zdraví. Každý zažívá během dne různé emoce, některé jsou příjemnější než jiné. Můžeme se cítit šťastní, nadšení, podráždění, nervózní, úzkostní, smutní, sebevědomí... a mnoho dalšího! Být duševně zdravý neznamena být stále šťastný a pozitivní, i lidé s dobrým duševním zdravím mají dobré a špatné dny. Avšak někdo, kdo má dobré duševní zdraví se s větší pravděpodobností dokáže vyrovnat s celou škálou emocí.“* (DZDA, 2024)

WHO: Bez duševního zdraví není zdraví

V roce 2021 přijala WHO aktualizaci *Všeobecného akčního plánu pro duševní zdraví 2013–2030*. Je zde kladen důraz na vývojové aspekty dětí, dále například na pozitivní sebepojetí, schopnost ovládat myšlenky a emoce, budovat sociální vztahy, způsobilost učit se a získat vzdělání, což dětem umožní být aktivním článkem společnosti. (WHO, 2021, s. 1)

Většina organizací přejímá definici duševního zdraví WHO, jak je již zmíněno výše. WHO shrnuje duševní zdraví takto: jde o stav duševního well-beingu, který umožní lidem pracovat se stresem, uvědomit si vlastní schopnosti, dobře se učit i pracovat, přispívat komunitě. Duševní zdraví je více než jen absence duševních poruch, existuje na komplexním kontinuu jedince. Je prvkem zdraví a well-beingu, který tvoří základ pro naše individuální a kolektivní schopnosti činit rozhodnutí a vytvářet vztahy. Duševní zdraví je klíčové pro osobní, komunitní a socio-ekonomický rozvoj. (WHO, 2022b)

Zdraví, je podle WHO (2021) stav úplného fyzického, duševního a sociálního well-beingu a nejenom absence nemoci či nezuživosti. Bez duševního zdraví tedy podle WHO není zdraví. Zdůrazňují právě to tvrzení, že duševní zdraví je více než jen absence duševních poruch. Duševně zdravý jedinec si uvědomuje vlastní schopnosti, dokáže se vypořádat s normálními stresovými situacemi, produktivně pracuje a je schopen přispívat a být součástí komunity.

Pro WHO je jednou z priorit posilování a ochrana duševního zdraví dětí a dospívajících. Jedním z doporučení je implementování školních programů, a právě programy sociálně-emočního učení patří k nejvíce efektivním strategiím. Nicméně v akčním plánu WHO uvádí, že neexistuje žádný plán, který by mohl být implementovaný ve všech státech, jelikož jsou na různých úrovních ve vývoji a implementaci komplexního řešení v oblasti duševního zdraví. (WHO, 2022b; WHO, 2021)

Evropská komise v roce 2023 ve své zprávě přebrala definici duševního zdraví propagovanou WHO. V dokumentu hovoří o zvyšujících se nákladech, které jsou způsobené nekonáním v oblasti rozvoje duševního zdraví, zde lze vidět vliv problémů v oblasti duševního zdraví i na ekonomickou sféru. Snahou je zahájit strategický přístup k duševnímu zdraví takovým způsobem, aby byl mezioborový a překračoval hranice opatření obecného zdraví. Jmenují tři principy: (a) mít přístup k adekvátní a efektivní prevenci, (b) mít přístup ke kvalitnější a dostupné zdravotní péči a léčbě, (c) být schopen se znovu začlenit do společnosti. (European Commission, 2023)

Duševní zdraví dětí a dospívajících se stává v dokumentech světových organizací globální prioritou. Avšak chybí zdroje, které mají vývojově vhodný obsah, jak upozorňují např. Kågström et al. (2023).

Na základě prostudovaných zdrojů je v textu použito toto odlišení: Duševní zdraví je součástí celkového well-beingu člověka. Pokud se tedy některý z programů či některá z organizací ubírá směrem k rozvoji či posílení well-beingu, směřují zároveň k rozvoji duševního zdraví. Rozvoj emočních a sociálních dovedností je způsob, jakým lze přispět k rozvoji duševního zdraví dítěte.

2.2 Péče o duševní zdraví v ČR

V českém prostředí je nízký počet dat a informací ke skupině dětí 1. stupně ZŠ v souvislosti s rozvojem duševního zdraví či souvisejících s aktuálním stavem jejich duševního zdraví. V následující části jsou přiblíženy způsoby zkoumání duševního zdraví dětí v ČR a je přiblíženo i téma rozvoje duševního zdraví dětí v českých školách.

Zkoumání duševního zdraví dětí v ČR

Jak zvolit vhodný způsob ke zkoumání duševního zdraví dětí v České republice? Petr Winkler, ředitel NÚDZ, hovoří o dostupných datech dvojího typu. První skupinou dat jsou ta pocházející z registrů čerpaných zdravotních služeb (zdravotní služby, které byly poskytnuty dětem v oblasti duševního zdraví). Protože odbornou pomoc při problémech v oblasti duševního zdraví vyhledá jen malý zlomek populace, je důležité získávat data i jinde. Jde o data ze speciálních šetření obecné populace o výskytu duševních onemocnění. U skupiny dětí je však provedení takového šetření náročné. (Winkler, 2022)

Pro první skupinu dat lze využít data ÚZIS, která ukazují, že odbornou pomoc vyhledalo v roce 2021 celkem 58 641 dětí a dospívajících ve věku 0–19 let, pomoc potřebovali ve větší míře chlapci. Nejpočetnější skupinou je kategorie s diagnózou F8-F9 (celkem 33 387 osob), což jsou poruchy psychického vývoje, chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání. Ve věkové kategorii 7–10 let vyhledalo pomoc 8 801 dětí. Od roku 2010 do roku 2021 stoupl počet v kategorii F8-F9 z 25 208 na 33 387 dětských pacientů, je tedy znatelný narůstající trend. (Melicharová a kol., 2021, s. 16; ÚZIS ČR, 2022, s. 8)

Druhá skupina dat pochází z obecné populace dětí a dospívajících. NÚDZ zde čerpá data z projektu *supreme mh* a implementace programu *Všech pět pohromadě* (podrobněji níže). Bylo zjištěno, že snížený well-being se objevil až u 40 % dětí, střední až závažná úzkostnost se vyskytovala u více jak 25 % dětí. Výzkumným vzorkem byly děti z 6. a 7. tříd ve dvou krajích. (NÚDZ, 2023b)

NÚDZ ve výzkumech spolupracuje například s organizacemi Society For All (SOFA; dříve ČOSIV) a s Českou školní inspekcí (dále ČŠI). Jejich společným cílem je zavést systematický monitoring well-beingu a duševního zdraví, sledovat trendy, implementovat programy zaměřené na duševní gramotnost ve významu získání a udržení dobrého duševního zdraví nebo osvěta o tom, jak případně vyhledat odbornou pomoc.

Ve spolupráci s ČŠI odborníci NÚDZ usilují o zavedení systematického sběru dat o duševním zdraví, například při sběru dat o výsledcích vzdělávání žáků 5. a 9. tříd.

Nadační fond Eduzměna sleduje na Kutnohorsku vývoj duševní pohody a fyzického zdraví dětí. Na základě poptávky tamních základních škol a výzkumného šetření začaly v červenci 2021 fungovat dva multioborové mobilní *Týmy pro duševní zdraví dětí*. V týmech jsou sociální pracovníci, speciální pedagogové, psychologové a zdravotní sestry. Podporuje je dětský psychiatr a klinický psycholog. Poskytují dětem a mládeži včasnou podporu v náročných situacích ve spolupráci s jejich rodinami a pracovníky škol. Pracují na základě poznatků neurosekvenčního modelu⁴. (Duševní zdraví pro děti, 2021)

Z šetření mezi řediteli škol (2021) vyplývá, že ředitelé a ředitelky škol nejsou s pojmem well-being obeznámeni, nicméně po uvedení do tématu tvrdí, že ve škole mají vhodné podmínky pro well-being žáků i učitelů. Autoři výzkumu však hovoří o váhavém přístupu. Ve 46 % základních škol nejsou využívány programy zaměřené na rozvoj sociálních a emočních dovedností. Pracovníci školy, rodiče i žáci nerozumí vztahu mezi výsledky vzdělávání a well-beingem. Pouze 17 % žáků, podle vedení ZŠ, „určitě“ zažívá radost z učení, pocity úspěchu a individuální pokrok. (STEM, 2021)

K podpoře well-beingu je podle ředitelů a ředitelek důležité začlenit ze strany systému služby speciálního pedagoga a školního psychologa, zmiňují zde i zapojení tématu do přípravy učitelů. Méně významné se jeví začlenění well-beingu do RVP, pouze 16 % dotázaných považuje takový krok za zásadní. (STEM, 2021)

Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků ZŠ a víceletých gymnázií z roku 2022 přineslo i několik informací o well-beingu žáků. Zaměřují se především na úroveň pocitu hladu a únavy. Tyto pocity zažívá přibližně polovina žáků 5. tříd. Negativní dopady únavy a hladu na školní výsledky se více projevují právě u žáků 5. tříd. Mladší žáci uvádějí, že každý den / často zažívá strach zhruba 20 % z nich. Mladší děti se do školy spíše netěší, pokud hovoříme o tom, co nového se budou učit. Na druhou stranu se však těší na své spolužáky. ČŠI zkoumá také demotivující chování učitelů, se kterým se setkává až 10 % žáků 5. tříd. (ČŠI, 2022)

V mezinárodním prostředí existuje například šetření TIMSS. Zde se zkoumá úroveň matematických a přírodovědných znalostí devítiletých a třináctiletých žáků. Šetření

⁴ Neurosekvenční model je vývojově citlivý přístup respektující biologii. Přístup integruje poznatky neurovývoje a traumatologie pro práci s dětmi, rodinami a komunitami, kde žijí. Více k modelu zde: <https://www.neurosequential.com> nebo <https://www.dusevnizdraviprodeti.cz/>.

z roku 2019 přineslo také informaci, že žáci českých 4. tříd chodí do školy nejméně rádi v porovnání s ostatními zeměmi EU. (ČŠI, 2019, s. 6).

Rozvoj duševního zdraví dětí v českých školách

Můžeme vnímat posun, jelikož začínáme preventivně pečovat i o člověka, který netrpí žádnou duševní poruchou. V ČR pracujeme na preventivních opatřeních v péči o duševní zdraví v rámci primární prevence. Vnímáme také snahu destigmatizovat osoby s duševní poruchou.

V českém prostředí se v posledních měsících objevily koncepčně uchopené *Metodiky socio-emočního učení Respekt, Rozmanitost, Rovnost, Resilience*⁵. Do té doby nebyl nalezen žádný komplexní celoškolský program (či metodika) zaměřený čistě na duševní zdraví nebo konkrétně na emoční dovednosti dětí na prvním stupni ZŠ. Cílem metodik je rozvíjet sociální a emoční dovednosti žáků a jejich pozitivní vztahy.

Níže jsou popsány nejvýraznější počiny, které v ČR aktuálně fungují a jejichž součástí je, v různé formě, i péče o duševní zdraví, jeho rozvoj nebo emoční dovednosti. Roztříštěnost programů, metodik a dalších materiálů může pramenit i z různého označení a pojetí well-beingu, duševního zdraví a sociálních a emočních dovedností (příp. kompetencí) napříč organizacemi. Nejprve jsou nabídnuty studie a články, dále poté konkrétní iniciativy a programy.

Článek autorek Smékalové a Palové „*Sociálně-emoční učení na českých školách a preventivní program Druhý krok*“ shrnuje snahy o systematický rozvoj sociálně-emočních kompetencí v prostředí základních škol a poukazuje na souvislost těchto snah s primární prevencí rizikového chování. Hlavním teoretickým východiskem práce je model sociálně-emočních kompetencí, který vychází z dlouholeté práce organizace *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (dále CASEL). (Smékalová, Palová, 2016)

Palová poté navazuje dizertační prací „*Sociálně-emoční učení a efektivita programu Druhý krok*“. Autorka se zabývá sociálními a emočními dovednostmi a aplikací programu *Druhý krok* do praxe. Výzkum ukazuje, jak důležitý je postoj pedagoga ke třídě, jeho filozofie, sebereflexe a pozitivní naladění. Žáci po absolvování programu zlepšili své sociálně-emoční kompetence, naučili se, že všechny emoce jsou normální a ve třídě

⁵ Metodiky jsou dostupné zde: <https://www.societyforall.cz/metodiky-rrrr>. Materiály pracují s 8 tématy: emoční gramotnost, silné stránky osobnosti, zvládání náročných situací, řešení problémů, zvládání stresu, vyhledání pomoci, gender a identita, pozitivní vztahy. (SOFA, 2024)

se zlepšily vztahy. (Palová, 2020) Existují i zahraniční výzkumy, které ukazují na stejná pozitiva, např. Low et al. (2015, 2019) nebo Cook et al. (2018).

Studie Kubíčkové a Felcmanové s názvem „*Možnosti podpory duševního zdraví dětí*“ se zaměřuje na trauma respektující přístupy a podporu pozitivního chování dětí (*Positive Behavior Interventions and Supports*, PBIS). Týká se podpory duševního zdraví všech žáků, tedy včetně těch, kteří prožili nebo prožívají negativní zkušenosti. Principy PBIS pomáhají předcházet problémovému chování a podporují duševní zdraví. Autorky zmiňují rozsáhlé výzkumy retrospektivně zkoumající negativní zkušenosti dětí, ze kterých plyne, že se více než 50 % dětí setkalo s negativními zkušenostmi – od rozvodu po fyzické násilí. (Kubíčková a Felcmanová, 2021)

Podle autorek je nutná další podpora a práce s dětmi, které by mohly být nebo jsou ohrožené. „*Ačkoliv programy a principy školní prevence rizikového chování v České republice podporují pozitivní klima školy, vzhledem k vysokému výskytu žáků s negativními zkušenostmi v dětství a ke vzrůstajícímu počtu dětí s obtížemi v chování, tato podpora nebude dostačující.*“ (Kubíčková a Felcmanová, 2021, s. 90) Systémem PBIS se v ČR zabývá organizace Society for All – zaměřuje se, mimo jiné, na zavádění systému PBIS do škol, nabízí kurzy i materiály.

Dle systému *Interaktivní platformy podpory duševního zdraví a prevence rizikového chování* (dále iPREV) je na českých školách pracováno s pěti programy primární prevence pro předškolní a mladší školní děti. Jedním z témat je prevence duševního zdraví, jejímž cílem je rozvinout u dětí seberegulační dovednosti. (iPREV, 2024) Jak již bylo zmíněno, ani jeden z programů není čistě zaměřený na péči či rozvoj duševního zdraví, jsou zde však témata, která s duševním zdravím souvisí. Programy se rozlišují podle délky trvání, oblasti zaměření i podle úrovně prováděné prevence.

Mezi programy nespécifické prevence, které lze aplikovat na prvním stupni ZŠ lze jmenovat program *Pohádková školička* (témata: kamarádství, zdravý životní styl, alkohol, kouření), *Třída – to je malé království*, *Relaxační cvičení s prvky jógy pro děti a jejich rodiče*, *Kočíčí zahrada* (metodika rozvoje sociálních dovedností v rámci prevence rizikového chování), *Zipyho kamarádi* a *Jablíkoví kamarádi*. Z programů specifické prevence vhodných pro první stupeň ZŠ pak zmiňme program *Normální je nekouřit* nebo *KiVa* (prevence a řešení šikany).

Alena Nohavová, působící na Jihočeské univerzitě, považuje za důležité nejen nástroje pro podporu duševního zdraví do škol přinést, ale umět je i správně využívat.

Jmenuje tři pilíře, které jsou významné pro funkční aplikaci takových nástrojů: pedagog musí být schopný efektivně komunikovat se žáky – samotná komunikace může pomoci zvládat emoce, porozumět jim, pracovat s nimi a hledat řešení problémů. Dále je důležité podporovat autoritu pedagogů a zlepšovat vnímání pedagoga ze strany žáků. Posledním pilířem je smysluplnost. Pedagog musí sám přijmout to, že má smysl zabývat se duševním zdravím – potom budou žáci motivováni zabývat se tím vlastním. (Nohavová, 2022)

Iniciativa pro plánování rozvoje péče o duševní zdraví v ČR

Diskuze o duševním zdraví se v České republice začala dostávat do popředí po prodělání covidové krize a po zkušenostech s domácí výukou. Níže jmenované dokumenty se zabývají tématy well-beingu, duševního zdraví a bezpečného prostředí. V roce 2019 vznikla *Rada vlády pro duševní zdraví*, jejímž cílem je koordinovat politiku duševního zdraví, podporovat osoby s duševním onemocněním v rámci mezinárodních vztahů a řídit implementaci strategických dokumentů. Rada byla v roce 2022 přejmenována na *Národní radu pro duševní zdraví*. V rámci své pracovní náplně také identifikuje problémy ve fungování péče o duševní zdraví a aktualizuje *Národní akční plán pro duševní zdraví 2020–2030* (dále NAPDZ). (MZ ČR, 2020)

V roce 2020 vláda ČR schválila *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (dále Strategie 2030+) a součástí tohoto dokumentu je mimo jiné i záměr zvýšit dovednosti v oblasti duševního zdraví.⁶

Preventivní opatření v oblasti rozvoje duševního zdraví jsou však pouze součástí jednoho ze strategických cílů. Hovoří se zde také o vytvoření systému primární prevence, který pokryje celoživotní cyklus. Dokument se dále zaměřuje na systém depistáže dětí v psychosociálním ohrožení a případnou podporu celé rodiny. Dále je zde opatření směřující k rozvoji kompetencí pracovníků ve školství v oblasti prevence a podpory dětského duševního zdraví. Dle dokumentu je také důležité zaměřit se na psychosociální gramotnost v RVP, navrhnout program zaměřený na chování a rozvoj dětského duševního zdraví a rozšiřovat kompetence pracovníků poradenských pracovišť. (MZ ČR, 2020, s. 32–37)

⁶ Existuje také *Strategie reformy psychiatrické péče*, nicméně dle NAPDZ je důležité zaměřit se na duševní zdraví celé populace, tedy zabývat se prevencí a včasnou intervencí. (MZ ČR, 2020, s. 10)

Probíhající revize RVP ZV se vztahují ke dvěma strategickým cílům Strategie 2030+:

Strategický cíl 1: Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.

Strategický cíl 2: Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.

(Fryč a kol., 2020)

Strategie 2030+ obsahuje i oblast well-beingu. Je zde zmíněn nedostatek informací v oblasti duševního zdraví nebo nedostatečná psychohygiena. RVP má zajistit rozvoj osobních a sociálních kompetencí: duševní změny, psychosomatika, psychohygiena, duševní rozvoj, duševní a sociální zdraví. To vše dle Strategie 2030+ povede k rozvoji sociální senzitivity, interpersonální percepce a empatie. Za významné lze považovat zmínky o rozvoji schopností reflexe a regulace duševních stavů žáků či schopnosti sebepoznávání. Dočteme se zde i o schopnostech vyjádřit vlastní pocity, vhodně komunikovat a vhodně reagovat v tíživých situacích. To vše má být součástí primární prevence škol. (Fryč a kol., 2020)

Rozvoj sociálně-emočních dovedností však nalezneme pouze v opatřeních týkajících se předškolního vzdělávání. Začít s rozvojem těchto dovedností v co nejnižším věku je jistě důležité. Bylo by však dobré zapojit konkrétně toto téma i pro žáky základních škol, i přestože se může vyskytovat ve spojitosti s tématy zmíněnými výše.

Národní pedagogický institut České republiky (dále NPI) v souvislosti s probíhající revizí RVP ZV zdůrazňuje: „*Potřebujeme naše děti připravit tak, aby se mohly vyrovnat s nejistotou v podmínkách měnícího se světa*“. (MŠMT ČR & NPI ČR, 2023) Pro účely této práce zmiňme následující předpoklady zdravého klimatu školy, které jsou součástí revizí: podnětné a tvůrčí školní prostředí, odpovědnost, bezpečné prostředí, sebepoznání a spolupráce. Panuje tedy snaha zesílit kompetence žáků v oblasti navazování a pěstování zdravých vztahů, při vytváření si pozitivního postoje k sobě samému a při rozvoji schopností ve všech oblastech každodenního života, včetně duchovních, citových a sociálních.

2.3 Aktéři v ČR

Níže jsou uvedeni nejvýznamnější aktéři spojení s rozvojem sociálních a emočních dovedností. Lze sledovat, že směřují ke komplexním a systémovým změnám v oblasti zmíněných dovedností a duševního zdraví dětí. Jde o organizace, které se věnují výzkumu a využívají aktuální data. Velmi aktivně funguje ústav *Partnerství pro vzdělávání 2030+*, jehož cílem je dlouhodobá spolupráce na zlepšování učení dětí a snižování nerovností ve vzdělávání. Svou činnost navazují na strategické cíle Strategie 2030+.

Partnerství pro vzdělávání 2030+

Partnerství pro vzdělávání 2030+ (dále jen *Partnerství 2030+*) bylo původně jednou z iniciativ Stálé konference asociací ve vzdělávání, z. s. (SKAV). Samostatný ústav *Partnerství 2030+* byl založen a zapsán v listopadu 2022. Partnery projektu jsou MŠMT nebo ČŠI. Do projektu *Partnerství 2030+* je zapojeno celkem 22 organizací, které se ztotožňují s cíli vymezenými ve *Strategii 2030+*. „*Jsmo přesvědčeni, že z mnoha důvodů ani nyní nelze očekávat řešení od centrální úrovně řízení školství, proto volíme tuto iniciativu ze střední úrovně, do které postupně zapojíme jak úroveň centrální, tak i úroveň škol*“⁷. (Partnerství 2030+, 2023a)

V pracovní skupině Wellbeing se zabývají tím, kde a jak well-being žáků i učitelů podporovat. Definují zde well-being jednoduše: „*Well-being je, když se ráno těším. To, co mě čeká je pro mě přiměřenou výzvou, budu muset vynaložit úsilí, ale věřím, že vše zvládnou a budu mít kolem sebe lidi, kteří mi v případě potřeby pomohou. To, co mě čeká pro mě není zdrojem úzkosti nebo nepřekonatelného stresu*“⁷. (Felcmanová, 2022)

Odborníci podílející se na projektu uvádí, že pokud hovoříme o well-beingu, zohledňujeme vytváření podmínek ve školním prostředí a rozvíjení dovedností spojené s well-beingem, na kterých pak žáci mohou stavět v budoucím životě. Autoři považují well-being za „*multidimenzionální koncept*“⁷. (Srb et al., 2021, s. 18) Dále se opírají o koncept přijatý Radou Evropy v roce 2018 a do kroků *Partnerství 2030+* zahrnují znalosti, dovednosti a postoje vzhledem ke kompetencím personálním, sociálním a kompetencím k učení.

⁷ Pokud v *Partnerství 2030+* hovoří o středním článku, poukazují zde na přílišnou decentralizaci systému, která způsobuje nerovnosti v kvalitě škol. Střední článek (součástí *Strategie 2030+*) by mohl nerovnosti pomoci snížit a umožnit tak dětem rozvíjet svůj potenciál v kvalitních školách, mimo jiné rozvíjet well-being dětí. Jde o zřízení nové úrovně řízení škol. Navrhovaná instituce by mohla mít podobu nevládní neziskové organizace, mohla by vzejít z orgánů ORP či MŠMT nebo je variantou vznik zastřešující instituce nebo školské právnické osoby. (Partnerství 2030+, 2023a)

„Wellbeing je stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.“ (Felcmanová, 2023, s. 4)

Well-being v Partnerství 2030+ člení na:

- duchovní,
- fyzický,
- kognitivní,
- emocionální,
- sociální.

Emocionální well-being lze spojovat s pozitivním vnímáním sebe sama, s důvěrou, rozpoznáváním emocí, odolností a seberegulací, dále také se schopností zvládat náročné situace. Sociální well-being je poté propojen s empatií, sounáležitostí, schopností vytvářet a udržovat vztahy, zahrnuje i spolupráci a komunikaci s ostatními. (Felcmanová, 2023, s. 4)

Podle materiálů Partnerství 2030+ lze hovořit o třech oblastech podpory well-beingu. Tou první je **kultura a prostředí** (klima tříd i školy, fyzické prostředí školy i okolí, podpora zdravého životního stylu). Druhou oblastí je **učení**, do kterého zahrnují kvalitní výuku, formativní zpětnou vazbu, rozvoj znalostí a dovedností, jak se starat o duševní zdraví a o well-being svůj i ostatních. Konkrétněji uvádí i schopnost udržovat si duševní zdraví, být empatický a zvládat konflikty v inkluzivním a podpůrném prostředí. Významným aspektem je pozitivní očekávaný úspěch, kdy Felcmanová zdůrazňuje špatnou práci s chybou, kterou tradičně vnímáme jako selhání a něco, co bychom měli trestat. Třetí oblastí je **partnerství a spolupráce**, kam lze zahrnout respektující vztahy, sdílení, spolupráci mezi pedagogy, s dalšími organizacemi i s rodiči. (Felcmanová, 2022; Srb et al., 2021, s. 18)

A jak by mohl být well-being začleněn do RVP podle Partnerství 2030+ (2022)?

Uvádí tyto klíčové oblasti:

- (1) Definice očekávání směrem ke školnímu prostředí s důrazem na bezpečí a vzájemném přijetí všech aktérů – očekávání by mělo být pozitivní, jak pramení z definice well-beingu uvedení v samotném projektu.
- (2) Rozvoj kompetencí v oblasti well-beingu:
 - a. Podpora rozvoje kompetencí pro well-being ve vzdělávacím obsahu (osobnostně-sociální výchova).
 - b. Podpora rozvoje kompetencí pro well-being v ostatních oblastech.

V hodnoticí zprávě k prvnímu proběhlému roku projektu Partnerství 2030+ si kladou otázku, proč je důležité se well-beingem ve vzdělávání zabývat. Autoři uvádí, že „*pocity strachu a úzkosti spojené s učením nebo vyčleněním z třídního kolektivu se negativně odrážejí ve vzdělávacích výsledcích*“. (Srb et al., 2021, s. 15) Negativní emoce a pocit ohrožení, jak ukazují neurofyziologické výzkumy, narušují kognitivní učení. Na druhé straně pak mluvíme i o well-beingu učitelů a jejich ohrožení syndromem vyhoření⁸. Bez podpory well-beingu pedagogů nelze pracovat na zajištění well-beingu žáků. Proč se tedy věnovat well-beingu na školách? V již zmíněné hodnoticí zprávě znovu nalézáme důvod, a tím je fakt, že děti tráví ve škole značnou část svého života. (Srb et al., 2021)

„Wellbeing není „něco navíc“, ale nutná podmínka pro prevenci duševního onemocnění i pro efektivní vzdělávání u dětí a mladých lidí.“

(Tisková zpráva; Partnerství 2030+, 2024)

Národní ústav duševního zdraví

Jedním z významných aktérů v dané oblasti je Národní ústav duševního zdraví (dále NÚDZ). NÚDZ se dlouhodobě zabývá především znalostmi o duševním zdraví a o duševních poruchách, dále strategiemi ke snížení stigmatu a posílení účinnosti při hledání pomoci.

⁸ Felcmanová vydala v říjnu 2023 publikaci s názvem *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu*. Publikace je věnována well-beingu všech pedagogických pracovníků. Celou myšlenku lze shrnout do jednoduchého „první si v letadle nasadíme masku my, poté až pomáháme dětem“. Inspiruje se zde mimo jiné i neurosekvencním modelem ve vzdělávání. (Felcmanová, 2023, s. 3)

V rámci NÚDZ vznikla *Pracovní skupina pro výzkum duševního zdraví dětí a adolescentů* (dále DZDA). Ve spolupráci s ČŠI provedli *Národní monitoring duševního zdraví žáků na základních školách v České republice*, jde o ojedinělou studii ve střední a východní Evropě. Tento pilotní monitoring proběhl v rámci projektu *Monitoring a posilování duševního zdraví dětí a adolescentů* (SUPREME-MH). (DZDA, 2023)

Pracovní skupina DZDA vyvinula projekt *Všech pět pohromadě*, který je cílený na věkovou skupinu 11–13 let. Jedná se o univerzální vzdělávací program zaměřený na zvyšování duševní gramotnosti a rozvoj duševní pohody dětí. Může být zapojen v různých školách i různých kulturních kontextech. Důležitý je fakt, že obsah lekcí navazuje dle RVP na předmět *Výchova ke zdraví*. Lekce pokrývají tato témata: duševní zdraví, emoční gramotnost, vztahy, komunikace a první pomoc v oblasti duševního zdraví. Program byl spuštěn v Plzeňském a Karlovarském kraji na 60 školách v 6. a 7. třídách. (NÚDZ, 2023a)

Society For All

V organizaci Society for All (dále SOFA) pracují mimo jiné se systémem PBIS, který je spojený s trauma respektujícími přístupy a nabízí způsoby práce s dětmi, které mají negativní zkušenosti z dětství. Současně je to jedna z možností, jak podpořit duševní zdraví všech dětí – zabývají se také inkluzí či problematikou ohrožených dětí.

Na začátku roku 2024 dala organizace v rámci projektu *Respekt, Rozmanitost, Rovnost, Resilience* (dále RRRR) k dispozici metodiky sociálně-emočního učení pro všechny ročníky ZŠ. Projekt RRRR pochází původně z Austrálie, následně byl odborníky přizpůsoben pro prostředí českých škol. Metodiky RRRR byly navrženy pro učitele základních a středních škol a jejich cílem je rozvíjet socio-emoční dovednosti žáků a jejich pozitivní vztahy. (SOFA, 2024)

Nevypuť duši

Jedná se o organizaci, ve které se zabývají prevencí v péči o psychiku, poskytují praktické informace a usilují o rozšíření diskuze o duševním zdraví. Vytváří preventivní programy pro pedagogy, sociální pracovníky a studenty. Jejich program *Zázemí pro duši* je zaměřený na duševní zdraví žáků, žákyň i pedagogického sboru. (Nevypuť duši, 2024)

3 Vybraná specifika emocí vztahující se k rozvoji emočních dovedností

Podle Grosse a McIlveena jsou emoce velmi komplexním jevem a mohou se skládat ze čtyř komponentů. Autoři hovoří o subjektivních pocitech, kognitivních procesech, fyziologickém vzrušení a o reakcích chování. (Gross and McIlveen, 1998 in Sharp, 2012) Nolen-Hoeksema et al. (2012) uvádí, že emoce vzniká společným působením až šesti částí: kognitivní hodnocení, subjektivní prožitek, tendence myslet a jednat, vnitřní tělesné změny, výraz obličeje a reakce na emoci. Emoce jsou většinou vyvolány z vnějšku a jejich příčiny jsou zřejmé, podnětů může být více. (Nolen-Hoeksema et al., 2012, s. 462–463)

Přístupy k definici emocí se liší podle toho, jak emoce vzniká, co obsahuje emoční prožitek, co emoci předchází a co po ní následuje. Odlišuje se také postoj k pojmu *pocit* ve vztahu k emocím. Jako příklady jsou níže jmenovány přístupy Antonia Damasia a Paula Ekmana nebo Jerome Kagana.

„Ublížujeme sami sobě, když o lidských bytostech přemýšlíme jako o logických a vědomostmi řízených. Zároveň tak selháváme v tom, dávat plnou pozornost roli emocí. Tyto dva systémy jsou propletené, protože to je způsob, jakým náš mozek a náš organismus dává dohromady evoluce.“ (Damasio, 2022)

1. z lat. *emovere* – vzrušovat (Helus, 2018)

2. z lat. *motio* – pohnutí, pohnout

Jsme motivováni „jednat v reakci na význam, jež přisuzujeme tomu, co se nám právě děje“ (Siegel, 2014, s. 38). Radkin Honzák (2020) také zmiňuje spojení slova emoce s nasměrováním k pohybu a téma uzavírá s tím, že tak či tak je emoce impulsem k pohybu.

Vymezení emocí a pocitů

Definice samotných pojmů *emoce* a *pocit* i pojetí jejich vztahu je mnoho (Kagan, 2007; Ekman, 2015; Damasio, 2001, 2022). Helus (2018) používá pojmy emoce a city jako by měly stejný význam. Portugalský neurovědec Antonio Damasio považuje za důležité od sebe emoci a pocit odlišovat.

Co odlišuje pocity od dalších kognitivních vjemů? Jsou především o těle. Pocity jsou prvním krokem k tomu, abychom si všimli těla a toho, co se děje uvnitř. Emoce a pocity jsou napojené na chování nutné pro naše přežití, umožňují nám dosahovat rovnováhy a mohou mít důležitou roli v procesu rozhodování a myšlení. Emoční odpověď nám může zajistit přežití, proces tím ale nekončí. Dalším krokem je cítění emoce a její prožití. Následuje poznání pocitu. (Damasio, 2001, pp. 106–108)

Podle Damasia jsou emoce automatické a okamžité odpovědi na výzvy a příležitosti, se kterými se setká náš organismus. Pocity jsou pak „*mentální reprezentace fyziologických změn charakterizujících emoce*“. Emoce jsou zjevné orientované ven, pocity jsou soukromé a orientované dovnitř. Pocity jsou přímým důsledkem emocí a pomáhají nám předvídat situace, které jsme již zažili. Jsou vědomým vnímáním všech tělesných změn, které se dějí. Autor odděluje tři stupně: stav emoce, stav pocitu a stav, kdy se stane pocit vědomým.⁹ (Damasio, 2020; Damasio 2001 in Motlová a Koukolík, 2006, s. 19–21)

Pocit je:

- Duševní obraz našeho tělesného stavu, zatímco zpracováváme myšlenky o specifickém obsahu.
- Duševní zobrazování kognitivního fungování obsahu, který zpracováváme (např. rychlost vyvolání obrazů, intenzita, volba akcí).

(Damasio, 2001, pp. 103–104)

V literatuře lze nalézt i odlišné vnímání vztahu mezi emocí a pocitem. Pokud jsme pozorní, uvědomujeme si své pocity a zamýšlíme se nad nimi – zda dát emoci průchod nebo ne, tím lze podle Ekmana (2015) ovlivnit naše chování. Zde můžeme pozorovat podobnost s názory Jeroma Kagana, který říká, že každé emoci předchází pocit, kdy změnu pocitu můžeme ignorovat nebo ji hodnotit. (Kagan, 2007, p. 42; Ekman, 2015, s. 141)

Kagan dále uvádí, že původem každé emoce je změna stavu mozku. Avšak mozek se neustále mění. Prvkem navíc, který odlišuje emoční stavy od stavů, které nás doprovázejí celý den, je vědomé zaznamenání změny v cítění. Změna pocitu je hlavním

⁹ Emoce mohou být, dle Damasia, „*vnímány jako vysoká úroveň homeostázy, která udržuje organismus v rovnováze s okolím*“ – hovoříme o Damasiově homeostatickém stromu. Ten znázorňuje vývoj emocí od evolučně nejnižších až k pocitům. (Damasio in Koukolík, 2014, s. 269)

důvodem pro vyvinutí konceptu emoce. Autor tvrdí, že každé emoci předchází pocit, kdy změnu pocitu můžeme ignorovat nebo dále hodnotit. (Kagan, 2007, p. 42)

Podle teorií zde zmíněných může pocit předcházet emoci, může i následovat emoční fyziologický děj. Zde jsou, na základě poznatků Damasia, emoce pojaty jako fyziologické děje a pocity jsou potom to, jak ději rozumíme. Jde o naše kognitivní uchopení tohoto děje. Pocity mohou být důsledkem emocí.

3.1 Přístupy k emocím

Již od dob starověkého Řecka se mluví o racionalitě, inteligenci, logice nebo mysli. Podle Gardnera (2011) byly však vynechávány duševní schopnosti. Dle Damasia (2001) byly emoce upozadovány ve prospěch studia pozornosti, vnímání, paměti a jazyka. Až v 19. století Charles Darwin a William James věnovali větší pozornost studiu emocí a jejich roli v lidském životě. Darwin v knize *The Expression of the Emotions in Man and Animals* z roku 1872 přišel s tvrzením, že emoce jsou potenciálně lokalizovatelné v mozkové činnosti. (Kagan, 2007; Southam-Gerow, 2013)

Na konci 19. století a začátku 20. století vznikly dvě teorie emocí, Stuchlíková (2007) je řadí mezi fyziologické přístupy. V roce 1890 popsal William James emoční zážitek jako výsledek, ne jako příčinu tělesných změn, „*pocitování tělesných změn jak nastávají, to je emoce*“. (James, 1884) Spojoval tedy kognici s emočními prožitky. Velmi zjednodušeně tvrdí, že pořadí v situaci, kdy například nejprve přijdeme o majetek a v důsledku toho nás to mrzí a nařikáme, je nesprávné. Do procesu musíme zařadit i tělesné projevy. Podle Jamese se bojíme, protože se třeseme nebo jsme lítostiví, protože pláčeme. Kdyby tělesné stavy nenásledovaly vnímání, nemohli bychom doopravdy „cítit“. K podobným závěrům došel i Carl G. Lange. (Cannon, 1927; Stuchlíková, 2007, s. 27–45)

James-Langeova teorie však byla podrobena kritice například ze strany Waltera B. Cannona. Ten například tvrdil, že tělesné změny nemohou spouštět změny emočních stavů. Cannon poté přichází s talamickou teorií emocí (*Cannon-Bard theory*), podle níž emoce produkují stejný vzorec reakcí, jako má reakce „bojuj nebo uteč“, a připravují nás na nebezpečí nebo pohotovost. Informace je vyslána do kortexu a produkuje emoční vzrušení ve stejném čase jako fyziologické odpovědi a odpovědi chování. Emoce tedy není příčinou ani výsledkem těchto odpovědí. I Cannonova teorie však čelila kritice. Nelze tvrdit, že fyziologická aktivita nehraje žádnou roli, pokud hovoříme o emocích

a že ústřední roli drží talamus. (Cannon, 1927; Sharp, 2012) Na James-Langeovu teorii navazují další odborníci, mezi nimi i zmíněný Damasio¹⁰.

3.1.1 Některé z dalších pojetí emocí

Pro hodnocení emocí je nutným komponentem prostředí či kontext, což je často opomíjený prvek při experimentech, kdy vědci předkládají tváře nebo scény při skenování mozku. Kagan (2007) uvádí, jak je důležité brát v úvahu také jazykové výklady, hodnocení v různých kulturních podmínkách a také fakt, že novorozenci a zvířata nejsou schopná takových emocí jako starší děti a dospělí.

Kagan (2007) myšlenku lidských emocí pojmenovává jako konstrukt odkazující na čtyři různě propojené fenomény:

1. Změna v mozkové činnosti ke zvolení podnětů.
2. Vědomě zaznamenaná změna v citění, která má smyslové kvality (užití shrnujícího pojmu *pocity*).
3. Kognitivní procesy interpretující a/nebo označující pocit slovy (užití shrnujícího pojmu *emoce*).
4. Přípravenost na behaviorální reakci nebo na její projevení.

Kagan (2010) dále upozorňuje na problém výzkumu emocí, který tkví v nízké pravděpodobnosti toho, že specifický pocit nebo posouzení následuje specifický stav mozku – většinou totiž nejde předpovědět konkrétní pocit nebo chování ze stavu mozku, ani chování ze slovního vyjádření. Dále uvádí, že jedinci se různí ve vnímavosti konkrétních stavů mozku reagujících na stejný podnět. Příslušníci různých sociálně definovaných kategorií se také liší v hodnocení vlastních pocitů. Kagan přispívá do diskuze o emocích i tvrzením, že by vědci neměli používat pro emoce pouhá jednoslovná pojmenování jako např. strach nebo radost. Namísto toho by pro popis měli používat celé věty. (Kagan, 2010)

Významné je dílo amerického psychologa Paula Ekmana, v němž se zabývá emocemi, jejich vztahem k mimice, a především otázkou univerzality výrazů tváře při prožívání emocí (např. Ekman, 1970). Přičemž již několik desetiletí probíhá diskuze

¹⁰ Damasio přidává k původnímu návrhu Jamese chemickou dráhu, které vede z mozku do těla a zpět do mozku. (Damasio, 2001, p. 105)

antropologů a psychologů o tom, zda jsou emoce univerzální nebo specifické pro různé kultury. Otázku univerzality výrazů, která je velmi komplexní a složitá, zde pro účely této práce není nutné více rozvádět.

O emocích obecně podle Ekmana:

- Emoce jsou subjektivním pocitem, který doprovází fyziologické změny, zažíváme ho a jsme si ho vědomi.
- Díky emocím můžeme pohotově reagovat.
- Přípravují nás, abychom se se situací mohli vypořádat, aniž bychom přemýšleli, co dělat.
- Emoční epizoda může trvat různě dlouho, pokud epizoda trvá řádově hodiny, jedná se už o náladu.
- Emoce vždy souvisí s tím, na čem člověku záleží – cítíme, že se stane něco pro nás zásadního, ať už pozitivního či negativního.
- Emoce se nám děje, nerozhodujeme se pro ni.
- Neustále provádíme hodnotící proces, při kterém monitorujeme prostředí kolem sebe. Provádíme ho automaticky, nejsme si toho vědomi.
- Emocionální reakci si uvědomíme až na konci hodnotícího procesu, kde je emoce již rozvinutá. Situaci můžeme přehodnocovat v okamžiku, kdy si uvědomíme, že jsme v zajetí určité emoce.

(Ekman, 2015)

Emoce prožívá každý člověk individuálním způsobem, můžeme hovořit o odlišné rychlosti vzniku emocí. U každého se také vyskytuje jiná doba trvání i doba potřebná pro odeznění emoce. Odlišujeme se také v intenzitě prožívání emocí, Ekman (2015) hovoří o síle emoční reakce.¹¹ Důležité je zmínit i odlišnost v tom, jak dobře umíme emoce ovládat, co během emoční reakce děláme, říkáme a cítíme. Podle teorie diskrétních emocí se nervové, afektivní a kognitivní procesy odlišují u jednotlivých emocí. Každá emoce má zvláštní motivační a regulační funkce. (Izard et al., 2011)

¹¹ Pokud hovoříme o intenzitě emocí, můžeme ji rozdělit na přiměřenou emoční odpověď, afekt a náladu. (Honzák, 2020, s. 68)

Ekman (2015) ale také zjistil, že v případě hněvu, strachu, smutku a znechucení je síla reakce jedinců podobná. Uvádí také zjištění, že síla projevu v mimice i hlasu je podobná jako síla reakce autonomního nervového systému. Některé tzv. spouštěče vyvolají stejnou emoci u každého (např. vyhneme-li se těsně dopravní nehodě, máme strach), ale každý máme zároveň i svou vlastní jedinečnou sbírku spouštěčů (např. vylekáme se, když se pod námi zvrtně židle, ale strach z létání nemá každý). To vše souvisí i se zmíněnou univerzalitou, máme společné výrazy tváře při jednotlivých emocích, ale jsou i spouštěče, které jsou specifické pro kulturu či dokonce jedince. (Ekman, 2015, s. 267–268)

3.1.2 Jsou základní emoce?

Jasná a jednotná kritéria pro „základní“ emoce mezi odborníky nejsou, různí odborníci předkládají různé soubory základních emocí. V literatuře můžeme pro emoce se specifickým odlišením najít také výrazy jako emoce primární, elementární či odlišné nebo emoce prvního řádu. To souvisí i s výše zmíněnou diskuzí o emocích, jejichž definice také není jednotná. Další souvislost můžeme najít i v těžkostech, které přináší různorodost jazyků, ve smyslu významů a odkazovací funkce slov. Například Helus (2018) spojuje označení „základní“ emoce se skutečností, že tyto emoce prožívá každý člověk, v každé kultuře.¹²

Ortony v článku z roku 2021 srovnává vnímání základních emocí hned několika odborníků z řad psychologů i neurovědčů. Seznamy základních emocí čítají dvě až dvacet „základních“ emocí. Co tedy musí duševní stav splňovat, aby se stal emocií? Ortony uvádí tři nutné podmínky duševního stavu: emoce musí být úmyslná, tzv. „o něčem“, musí být valenční (pozitivní/negativní) a musí být vědomá (zažitá). První z podmínek nám pomáhá odlišit emoci od afektu či nálady. Druhá podmínka podporuje argument, že nemůžeme prožívat emoci, zatímco zaujímáme k věci lhostejný postoj. Emoce přicházejí, když se něco dotýká našich hodnot, cílů nebo obav. (Ortony, 2021)

Nejsou emoce pouze konkrétní kognitivně propracované způsoby toho, kdy se cítíme dobře a kdy se cítíme špatně? Nebo pouhé pocity potěšení nebo nelibosti? Ortony uzavírá, že odpovědi na výše zmíněné otázky nelze najít, což ale není ani potřeba. Důležité otázky souvisí s rolí emocí v úsudku, s rozhodováním a s pamětí, dále také

¹² Helus přidává výčet tzv. sociálních – vyšších emocí. Ty propojuje s „*nadosobní dimenzí člověka, s etickými principy a s povznášejícími zážitky*“. Řadí sem vzájemné spolehnutí, vděčnost, sdílenou naději a nezištnost. (Helus, 2018, s. 124-125)

se zvládáním, kontrolou a regulací emocí u sebe i u ostatních. Odborníci, kteří pracují s lidmi trpícími úzkostmi nebo depresí se nezajímají o to, zda je smutek nebo stud základní emocí, nemá to pro ně význam. (Ortony, 2021)

V odborné literatuře (např. Ekman, 2015; Damasio, 2001; Koukolík, 2022) se však nejčastěji setkáme s těmito základními emocemi: strach, hněv, radost, překvapení a zhnusení.

3.1.3 Opomíjené pozitivní emoce

Mnoho odborníků se věnovalo a dnes věnuje spíše negativním emocím, jenom několik málo pozitivních emocí můžeme najít například v seznamech základních emocí, jaké zpracoval Ortony (2021). Co ale vděčnost, láska, pobavení nebo pýcha? Pozitivní emoce jsou zkoumány daleko méně, avšak mohou přinést dlouhodobější pozitivní účinky. Prostřednictvím pozitivních emocí můžeme budovat rezervy pro případné budoucí ohrožení.

Jedním z důvodů, podle Van Cappellen (2019) nebo Karjalainen (2020), proč bylo věnováno tak málo prostoru pozitivním emocím může být jejich náročná odlišitelnost či oddělitelnost nebo kulturní vnímání. V některých kulturách je příjemná emoce ta, při které člověk prožívá obrovské nabuzení, v jiných kulturách je to naopak klid. Hodnocení při prožívání hněvu, smutku nebo strachu jsou spojená především s našimi domněnkami, představami a zkušenostmi se světem kolem nás.

Stifter et al. (2019) potvrzují, že dominují studie zabývající se negativními emocemi. Nedostatečný výzkum pozitivních emocí považují za pochopitelný vývoj, jelikož negativní emoce jsou pro duševní a fyzické zdraví škodlivé, proto je nutné se jimi zabývat. Přichází s tvrzením, že alternativní model emocí v současnosti nabízí pohled, ve kterém pozitivní emoce rozšiřují vzorec „myšlenka-akce“ a budují sociální, intelektuální a fyzické zdroje. Konkrétně jde o *Broaden and Build Theory of Positive Emotions* Barbary Fredrickson (volně přeloženo jako *rozšiřující teorie*). (Stifter et al., 2019)

Fredrickson (1998) tvrdí, že pozitivní emoce nezapadají do žádného z modelů emocí. Rozšiřující teorie souvisí se „zúžující funkcí“ negativních emocí a s „rozšiřující funkcí“ pozitivních emocí (řadí mezi ně radost, zájem, uspokojení a lásku). Rozšiřující zde znamená, že pozitivní emoce rozšiřují momentální vzorec „myšlenka-akce“. Radost spouští nutkání si hrát, zájem zase chuť objevovat, uspokojení s sebou nese potřebu si vychutnávat a láska se vyskytuje ve spojení se všemi zmíněnými emocemi. Zároveň

tvrdí, že negativní emoce mohou přinést okamžitý účinek v podobě přizpůsobení a přežití. Pozitivní emoce mají naopak dlouhodobé účinky. (Fredrickson, 1998; Stifter et al., 2019)

„*Důsledkem selhání při ohrožení života může být smrt, zatímco selhání při reakci na životní příležitost nebude tak strašné.*“ (Fredrickson, 1998) To souvisí s poznatkem, že většinou se lidé trápí a řeší negativní emoce, jejich prožívání nebo neschopnost je zvládnout. Pozitivní emoce nejsou častým předmětem diskuzí ani například ve školním prostředí.

3.2 Emoční inteligence

Podle autorů knihy *Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators* je emoční inteligence (dále EI) spojovacím konceptem, ve kterém jsou sociální a emoční dovednosti produktem provázání dovedností v emoční a kognitivní oblasti a v oblasti chování. Mayer et al. (2004) považují EI za poměrně stabilní vlohly či emoční znalosti. Jsou to znalosti, na jejichž základě EI operuje, je možné se je učit a osvojit si je. (Elias et al., 1997; Mayer et al., 2004)

Kapitola o EI slouží k vymezení teoretického základu pro pojmenování emočních dovedností. Jak je již popisováno výše, témata duševního zdraví a sociálních a emočních dovedností jsou velmi široká a můžeme nalézt mnoho definic i přístupů k nim. Proto je důležité jasně vymežit, co je v této práci považováno za emoční dovednosti. Opět – přístupů k emoční inteligenci je mnoho, jako hlavní byl vybrán schopnostní model Johna D. Mayera a Petera Saloveye. Tento model je zaměřený na základní vymezení EI, které využívají další autoři (např. Stuchlíková, 2007, Nolen-Hoeksema et al., 2012).

Howard Gardner byl prvním, který shledal vztah mezi emocemi a inteligencí. Tomu předcházela dlouhá cesta, protože emoce byly historicky vnímány jako něco nadbytečného a zcela nesouvisejícího s rozumem. Gardner v roce 1983 přispěl teorií o mnohočetné inteligenci (někdy též rozmanité): inteligence není jedna obecná schopnost, kterou disponuje každý člověk, ale existuje soubor osmi různých autonomních inteligencí, které jsou pouze lidské. Zde zmíníme dvě inteligence: interpersonální a intrapersonální, u kterých můžeme nalézt spojitost s emocemi. Tím však nepopíráme možnou souvislost ostatních inteligencí s tématem emoční inteligence. Součástí intrapersonální inteligence je schopnost vnímání a rozlišení vlastních emocí a jejich symbolizování. Mezi schopnosti interpersonální inteligence můžeme zařadit schopnost poznat a rozlišovat pocity nebo záměry druhých lidí. (Nolen-Hoeksema et al., 2012)

Zajímavé jsou poznámky o zapojení inteligencí do výuky. Vzdělavatel by podle Gardnera měl vědět co nejvíce o inteligenčním profilu každého žáka, za kterého má zodpovědnost, a měl by učit tak, aby probudil žákův potenciál. Měl by volit témata a myšlenky, které považuje za nejdůležitější a ty pak podávat různými způsoby. Různorodost způsobů výuky zasáhne více žáků. Když o tématu přemýšlíme více způsoby, vytváříme si tak mnoho inteligencí. (Gardner, 2011)

Dnes je EI spojována především se jménem Daniela Golemana, který však nebyl prvním, kdo koncept přenesl na akademické půdě v 90. letech do popředí. Salovey a Mayer jsou považováni za první autory, kteří formálně definovali pojem *emoční inteligence* a rozvedli spojení mezi emocemi a kognitivní složkou osobnosti. Od té doby pojem získával mediální i veřejný zájem. Zejména Goleman dostal do zorného pole široké veřejnosti tvrzení, že emoce mají mnohem větší vliv na myšlení, rozhodování a úspěch člověka, než se dříve předpokládalo.

Můžeme hovořit o třech hlavních modelech EI¹³:

1. Schopnostní model (také model duševních schopností), ve kterém je EI brána jako duševní schopnost.

Smíšené modely

2. Bar-Onův model / model sociálně-emoční inteligence.
3. Golemanův model osobnostních dovedností.¹⁴

3.2.1 Schopnostní model autorů Mayera a Saloveye

V roce 1990 Peter Salovey a John D. Mayer představili rámeček pro EI. Dle Mayera bylo nutné označit původ konceptu EI a počátek jeho studia, stejně tak hovořil o potřebě usadit koncept do vědeckého kontextu. Pokrytí problematiky emocí bylo i podle Golemana vnímáno jako nedostatečné a Salovey a Mayer tak byli ti, kdo připojili emoce k „inteligenci“. (Goleman in Salovey and Sluyter, 1997)

Mayer a Salovey popisovali EI jako soubor schopností, u kterých se předpokládá, že přispějí k přesnému zhodnocení a vyjádření emocí u sebe i u ostatních, k efektivní

¹³ O'Connor et al. (2019) klasifikují modely EI na základě používaných měření. Model, kde vnímají EI jako schopnosti, využívá test maximálního výkonu (z angl. *performance measures*), např. MSCEIT. Testy měří teoretické chápání emocí a emočního fungování. Zastánci smíšených modelů preferují například „self-report“ dotazníky. Těmi měří typické chování v emočně relevantních situacích. (O'Connor et al., 2019)

¹⁴ Mezi hlavní modely EI bývá řazen i tzv. rysový model nebo model osobnostních rysů. EI je zde vnímána jako soubor osobnostních rysů sebevnímání a rysů spojených s emocemi.

regulaci emocí u sebe i ostatních, a využití pocitů k motivování, plánování, a dosahování cílů v životě. EI definují jako podskupinu sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat pocity a emoce vlastní i ostatních, rozlišovat mezi nimi a využít tyto informace ke kontrole svého myšlení a konání. (Salovey, Mayer, 1990; Mayer, 2006)

Salovey a Mayer hovoří také o mentálních procesech, které v sobě nesou emoční informaci: zhodnocení a vyjádření emocí svých i cizích, regulace emoce v sobě i u ostatních, použití emocí adaptivními (přizpůsobivými) způsoby. To souvisí s odlišnostmi mezi lidmi, jsou rozdíly v kapacitě na porozumění emocí a jejich vyjádření. Takové odlišnosti mohou vycházet z dovedností, které se jedinec může naučit, a tak přispívat k duševnímu zdraví. (Salovey, Mayer, 1990)

„Emoční inteligence je schopnost vnímat emoce, mít k nim přístup a vytvářet emoce tak, aby pomáhaly myšlení, rozumět emocím a emočním znalostem/vědění, a hloubavě regulovat emoce, abychom podporovali emoční a intelektuální růst“. (Mayer, Salovey in Salovey, Sluyter, 1997) Pozdější definice z roku 1997 kombinuje myšlenky, že emoce dělají myšlení inteligentnějším a že tak dokážeme inteligentně přemýšlet o emocích, znovu poukazuje na propojení emocí a inteligence, ne jejich výlučnost či protichůdnost. Salovey a Mayer však dodávají, že ne vše, co propojuje kognici s emocí, je EI. Emoce upravují myšlení mnoha způsoby, ne nutně jen těmi, které nás činí chytřejšími.

Autoři považují model za soubor čtyř duševních schopností, nazývají je větvemi. Jsou řazeny hierarchicky, vnímání emocí je základem modelu, na vrcholu pak stojí zvládnutí emoce. Hierarchie poukazuje na stupeň, do kterého je schopnost integrována do zbytku psychologických subsystémů jedince. Jsou řazeny od základních k sofistikovanějším. (Mayer et al., 2004)

- A. Vnímání emoce
- B. Využití emoce k facilitaci myšlení
- C. Porozumění emoci
- D. Management emoce

Zde jsou představeny čtyři tzv. větve schopností, které jsou součástí emoční inteligence:

- 1. Vnímání emoce a exprese emoce.** Každý je prožívá a každého se pocity a emoce dotýkají. Vše a všichni s námi komunikují a vysílají nám emoční zprávy. Emoce nesou hodnotné informace o vztazích i o našem okolí. Schopnost vnímat emoce začíná, když si uvědomujeme tato emoční vodítka a přiměřeně rozpoznáme, co znamenají. Abychom toho dosáhli a měli správné informace, musíme si být vědomi vlastních pocitů a emocí. Fungování s ostatními lidmi nám zajistí uvědomění si vlastních emocí.
- 2. Využití emoce k facilitaci myšlení.** Znat spjitost mezi emocemi a myšlením může sloužit ke směřování plánování. To, jak se cítíme, ovlivní to, jak uvažujeme. Zde jde o schopnost využít pocity k posílení kognitivního systému (myšlení). Pokud zůstaneme vědomí k vlastním emocím, které nesou informaci, můžeme emoci použít k řešení problému, uvažování, rozhodování a kreativnímu úsilí. Poznávání může být narušeno emocemi, ale ty nám také mohou pomoci stanovit priority – ukázat, co je důležité a soustředit se na to, co je v daný moment nejlepší.
- 3. Porozumění emoci.** Schopnost porozumět informaci, kterou nám emoce přináší, může nabídnout odpovědi na otázky jako například: Proč se cítím šťastný? Jak se můj přítel bude cítit, pokud mu řeknu, že ...? Co se stane, až mu to řeknu? Vhled do sebe sama i do emočního prožívání ostatních vyžaduje jisté znalosti emocí – ty nám pomáhají označit emoci, vypořádat se s ní na efektivní úrovni a porozumět lidem. Významnou složkou emoční inteligence je umění porozumět tomu, co nás vede k jednotlivým emocím. Například podrážděnost nás může dovést až ke vzteku, pokud příčiny přetrvávají či zintenzivňují. Vědět, jak se emoce kombinují a mění v čase je podstatné, abychom se dokázali vyrovnat s ostatními lidmi a posílili porozumění sami sobě.
- 4. Management emoce.** „Management“ emocí znamená, že zůstáváme otevření emoční informaci v důležitých situacích. Když ji budeme ignorovat, nemusíme dojít ke správnému rozhodnutí. Je dobré zůstat otevřený pocitům, učit se z nich a použít tyto znalosti při rozhodování a vyvinutí další aktivity. Nicméně ne vždy je špatnou cestou se od emoce odpojit a vrátit se k ní později, kdy jsme schopni s ní pracovat lépe. Zvládnutí emoce také znamená pracovat s pocity uvážlivým způsobem, spíše než jednat bez přemýšlení. Reagovat ve vzteku může být z krátkodobého hlediska efektivní, ale vztek, který je směřovaný a vedený, bude

efektivní v dlouhodobém horizontu. Úspěšné zvládnutí emoce souvisí s uvědoměním, přijetím a použitím emocí při řešení problémů. Emoční regulace neznamená potlačení emoce a není to ani její racionalizace. Emoční regulace zahrnuje zapojení emocí do myšlení a zároveň schopnost povolit myšlení zahrnout emoce. Pokud zvládneme vhodně regulovat emoci, neměla by zůstat upozaděná, ale ani přehnaná.

(Podle Mayer, Salovey, Caruso, 2004; Mayer, Salovey, Caruso, 2002)

V roce 2016 Mayer, Salovey a Caruso výše zmíněný model revidovali. Následuje shrnující tabulka (Tab. 2) větví schopností a přiřazených dovedností. Nově přidané dovednosti jsou označené kurzívou. Každá větev schopností reprezentuje skupinu dovedností, které řadí od vývojově základních po obtížnější. Z tabulky jsou čerpány poznatky pro vymezení emočních dovedností.

Tabulka 2 *Větve schopností a přiřazených dovedností*

	Větve schopností	Dovednosti
1.	Vnímání emoce	<ul style="list-style-type: none"> - Identifikovat emoce ve vlastním tělesném stavu, pocitech a myšlenkách. - Vnímat emoce druhých lidí skrze hlasové signály, výraz tváře, jazyk a chování. - Vnímat emoční obsah v prostředí, vizuálním umění a hudbě. - Vhodně vyjadřovat emoce, pokud je to vyžadováno. - <i>Porozumět tomu, jak jsou emoce projevovány, na základě kontextu a kultury.</i> - Odlišovat správné a nesprávné emoční vyjádření. - Identifikovat klamné nebo nečestné emoční vyjádření.
2.	Využití emoce k facilitaci myšlení	<ul style="list-style-type: none"> - Generovat emoce jako pomoc pro usuzování a paměť. - <i>Generovat emoce jako prostředky k propojení se se zkušenostmi druhého člověka.</i> - Upřednostnit myšlení směřováním pozornosti na základě aktuálního pocitu. - Využít změny nálad k vytváření odlišných kognitivních perspektiv. - Vybírat problémy na základě toho, jak by probíhající emoční stav mohl usnadnit kognici.

3.	Porozumění emocí	<ul style="list-style-type: none"> - Označit emoce a poznat vztahy mezi nimi. - Určit, co emoci předcházelo, její významy a důsledky. - <i>Odhadnout situace, které pravděpodobně vyvolají emoce.</i> - <i>Rozlišovat mezi náladou a emocí.</i> - Rozumět komplexním i smíšeným emocím. - Rozpoznat pravděpodobnou přeměnu mezi emocemi (např. od hněvu k uspokojení). - <i>Chápat, jak by se člověk mohl cítit v budoucnosti nebo za jistých podmínek.</i> - Rozpoznat kulturní odlišnosti při evaluaci emocí.
4.	Management emocí	<ul style="list-style-type: none"> - Zůstat otevřený/á příjemným i nepříjemným pocitům (tak, jak je potřeba) a informací, kterou nesou. - Napojit se na emoce, pokud jsou nápomocné, a odpojit se od nich, pokud nejsou. - Monitorovat emoční reakce k určení jejich „rozumnosti“. - Stanovit strategie k udržení, omezení nebo zesílení emoční odpovědi. - Efektivně řídit vlastní emoce k dosažení požadovaného výsledku. - Efektivně řídit emoce druhých lidí k dosažení požadovaného výsledku.

Zdroj: Vlastní zpracování podle Mayera, Carusa a Saloveye (2016)

Vnímání emocí Mayera a Saloveye

V historii se nahlíželo na emoce dvěma způsoby: jako na chaotickou, neorganizovanou a hluboce zakořeněnou odpověď jedince bez racionální kontroly, nebo jako na organizovanou odpověď, která dle situace soustředí kognitivní aktivity a následné akce, s probíhajícími procesy, které usměrňují aktivitu. A právě druhý přístup je ten, ze kterého čerpají Salovey a Mayer při definici emocí: organizovaná odpověď, která je adaptivní a potenciálně může vést k přeměně osobní a sociální interakce na obohacující zážitek. Typicky se objeví jako odpověď na událost, ať vnitřní či vnější, která pozitivně nebo negativně změní pro člověka význam. (Salovey, Mayer, 1990, pp. 185–186)

Emoce jsou, v rámci schopnostního modelu EI, vyvinuté systémy signálů a každá nese specifický význam. Emoce mají svůj funkční účel – ukazují vztahy a změny ve vztazích mezi lidmi i jejich prostředím. (Mayer et al., 1999) EI je spojená se schopností rozeznat významy emocí a jejich vztahy, na jejich základě pak usuzovat a řešit problémy. EI je spojená s kapacitou vnímat emoce, přijmout pocity spojené s emocemi, porozumět informaci těchto emocí a jejich zvládnutí.

3.2.2 Smíšené modely

Smíšené modely, oproti modelu schopnostnímu, označují jako EI mnoho různých prvků, které zahrnují například osobnostní znaky a dovednosti. Schopnostní model se zaměřuje pouze na emoce a jejich propojení s kognitivními schopnostmi, považují ji za jednu z „inteligencí“. Tato inteligence využívá určitý soubor duševních schopností, které jsou propojené, souvisí s ostatními typy inteligence a rozvíjí se s věkem a zkušenostmi. (Salovey, Mayer, 1990, pp. 186–189; Brackett et al., 2024)

Goleman (1995, 2011) navazuje na Mayera a Saloveye a řadí mezi složky EI sebeuvědomění, seberegulaci, sociální uvědomění a schopnost zvládat vztahy. V modelu také propojuje vztah EI s mírou úspěšnosti v životě. V knize z roku 2006 Mayer píše o Golemanově vnímání EI jako o nejlepším prediktoru úspěchu v životě. Salovey a Mayer jsou umírněnější a říkají, že individuální odlišnosti v EI mohou předpovídat důležité věci o životě člověka, například schopnost empaticky reagovat na ostatní. (Mayer, 2006, p. 8; Brackett, 2006, p. 27)

Golemanův model kritizují zastánci schopnostního modelu, kteří tvrdí, že model je příliš obecný a široce pojatý. Goleman se více zaměřuje na kvality, se kterými je EI spojena (být schopný motivace, zvládnout frustraci, oddálit potěšení, naději, regulovat nálady ad.). (Mayer 2006; Mayer et al., 2000)

Brackett také hovoří o Golemanově pojetí jako o příliš volném a odlišném od toho, které původně navrhli Mayer a Salovey. Jejich schopnostní model EI se výhradně soustředí na čtyři odvětví, která pojí se zpracováním emocí a dovednostmi s emocemi spojenými. Brackett například tvrdí, že smíšené modely kombinují s EI rozličné znaky, mezi nimi například toleranci stresu, odolnost či dobré mezilidské vztahy. Zachází až k pojmenování těchto modelů jako nevhodných, pokud se výhradně nevztahují k pojmům *emoce* a *inteligence*. (Brackett, Geher 2006; Brackett, 2013)

Bar-Onův model propojuje EI s nekognitivními schopnostmi a dovednostmi a pokládá si otázku: „Proč jsou někteří úspěšnější než jiní?“. Bývá označován za model sociálně-emoční inteligence. Ukazuje pět oblastí, které jsou relevantní pro úspěch: intrapersonální dovednosti, mezilidské dovednosti, přizpůsobivost, schopnost zvládnání stresu a nálada. (Mayer et al. 2000, p. 402; Brackett et al., 2024).

Carolyn Saarni (1999) vytýká všem zmíněným modelům, že neberou v úvahu velkou roli prostředí a vlastního já v emočním fungování jedince.

3.3 Emoční dovednosti

„Rozvinuté dovednosti emoční kompetence podporují sociální vztahy a akademickou činnost. Nedostatky v oblasti emočních dovedností jsou spojené s problémovými vývojovými výsledky zahrnujícími agresi, násilí mezi vrstevníky nebo sociální odmítnutí.“

(Volně přeloženo podle Buckley, Saarni, 2006)

Na základě teoretických poznatků čerpaných ze schopnostního modelu EI, lze dojít k závěru, že člověk disponuje určitými mentálními schopnostmi, ke kterým se pojí dovednosti¹⁵ – ty lze rozvíjet a využívat k práci s emocemi. Tak je možné současně pracovat na rozvoji inteligence. Tyto poznatky jsou velmi významné pro navazující části práce. Jde především o ověření, že dítě má určité schopnosti provázané s emocemi, které může ve zdravém a podporujícím prostředí rozvíjet. Co víc, je to pro jeho duševní rozvoj zásadní. Dále je důležité, jak je popsáno v navazujících kapitolách, propojovat rozvoj emočních dovedností s vývojem lidského mozku.

Vidíme široké spektrum školních programů zmiňujících emoční gramotnost, emoční inteligenci, sociální vývoj nebo sociální kompetence. Kurikula se liší obsahem, zabývají se oblastmi od řešení konfliktů, řešení sociálních problémů či sebeporozumění až po emoce samotné. V literatuře, především v té zahraniční, jsou používány pojmy jako *emotional competence* (CASEL, PATHS) nebo *emotional skills* (OECD), často ve stejném významu, a proto je velmi náročné je odlišovat. Někteří autoři hovoří o *skills of emotional competence* nebo o *emotional competence skills*. (Buckley, Saarni 2006, Denham, 2018a) Pokud zmíníme české prostředí, například v dokumentu Strategie 2030+ můžeme nalézt všechna tato slovní spojení ve stejném významu. Pro nejednotnost používání termínů, jak v zahraniční tak české literatuře, je v této práci zvolen pojem *dovednost* (z angl. *skill* nebo *ability*), které se lze učit a zdokonalovat ji.

Emoční dovednosti jsou jedním z faktorů, jejichž nedostatečný rozvoj může vést k problémům v oblasti duševního zdraví. WHO (2022a) popisuje rané dětství jako vývojově senzitivní období, ve kterém je vystavení nepříznivému vlivu zvláště škodlivé pro budoucí vývoj duševního zdraví. Mezi protektivní faktory, které posilují naši odolnost, řadí kromě emočních dovedností i dovednosti sociální, pozitivní sociální vztahy, kvalitní vzdělání a bezpečné prostředí.

¹⁵ Například dle *Výkladového slovníku z pedagogiky* jsou dovednosti dispozice, které můžeme získat učením či nácvikem. (Kolář a kol., 2012)

Mayer a Salovey (1999) považují emoční dovednosti za minimální úroveň kompetence a adekvátního inteligentního fungování. Emoční dovednosti jsou popsány v podkapitole o emoční inteligenci (Tab. 2).

Sociální a emoční dovednosti jsou podle Low et al. (2015) spojené s porozuměním emocí vlastních i u druhých lidí, s regulací emocí, s kontrolou pozornosti, s řešením problémů a se zapojením se v prosociálním chování. Hovoří zde i o sociálních a emočních kompetencích, což je celkové hodnocení schopnosti dítěte splňovat sociální a emoční požadavky prostředí.

Carolyn Saarni je odbornicí v oblasti vývojové psychologie. Klade důraz na kulturní a genderový kontext emočních zkušeností. Hledá spojení mezi emočními dovednostmi, vztahy a odolností vůči stresu. Zkoumá emoční dovednosti ve vztahu k procesům sebeporozumění, socializaci a kognitivnímu růstu. Saarni (Buckley, Saarni, 2006) vyzdvihuje emoční dovednosti – dovednosti, které musíme úspěšně adaptovat a zvládnout v našem bezprostředním sociálním prostředí. Důležité je, že podle Saarni jsou emoční dovednosti naučené a jejich osvojení je ovlivněno rodinou, vrstevníky i školním prostředím. Dále pak také médií a vnímáním okolí toho, jak emoce „fungují“. Dovednosti se objevují postupně, vyvíjí se závisle na sobě, nikoliv izolovaně. Vyvíjí se také v závislosti na učení, temperamentu, kognitivní vyspělosti a vývojové historii jedince.

Emoční dovednosti přispívají k pozitivnímu vývoji, a to jak v oblasti zdravých vztahů s vrstevníky, tak i v oblasti akademických úspěchů. Podporují adaptaci a mechanismy zvládání náročných situací. Emoční dovednosti jsou, podle Saarni, stručně řečeno to, jestli účinně dosahujeme cílů v oblasti přizpůsobení se v emocemi nabitých situacích. Emoční dovednosti staví na tom, jak umíme porozumět sami sobě. To souvisí i s povědomím o emočních stavech nebo s vnímáním sebe sama v sociálním kontextu. Emoce a sociální vztahy jsou od sebe neoddělitelné. (Saarni, 1987)

Emočních dovedností jmenují Buckley a Saarni (2006) osm a dělí je do tří kategorií: vyjádření emocí, porozumění emoci, emoční regulace.

- Uvědomování si emočního stavu (včetně možnosti prožívání více emocí najednou nebo možnosti, kdy si člověk nemusí být vědom prožívání emoce).
- Schopnost rozpoznat emoce druhých lidí.
- Schopnost používat slovní zásobu spojenou s emocemi (vhodně navazující na sociální role dané kultury).

- Kapacita pro empatické a sympatické zapojení do emočního prožívání druhých lidí.
- Schopnost uvědomit si, že vnitřní emoční stav nemusí odpovídat vnějšímu vyjádření.
- Kapacita pro adaptivní coping s použitím seberegulačních strategií.
- Uvědomění, že povaha vztahů může být definována stupněm emoční bezprostřednosti, opravdovosti vyjádření nebo stupněm reciprocit či symetrie ve vztahu.
- Kapacita pro „emoční sebedůvěru“ (myšleno důvěru ve vlastní emoční schopnosti).

(Saarni, 1999, pp. 8–9)

Emoční regulace

Dle Saloveye a Mayera (1990) lidé, kteří mají rozvinuté dovednosti spojené s EI, rozumí vlastním emocím a umí je regulovat, vyjadřují je a rozeznají emoce u ostatních. Millgrama et al. (2023) říkají, že čím víc lidé vědí o příčině emoce, tím víc považují regulaci za úspěšnou. Uzavírají, že abychom byli úspěšní při emoční regulaci, je důležité naučit se identifikovat příčiny emocí. Některé ze strategií nelze využít, aniž bychom znali příčinu emoce.

Vědět, co emoci způsobilo a zda dítě umí adaptivně pracovat s danou emoci, může mít silný dopad na proces učení. Emoční regulace zahrnuje aktivní snahy udržet nebo změnit emoci. To jsou zásadní dovednosti pro budoucí pozitivní prožívání v dospělosti. Schopnost regulovat vlastní emoce může mít několik cílů, uvádí Martin a Oschner (2016). Může zvýšit emoční vzrušení nebo pozitivní valenci k posílení učení. Také ale může ztlumit emoční reakce, což může mít za následek zablokování úspěšného kódování nové informace. Emoční regulace tedy dokáže usnadnit učení a zlepšovat školní výsledky. Pro život zásadní schopnost emoční regulace se může s věkem rozvíjet. Souvisí s prefrontálními částmi mozku, které se podílí na kognitivní kontrole a exekutivním fungování a rozvíjí se až v pozdějším věku.

V dospělosti narůstají prostředky emočního sebeovládání (např. schopnost vyhnout se pocitu nebo dosažení vyrovnanosti). Je důležité vyzdvihnout myšlenku, že EI zahrnuje seberegulaci, díky níž člověk ocení a přijme fakt, že dočasně zraněné city nebo emoční omezení jsou nutným předpokladem pro „vyšší dobro“ (z angl. *greater objectives*). Lidé

s EI jsou schopní pojmenovat emoce, a pokud je to vhodné, komunikovat o nich. Povědomí o vlastních emocích přispívá, podle Mayera et al. (2004), k well-beingu. Integrací a promyšlenými postupy může emočně inteligentní člověk směřovat ke svým cílům. Naopak „lidé, kteří se nenaučí regulovat vlastní emoce se mohou stát jejich otroky“. (Salovey, Mayer, 1990, p. 201)

Pokud využijeme tvrzení autorů pro školní prostředí, vyplývá, že lidé, kteří neumí pojmenovat vlastní emoce a nechtějí, aby se ostatní cítili dobře, mohou být vnímáni jako hloupí nebo neohleduplní jedinci, v důsledku čehož mohou být vyloučeni ze skupiny.

Regulační strategie

Z regulačních strategií můžeme jmenovat pozměnění situace, kognitivní přehodnocení, vyhledání sociální opory, relaxaci, potlačení či rozptýlení. Někteří autoři (Millgram et al., 2023) sem řadí také emoční přejídání, sebepoškozování nebo užívání návykových látek.

Felcmanová (2023) popisuje způsoby seberegulace, které jsou navázané na jednotlivé části mozku. Při regulaci rozumem je v náročných situacích nutné pochopit, v jakém rozpoložení se dítě nachází a uvědomit si například, že dítě není neposlušné, jen neumí pokyn splnit, protože nemá ještě dostatečně vyvinuté funkce mozku, které jsou potřeba. Dalším způsobem je regulace vztahem a senzomotorická regulace. (Felcmanová, 2023, s. 12–26)

Braunstein, Gross a Ochsner (2017) definují čtyři typy regulace emocí:

1. Explicitní kontrola

- Předpoklad: Souvisí s činností prefrontálních kontrolních systémů. Člověk si je vědom toho, že reguluje.
- Strategie: přehodnocení, selektivní pozornost nebo rozptýlení.¹⁶

2. Implicitní kontrola

- Předpoklad: Změna cíle regulace a prožívání emoční zkušenosti se mění kontrolovaným procesem.
- Strategie: označení afektu, reverzního učení.

3. Implicitní automatická regulace

¹⁶ Činnost amygdaly je při regulaci negativních emocí snižována rozptýlením a přehodnocením, tak jako činnost ventrálního striata. Aktivita insuly je snižována odvedením pozornosti od bolesti a někdy od negativních emocí. (Braunstein, Gross a Ochsner, 2017)

- Předpoklad: Probíhá mimo sebeuvědomování.
- Strategie: zaniknutí nebo přehodnocení.

4. Explicitní automatická regulace

- Předpoklad: Cíl nebo očekávání, že se emoce změní.
- Strategie: placebo efekt

[podle Braunstein, Grosse a Ochsnera (2017) a Koukolíka (2022, s. 230–232)]

I příjemné emoce regulujeme. Buď si můžeme radost uchovat, reflektovat ji, komentovat nebo ji sdílet s ostatními. Také ji ale můžeme znehodnotit nebo potlačit. Takové strategie volí lidé s nízkým sebehodnocením. Emoci relativizují a porovnávají s hezčími zážitky, čímž ji oslabují. A co pak takové oslabení způsobí? Negativně ovlivňuje naši náladu, můžeme být z příjemných emocí rozpolcení a snažit se je potlačit. (Snyder et al., 2013; Santos et al., 2013; Vanderlind et al., 2020)

4 Způsoby rozvoje emočních dovedností

Programy primární prevence se vždy zaměřovaly spíše na předcházení nežádoucímu či rizikovému chování. Dnes vnímáme posun k prevenci zaměřené na rozvoj sociálních a emočních dovedností, které dětem pomohou si je osvojit a tak pečovat o své duševní zdraví. Výše zmíněné výzkumy ukazují, že programy zaměřené na rozvoj sociálních a emočních dovedností přispívají nejen ke zlepšení těchto dovedností, ale i ke zlepšení akademických výsledků, k budování pozitivních vztahů mezi žáky i ke zlepšení vztahu pedagog–žák.

V podkapitolách jsou zahrnuty i příklady z české praxe. Je popsáno několik organizací a iniciativ, které se zabývají sociálně-emočním učením, nebo je součástí jejich programů rozvoj emočních dovedností za účelem rozvoje duševního zdraví.

4.1 Sociálně-emoční učení (SEL)

V anglicky psané literatuře je pro sociálně-emoční učení používána zkratka SEL (z angl. *social-emotional learning* nebo *social and emotional learning*), která je používána i v česky psaných materiálech, proto ji zde nepřekládáme. Současná definice je čerpána z rámce SEL organizace *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning* (dále CASEL), protože je dnes v literatuře nejrozšířenější.

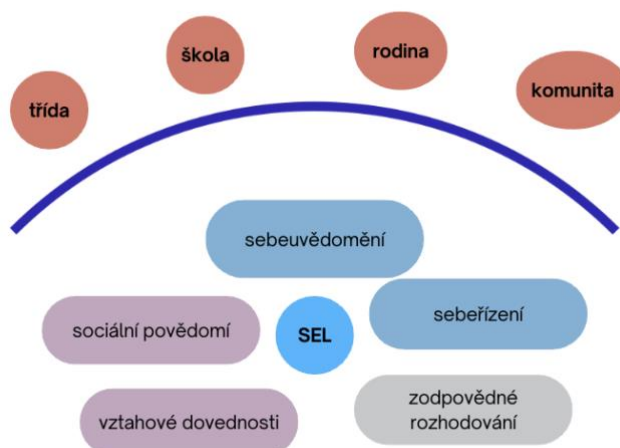
Důležitou podmínkou pro vytvoření a zavedení programů rozvíjejících sociální a emoční dovednosti je zahrnout fakt, že ne všechny děti vstupují do školy se stejnou úrovní sociálních a emočních dovedností. (např. Low et al., 2015)

4.1.1 CASEL

CASEL je organizace, která poskytuje vedení pro odborníky, vzdělavatele a politické činitele za účelem posílení výzkumu i praxe programů SEL ve školách. Model CASEL je jedním z nejnámějších a nejpoužívanějších modelů SEL. Nabízí základy pro používání ověřených strategií SEL.

V organizaci definují SEL jako nedílnou součást vzdělávání a lidského vývoje. Je to proces, prostřednictvím něhož lze získat a uplatnit znalosti, dovednosti a přístupy k rozvoji zdravé identity, řízení emocí a dosahování cílů. Dále je SEL procesem, v rámci kterého se můžeme naučit cítit a projevovat empatii k druhým lidem, vytvářet a udržovat vztahy a činit zodpovědná a ohleduplná rozhodnutí. (CASEL, 2024)

Obrázek 1 Model CASEL



Zdroj: Vlastní zpracování podle CASEL, 2024

Sebeřízení – schopnost řídit vlastní emoce, myšlenky a chování; souvisí s odkládáním potěšení, zvládnutím stresu a motivací dosáhnout osobních i kolektivních cílů.

Sebeuvědomění – schopnost porozumět vlastním emocím, myšlenkám a tomu, jak ovlivňují chování v různých kontextech.

Sociální povědomí – schopnost vnímat perspektivy a soucítit s ostatními, včetně jedinců z různých prostředí a kultur; souvisí se schopností mít soucit s druhými lidmi, rozumět širším historickým a sociálním normám.

Vztahové dovednosti – schopnost nastavit a udržet zdravé a podporující vztahy; zahrnuje kapacity pro jasnou komunikaci, aktivní naslouchání a spolupráci nebo vyhledání či nabídnutí pomoci v případě potřeby.

Zodpovědné rozhodování – schopnost činit pečující a konstruktivní volby týkající se osobního chování a sociálních vztahů v různých situacích.

Jak je patrné z Obr. 1, v CASEL je důraz kladen na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a je vzděláváno, s čímž souvisí i prostředí, které je potřebné při zavádění programů SEL do výuky. Zde zmiňme především prostředí třídy. Aby mohl být SEL program efektivní, je třeba prostředí, které je pozitivní, pečující a bezpečné, naplněné dobrými vztahy mezi žáky i učiteli. Dospělí by měli brát ohled na věk dítěte i prostředí, ze kterého přichází. Je také zásadní porozumět silným stránkám a potřebám každého žáka. (CASEL, 2024)

Rámcem SEL by podle organizace CASEL měl být vývojově odpovídající. Žádný z komponentů SEL nebude úspěšný bez vývojové perspektivy – v případě její absence budou komponenty SEL méně využitelné nebo bude celý proces nekompletní. Mezi vývojové úkoly odpovídající skupině 1. stupně ZŠ řadí v CASEL následující:

- Budování přátelství a stabilních známostí mezi vrstevníky.
- Kontrola agresivních impulsů.
- Projev emoční regulace uvnitř vrstevnické skupiny.
- Ukazování emocí ve vhodném kontextu.
- Řešení většího množství komplexních sociálních těžkostí a nalézání různých flexibilních řešení.

(Volně přeloženo podle Denham, 2018a)

Jeden ze zakladatelů organizace, Tim Shiver, definuje SEL jako proces, jakým děti rostou a rozvíjí své emocionální životy a vztahy. CASEL jim umožňuje učit se objevovat, kým jsou, rozeznat, jak důležité jsou vztahy a co znamená být úspěšným člověkem, nejen úspěšným studentem. Pedagožka Kiesha Haynes, pracující podle modelu CASEL, říká: „... děti v mé třídě jsou schopné sdílet věci, které jsou pro ně osobní, umí oslavovat rozdíly mezi sebou a nikoho nevylučují“. Další člen organizace CASEL hovoří o zlepšujících se akademických výsledcích, které následně vedou ke snížení pocitů úzkosti a stresu. Dále se lepší chování dětí, vztahy ve třídě i jejich docházka. Koordinátoři programu vyzdvihují fakt, že ze SEL čerpáme ve všech součástech života. (CASEL, 2021, online video)

Existuje mnoho programů SEL, které jsou ověřené rozsáhlými výzkumy, jakými jsou například RULER (Brackett, 2019) či RRRR Program (Resilience, Rights, and Respectful Relationships), o nichž budeme hovořit níže.

Mezi programy navazující na model CASEL také patří:

Strategie PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)

Odborníci cílí na emoční rozvoj v rámci preventivních intervencí. Jde o preventivní program pomáhající školním dětem posilovat emoční kompetence, zejména ty týkající se vyjadřování, porozumění a regulace emocí. Spojuje ve svém kurikulu téma sebekontroly, emočního uvědomění, porozumění a řešení sociálních problémů. (PATHS, 2023)

Došlo k pokrokům v oblasti neurovědy, emoce se staly pozorovatelnými, a i to přispělo k vyšší míře zaměření se na ně. Greenberg et al. (1995) provedli studii efektivity strategií PATHS a došli k závěru, že intervence jsou efektivní, rozvíjí slovní zásobu a schopnost plynule se vyjadřovat o emočních zážitcích. Dále děti vykazovaly zlepšení při práci s emocemi i v chápání některých aspektů emocí.

Second Step® Elementary

O české adaptaci programu *Druhý krok* je psáno již výše, o pozitivních výsledcích výzkumů po zavedení programů Second Step v zahraničí také. Autoři programu se snaží přeměňovat školy v podporující a úspěšné prostředí pro učení tak, aby děti mohly vzkvétat. Nabízí celostní přístup k SEL. Jejich důležitým cílem je přispět k vytváření empatictější společnosti.¹⁷

4.1.2 Výzkumy dopadů programů SEL

Dopadem posilování sociálních a emočních dovedností prostřednictvím SEL se zabývají především zahraniční autoři. To může být překážkou například při hodnocení konkrétních programů a jejich aplikace ve škole, a to z důvodu odlišnosti školních systémů. V České republice jsou často aplikovány vědecky ověřené programy SEL ze zahraničí, které jsou přizpůsobeny pro české prostředí.

Palová a kol. (2017) řadí programy SEL v rámci nespécifické primární prevence k programům kultivujícím dovednosti pro život¹⁸. Z českých programů, respektive zahraničních programů adaptovaných na české školní prostředí, můžeme jmenovat program *Druhý krok* nebo v roce 2024 publikované metodiky *RRRR*. Metodiky *RRRR* i celá koncepce well-beingu Partnerství 2030+ vychází z modelu CASEL.

Durlak et al. (2011) vyzdvihují roli škol při výchově dětí, přičemž by nemělo jít pouze o kognitivní rozvoj, ale i o rozvoj sociálních a emočních dovedností. Preventivní programy zaměřené na SEL se mohou lišit v tom, že některé z nich cílí na konkrétní problém (agrese, akademická činnost aj.), další pak sledují více výstupů najednou (SEL, přístup k druhým, akademický výkon atd.). Některé programy pracují s předem určenou rizikovou skupinou, jiné naopak používají tzv. univerzální intervence a cílí na všechny třídy.

¹⁷ Bližší informace lze nalézt zde: <https://www.secondstep.org>.

¹⁸ Podle Miovského a kol. (2015) jsou dovednostmi pro život dovednosti sebeřízení a sociální dovednosti.

Efektivitu programů, jejichž součástí je rozvoj emočních dovedností, ukazují výzkumy již od 90. let. Například Greenberg et al. (1995), Taylor et al. (2017), Palová (2020), OECD (2021), Moazami-Goodarzi et al. (2021) řadí k přínosům rozvoje sociálních a emočních dovedností pozitivní postoj k sobě i druhým, pozitivní jednání a vztahy, méně konfliktů, snížení emočního distresu a lepší školní výkon. Zlepšuje se také vztah žák–pedagog. V dlouhodobém horizontu dochází ke zlepšení duševního zdraví dětí.

Joseph A. Durlak a Roger Weissberg (mimo jiné zakladatel organizace CASEL), dlouhodobě vyzdvihují důležitost SEL, zkoumají vztah SEL a prevence, zjišťují, jak může posilování sociálních a emočních dovedností může ovlivňovat rizikové chování dětí a snaží se propagovat rozvoj sociálních a emočních dovedností jako základní součást vzdělávání. (Taylor et al., 2017; Durlak and Weissberg, 2011; Durlak et al., 2015)

V roce 2015 existovalo více než 500 hodnocení různých programů SEL, jak uvádějí Durlak et al. (2015) ve své analýze. Největší část zahrnovala programy školní, univerzální, které pokrývaly všechny úrovně od předškolního po vyšší vzdělávání. Mnoho programů přesahuje i školní prostředí až k tréninku rodičů, aktivitám po škole či komunitním organizacím. Dále existují programy, které jsou zaměřené na různé typy konkrétních problémů. Mnoho pedagogů reaguje na možnost využívat programy SEL pozitivně, nicméně potřebují administrativní a programovou podporu, aby tak mohli činit efektivně. Autoři hovoří o tom, že hraje velkou roli, pokud vizi prosazuje vedení města či školy, a pokud mají pedagogové podporu v celé škole, rodinách i komunitě. (Durlak et al., 2015, pp. 3–4)

Autoři knihy *Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators* už v roce 1997 hovořili o tom, že je nutné přijmout novou definici toho, co znamená být vzdělaný. Jmenují podmínky pro to, aby mohly být právě takové „výzvy vzdělávání“ zdohány. Aby se dítě stalo znalostně vybaveným, musí na to být připravené a motivované k učení se, musí být schopné integrovat znalosti do běžného života. Aby dítě bylo zodpovědné, musí chápat rizika a možnosti, být motivované vybrat si činy a chování, které slouží zájmům ostatních, nejen jeho vlastním. Aby bylo dítě pečující, musí vnímat a uvědomovat si zájmy ostatních. (Elias et al., 1997)

4.2 Pozitivní pedagogika

Definice pozitivní pedagogiky je celá řada, např. v knize *The Palgrave Handbook of Positive Education*, jednou z nich je: „*Vzdělávání za účelem získání tradičních dovedností i radosti.*“ (volně přeloženo podle Seligman, 2009 in Kern and Wehmayer, 2021) Empiricky podložené programy pozitivní pedagogiky jsou aplikovány především ve Velké Británii, USA a Austrálii.

Pozitivní pedagogika je založena na poznatcích pozitivní psychologie, lze ji zařadit i jako subdisciplínu pozitivní psychologie. Pozitivní pedagogika se zaměřuje na rozvoj lidského potenciálu a silných stránek dětí, než aby se soustředila na jejich slabé stránky. Dále klade důraz na resilienci, osobní pohodu a prospívání. Věnuje se také vytváření vhodného prostředí pro výuku, které mimo jiné podporuje i psychosociální rozvoj žáka. (Janštová, Slezáčková, 2018; Kern and Wehmayer, 2021; Sandholm et al., 2022) Pozitivní pedagogika souvisí i s teorií Barbary Fredrickson, viz podkapitola o pozitivních emocích.

Význačným autorem zabývajícím se pozitivní pedagogikou je Martin Seligman, příkladovou školou je Geelong Grammar School. V této škole využívají celoškolský přístup založený na Seligmanově modelu nazvaném *PERMA*. Model rozvíjí životní spokojenost i prospívání prostřednictvím několika oblastí, např. pozitivních emocí, pozitivních vztahů nebo smysluplnosti. Na australské škole přidali ještě *H – Health* dimenzi (*PERMAH*). Strategii školy je (volně přeloženo): „*Uč se, žij to, uč to, zakořeň to.*“ Pedagogové mají nejprve aplikovat pozitivní psychologii ve vlastním životě, dále tyto znalosti naučit studenty a poté je zasadit do každodenní praxe. (Green, Leach, Falecki, 2021)

Ditte Sandholm et al. (2022) popisují finský školní systém, kde je pozitivní pedagogika součástí kurikula i na finských pedagogických fakultách. Finské školy mají za povinnost podporovat žákovo duševní zdraví a well-being. Proto se zabývají hledáním vhodných a efektivních metod k posilování well-beingu žáků. Jako jeden ze zásadních aspektů aplikace pozitivní pedagogiky ve škole ukazují autorky podporu na pracovišti. Důležitá je jak osoba ředitele/ředitelky, tak i kolektiv pedagogů.

Nejsilnějším základem pro zapojení pozitivní pedagogiky jsou obavy, které se objevují v souvislosti s krizí duševního zdraví, a to celosvětově. Zhoršující se trend zesílil po celosvětové koronavirové krizi. Politici, školy a další organizace vyzdvihují důležitost duševního zdraví a well-beingu.

4.3 Rozvoj duševní gramotnosti

Sousloví „*gramotnost v oblasti duševní péče*“ je volně přeloženo z angl. „*mental health literacy*“. Tato oblast je spojená především s informovaností o duševních poruchách, nicméně pro tuto práci je důležité si ji přiblížit, a to hned ze dvou důvodů – vytvoření teoretického základu pro připravovanou metodiku a pro účely vypracování komplexního textu o rozvoji emoční gramotnosti a emočních dovedností. Téma duševní gramotnosti je totiž přímo propojené s primární prevencí na základních školách.

Gramotnost v oblasti péče o duševní zdraví může být pojata jako znalosti či povědomí o mentálních poruchách, které je pomáhají rozeznat, zvládat nebo jim předcházet. Jorm do definice zahrnuje „*znalosti, které jsou prospěšné pro vlastní duševní zdraví či ostatních*“ nebo „*znalosti o efektivních svépomocných technikách*“. Dále znovu hovoří o duševních poruchách, jejich rozpoznání a postupu, jak pomoci sobě i druhým. (Jorm, 2012 in Kutcher et al., 2016, p. 155)

Amado-Rodríguez et al. (2022) ve své metaanalýze zkoumali efektivitu intervencí v oblasti gramotnosti týkající se duševního zdraví ve školách od roku 2013. Analýza se zabývá třemi tématy, kterými jsou znalosti o duševním zdraví, stigma a vyhledání pomoci. Práci uzavírají tím, že intervence zlepšují znalosti o duševním zdraví. Pokud hovoříme o stigmatu a vyhledávání pomoci, výsledky jsou sice povzbuzující, ale nelze říci, že by intervence byly efektivní. (Amado-Rodríguez et al., 2022)

Kutcher et al. (2016) přispívají vlastní definicí, ve které hovoří o porozumění tomu, jak dosáhnout a udržet si pozitivní duševní zdraví, porozumění duševním poruchám a jejich léčení, snižování míry stigmatu spojeného s duševními poruchami a posílení efektivnosti vyhledávání pomoci. (Kutcher et al., 2016, pp. 155–156) V práci je také diskutována otázka, zda je lepší aplikovat komplexní programy pro zlepšování gramotnosti, nebo cílit pouze na jednotlivé složky (znalosti, stigmatizace duševního zdraví, vyhledání pomoci). Je také důležité brát v potaz fakt, že při aplikaci intervencí ke zvýšení gramotnosti je nutné přizpůsobit programy pro jednotlivé skupiny, myšleno např. učitelé, policisté atd., a přizpůsobit je také na základě kulturních odlišností. Programy pro děti a dospívající musí být vývojově odpovídající.

Podle Kågström et al. (2023) existuje, i přes vzrůstající povědomí o duševním zdraví dětí, stále málo zdrojů, které předkládají vývojově vhodný obsah pro zlepšování gramotnosti v oblasti péče o duševní zdraví dětí a dospívajících. Chybí školní programy, které by mohly být udržitelně implementovány. Proto autorky zpracovaly přehled

výzkumů, které se zabývají vývojovými milníky dětí a dospívajících. Dále přináší poznatky, které mohou sloužit k vývoji programů pro děti a dospívající. Pro tuto práci je důležité tvrzení, že intervence rozvíjející gramotnost v oblasti duševního zdraví jsou základem pro celoživotní přístup k prevenci a podpoře duševního zdraví.

Emoční gramotnost

Duševní gramotnost je zaměřena spíše na téma duševních poruch, jejich rozpoznání a destigmatizace. Emoční gramotnost je užším pojmem a pro tuto práci je důležité ji zmínit, protože ji lze propojit i se základními prvky EI podle Mayera a Saloveye. Důležitými složkami emoční gramotnosti jsou sebeuvědomění a vhodná slovní zásoba vztahující se k emocím. Těžkosti při vyjadřování během prožívání náročných emocí ukazují na důležitost slovní zásoby, což zmiňuje i Buckley a Saarni (2006, p. 64).

Někteří autoři (Figuroa-Sánchez, 2008; Sharp, 2012) tvrdí, že matematická gramotnost a jazyková gramotnost jsou velmi důležité a měly by stát ve středu kurikula, nicméně nemělo by se zapomínat ani na gramotnost emoční, která by měla být na stejné pozici jako výše zmíněné typy gramotností. Nesmíme zapomínat, že ani požadavky na studijní výkon a úspěchy nelze posouvat výše, aniž bychom v dětech posilovali schopnosti, které jim pomohou stát se pozitivními a zralými dospělými, kteří budou přínosem své komunitě a celé společnosti. Tyto schopnosti můžeme posilovat právě rozvíjením emoční gramotnosti a emočním učením.

Figuroa-Sánchez (2008) považuje emoční gramotnost za součást sociálního a emočního rozvoje. Gramotnost zahrnuje schopnost vytvářet mínění a aplikovat ho do vlastního života. Poukazuje na důraz, který je, pokud hovoříme o rozvoji emočních dovedností, kladen na dětství – pevné základy mohou pomoci dítěti k větším studijním úspěchům. Pokud dětem dáme vhodnou slovní zásobu a modely chování, které mohou použít v konfliktních nebo stresových situacích, pomůžeme tím budovat prostředí pro další učení.

Proč záleží na emoční gramotnosti:

1. Abychom mohli pojmenovat naše emoce, musíme je rozpoznat.
2. Abychom se mohli efektivně učit, potřebujeme pochopit naše emoce. Porozumění emocím je spojené s motivací a kognitivními výsledky.
3. Abychom mohli rozvíjet pozitivní a zdravé vztahy, musíme zvládat naše emoce.
4. Aby z nás vyrostli zralí lidé schopní si sami pomoci a být emočně zdraví, potřebujeme přiměřeně vyjadřovat naše emoce. Tak rozvineme i naši schopnost pomoci ostatním.

(Sharp, 2012, pp. 3–4)

Cipriano et al. (2019) zmiňují model emoční gramotnosti, ve kterém se emoční gramotnost učí prostřednictvím zážitků a rozvíjí se získáváním znalostí a dovedností v oblasti emocí. Důležité je vytvářet prostředí, které je bezpečné a podporující pro prožívání široké škály emocí, kde lze trénovat dovednosti emoční inteligence a získávat zpětnou vazbu.

Proč je identifikace emocí tak důležitá?

- Je základním stavebním prvkem pro to, abychom mohli vycházet s ostatními, tedy abychom byli úspěšní v sociálním kontextu. V dětském prostředí bychom řekli, že nás to činí lepším kamarádem.
- Identifikace pocitů, vlastních i cizích, je důležitým krokem při hodnocení síly pocitů.
- Pokud víme, jak se cítíme, může nám to pomoci dělat rozhodnutí při prožívání silných emocí.
- Být zdatný v identifikaci emocí je předpokladem pro vytvoření proaktivního přístupu k emočnímu životu.
- Emoce nám ukazují, co je pro nás i ostatní důležité.

(Southam-Gerow, 2013)

Emoční gramotnost může být definována také jako schopnost rozpoznat, porozumět, zvládnout a vhodně vyjádřit emoce. (Sharp, 2012) Sharp přirovnává pěstování emoční gramotnosti k učení se hře na hudební nástroj. Nástroj nemusíme ovládat dokonale, stačí, když se nám bude líbit to, co vidíme a slyšíme. Sharp vybral

pojem emoční gramotnost jako, dle jeho mínění, zaměnitelnou náhradu pojmu emoční inteligence, který by se mohl zdát příliš stabilní, přitom lidé se mohou rapidně měnit, pokud hovoříme o emočním stavu a stabilitě.

NÚDZ jmenuje emoční gramotnost jako významnou součást preventivního programu *Všech pět pohromadě*. Zahrnují sem následující témata: emoce, emoční regulace, myšlenky, chování. „*Žáci se učí vnímat a pojmenovávat své emoce a myšlenky a uvědomovat si jejich vliv na chování. Žáci jsou vedeni k tomu, aby byli schopni regulovat své emoce i chování.*“ (NÚDZ, 2023a)

4.4 Přístup RULER

RULER je program Yaleského centra emoční inteligence, které „učí dovednosti emoční inteligence“. Jinými slovy lze říci, že budují sociální a emoční dovednosti skrze posilování dovedností vztahujících se k EI. Brackett et al. (2024) hovoří o přístupech SEL aplikovaných ve školách jako o aplikaci EI do reálného světa. RULER staví na základech několika teorií. Jako tu nejvíce stěžejní bychom lze jmenovat schopnostní teorii emoční inteligence.

Ve středu operacionalizace pojmů sociální a emoční dovednosti je v programu RULER emoce. Emoční zážitky jsou základem pro to, jaký vztah máme s ostatními. To, jak jsme ve společnosti úspěšní je závislé na tom, jak o emocích přemýšlíme, jak je používáme a pracujeme s nimi. (Brackett et al., 2019)

Cílem programu je pomoci studentům a pedagogům porozumět hodnotě emocí, budovat dovednosti spojené s emoční inteligencí a vytvářet a udržovat pozitivní školní klima. Na základě výzkumů v programu jmenují, na jaké složky osobnosti mohou mít emoce vliv: pozornost, paměť, učení, rozhodování, kreativita, duševní a fyzický well-being, schopnost tvořit a udržovat zdravé vztahy, akademický a pracovní výkon. (Yale Center for Emotional Intelligence, 2024; Cipriano et al., 2019)

Zkratka RULER v angličtině ukrývá následující slova:

- R – Recognizing (rozpoznání) – rozpoznat vlastní emoce i emoce ostatních.
- U – Understanding (porozumění) – porozumět příčinám a důsledkům emocí.
- L – Labelling (pojmenování, označení) – pojmenovat emoce.
- E – Expressing (vyjádření) – vyjádřit emoce v rámci kulturních norem a sociálního kontextu.
- R – Regulating (regulace) – regulovat emoce pomocnými strategiemi.

Školy, které zařadily program RULER vnímají pozitivní změny ve školním klimatu, zvýšenou akademickou výkonnost studentů, lepší vztahy a méně agresivního chování. To vše odborníci spojují s mírou angažovanosti či zapojení (z angl. *engagement*). Studenti, kteří se nezapojují, mohou čelit akademickému selhání, špatnému psychosociálnímu zdraví a dřívejšímu ukončení studia. (RULER, 2024)

V roce 2019 byl publikován výzkum, který ukázal, že žáci pátých ročníků, kteří byli ohroženi selháním v akademické oblasti se mohou zlepšit pomocí sociálního a emočního učení. Studenti vykazovali zvýšenou angažovanost a zlepšené chování. Angažovanost zde spojují s nespokojeností se školou i učením, vzpurností, špatnou školní docházkou, nedokončenou prací, zklamáním očekáváním či poklesem sociálních interakcí. Ukazuje se, že míra zapojení žáka nemusí být daná a neměnná. (Cipriano et al., 2019)

5 Emoce pohledem neurovědy

Neurovědy nemají jasné vymezení. Lze je definovat z medicínského hlediska – potom spojují obory biologické, technické, psychologické a klinické. Nolen-Hoeksema et al. jednoduše neurovědy definují jako „*odvětví biologie, které se zabývá mozkiem a nervovou soustavou*“ (Nolen.Hoeksema et al., 2012, s. 38) Spojení neurověd a psychologie nám nabízí vhled do toho, jak mohou být v mozku uskutečňovány duševní procesy. Pokud porozumíme fungování lidského mozku, můžeme vidět, jak funguje lidské chování a emoční prožívání. To nám poskytuje velkou výhodu ve vnímání toho, jak nahlížet na výchovu a zdravý vývoj dětí. Můžeme jmenovat kognitivní, afektivní či sociální neurovědu.

Pro účely této kapitoly jsou neurovědy považovány za vědy, které zkoumají činnost mozku ve vztahu k emočnímu prožívání nebo chování. Sociální pedagogika se zabývá vlivem prostředí na člověka. Dítě se formuje pod vlivem rodinného i institucionálního prostředí. Všechny fáze vývoje mozku jsou taktéž citlivé na vlivy prostředí, včetně citového a sociálního, které ovlivňují fyziologii, chování a vyjadřování emocí.

Goleman (1997) říká ke vztahu emocí a poznatkům neurovědy, že se nám nabízí neobyčejný prostor dát dětem zkušenosti, které jim pomohou rozvinout zdravé emoční návyky – pro sebepojetí, seberegulaci, empatii i sociální dovednosti. (Goleman in Salovey and Sluyter, 1997) Podle Glasera a Procházky (2021) neurovědní vývoj odpovídá milníkům kognitivního vývoje. Nejdříve se vyvíjí motorické a senzorycké oblasti, potom prostorová orientace, jazyk a řeč. Jako poslední se rozvíjí části, které odpovídají za exekutivní funkce a pozornost. (Glaser a Procházka, 2021)

Na tomto místě je vhodné zdůraznit, že na emočním prožívání lidí se podílí také soustavy periferního nervového systému, autonomní (ANS) i enterická (ENS) – ta někdy bývá uváděna jako samostatný systém, někdy jako součást ANS. Krátce jen zmíníme, že ANS se dále dělí na dvě soustavy: sympatickou a parasympatickou, které regulují např. krevní tlak nebo tělesnou teplotu. Sympatikus je aktivní při vzrušení a v naléhavých situacích, připravuje tělo na odpověď. Parasympatikus člověka zklidňuje a vrací organismus do původního stavu, pomáhá tělu relaxovat. Společně udržují homeostázu těla. Tato kapitola je však zaměřena pouze na centrální nervovou soustavu, konkrétně na vývoj mozku.

Od plazího mozku k lidskému

Je fascinující, co lidský mozek dokáže. Ve shonu běžných dní nad tím často ani nepřemýšlíme. A je až překvapující, co náš mozek naopak nedokáže a kolik času a úsilí nám zabere vybudovat si dovednosti pomáhající nám v různých životních situacích. Fungování dětského mozku, zdá se, zcela opomíjíme, přestože má hlavní roli v oblastech, se kterými se každodenně ve školním prostředí můžeme setkávat: disciplína, rozhodování, sebepojetí, vztahy a emoce.

Mozek je plastický, neurověda hovoří o neuroplasticitě – mozek se po celý život proměňuje, nejenom v dětství. Každý člověk má určitou architekturu mozku, vrozený temperament a to, co mozek mění jsou zkušenosti. (Curley et al., 2010; Siegel, Payne Bryson, 2011, pp. 7–8)

„V průběhu dětství a dospívání přijde mozek o polovinu synapsí, ponechá si obvody, které se používají a ostatní zruší. Tato intenzivní aktivita vytváření synapsí a navazování spojení objasňuje, proč má každý jev či událost, který může vytváření obvodů ovlivnit, zásadní důsledky pro současný i budoucí život dítěte.“ (Gueguen, 2014, s. 55)

Siegel a Payne Bryson toto neustálé spojování a rozpojování pojmenovávají jako *integraci* a cílem zdravého vývoje dítěte je pak plně integrovaný mozek¹⁹. Tuto integraci přirovnávají k fungování všech částí těla, aby se dalo hovořit o zdravém jedinci. Děti často nejsou integrované, jsou přehlcené emocemi, nedokážou klidně a vhodně reagovat. Autoři hovoří o horizontální (pravolevé) a vertikální (z vrchních do spodních částí) integraci. Pravolevé propojení spojuje logiku s emocemi, propojení shora dolů pomáhá zvážit akci a pracovat s dole umístěným instinktem k přežití. (Siegel, Payne Bryson, 2011, pp. 6–8)

Mozek se rozvíjí již v prenatálním období a jeho rozvoj může trvat až do dospívání, některé části se vyvíjí i po 30. roce života. Vědět, jak mozek dítěte funguje, nám může pomoci vychovat silnější a odolnější dítě. (Siegel, Payne Bryson, 2011, p. 3) Tím, že porozumíme systému, jakým mozek pracuje, můžeme dítěti pomoci budovat sociální a emoční dovednosti, potažmo pečovat o jeho celkové duševní zdraví.

Podle Braunstein, Grosse a Ochsnera (2017) je emoce vyvolána několika nervovými systémy, vždy záleží na povaze podnětu a odpovědi. Do procesu zahrnují amygdalu, která detekuje, rozklíčuje a spustí odpověď a ventrální striatum zapojené do rozpoznání, zda jde o posilující nebo odměňující hodnotu podnětu.

¹⁹ Autoři zde uvádí pojmy *whole-brain child* a *whole-brain perspective*. (Siegel, Payne Bryson, 2011)

Vědět, co emoci způsobilo a zda dítě umí s danou emoci adaptivně pracovat, může mít silný dopad na proces učení. Emoční regulace zahrnuje aktivní snahy udržet nebo změnit emoci. To jsou zásadní dovednosti pro budoucí pozitivní prožívání v dospělosti. Schopnost regulovat vlastní emoce může mít několik cílů. Může zvýšit emoční vzrušení nebo pozitivní valenci k posílení učení. Také ale může ztlumit emoční reakce, to může mít za následek zablokování úspěšného kódování nové informace. (Martin, Oschner, 2016)

Lidský mozek je velmi složitým systémem. Níže jsou uvedeny pouze informace obecnějšího rázu, které byly důležité pro uvedení do tématu, k uchopení problematiky emoci ve vztahu k vývoji mozku a pro shrnutí teoretických poznatků do metodiky. Mozek je zde rozdělený na základě modelu, se kterým pracují například Siegel a Payne Bryson (2011). Je důležité si uvědomit, že vývojově starší části mozku dozrávají dříve než vývojově mladší části.

Plazí mozek

Mozek se postupně vyvíjí stovky milionů let. Tou nejstarší částí je „plazí“ archaický mozek. Součástí plazího mozku je mozkový kmen a mozeček. Z fyziologických funkcí řídí například dýchání, krevní tlak, spánek a určuje, jestli máme hlad nebo žízeň. Dále zajišťuje instinktivní chování, tedy chování napomáhající přežití, reflexy útoku, útěku nebo ustrnutí. Na práci plazího mozku záviselo přežití člověka. (Gueguen, 2014; Koukolík, 2022)

Limbický systém

Limbický systém bývá jmenován jako jeden z funkčních systémů mozku. Jsou to sítě nervových buněk, které fungují společně, přestože jsou od sebe vzdáleny. Do systému lze, mimo jiné, řadit: hipokampus, hypotalamus a amygdalu. (Lungová, 2012) Limbický systém navazuje na plazí mozek, usměrňuje a ovládá instinktivní pudy. Tak napomáhá organismu přizpůsobit se změnám v prostředí.

Limbický systém má také význam v oblasti učení, paměti a navazování kontaktů. Limbický systém nám říká co je příjemné a nepříjemné, kdy máme strach, zuříme, jsme klidní – přiřazuje základní citový význam a hodnotí probíhající situaci. Jeho prostřednictvím zpracováváme emoce. Spolupracuje i s mozkovou kůrou, ta zmírňuje

emoce, aby nás zcela nezahltily. Nedokáže však emoce vědomě zastavit. (Koukolík, 1995; Nolen-Hoeksema, 2012; Gueguen, 2014, s. 48–49)

Pro limbický systém se používá také pojem *emoční* nebo *savčí mozek*. Koukolík (2022) však považuje spojení limbického mozku se slovem emoční, tedy také limbickou teorií emocí, za zastaralé a nepřesné. Uvádí výzkumy, ve kterých lze vidět, že při poškození součásti limbického systému došlo k poškození dlouhodobé paměti, nikoli emočního prožívání. Emoce tak nejsou pouze projevem limbického systému, nelze mu tedy přiznávat veškerou emoční činnost. Je dokázáno, že je nutné zahrnout i další části mozku a i celého těla²⁰. (Koukolík, 2022, s. 218)

Součástí limbického systému je **hypotalamus**, který také zaujímá důležitou roli při vnímání emocí. Řídí skrze hypofýzu toky hormonů. Má významnou úlohu při reakci na stresové situace. Hormonální procesy jsou velmi komplikované. Pokud hovoříme o stresové situaci, neurony hypotalamu vylučují látku zvanou kortikotropin, která se dostává dále do hypofýzy a stimuluje vylučování adrenokortikotropního hormonu (ACTH), který je hlavním stresovým hormonem.²¹ ACTH uvolňuje další hormony a každý z nich má svou roli při adaptaci organismu. Pro příklad lze jmenovat kortizol, který podporuje nutné uvolnění glukózy²². (Nolen-Hoeksema, 2012)

Kortizol má však vliv i na funkce kognitivní, v nízké koncentraci zlepšuje paměť, při vysoké koncentraci paměť zhoršuje, klesá kognitivní výkon a ničí se neuronové sítě. Vysoká hladina kortizolu tak může být v dětství škodlivá. (Nolen-Hoeksema, 2012; Rasmussen, Bliss, 2014; Siegel, 2014) Děti potřebují dospělé, kteří jim pomohou najít způsoby, jak zklidnit reaktivní limbické vzruchy – ačkoliv i pro dospělé jde často o náročný proces.

Další částí limbického systému je **amygdala**, kterou lze považovat za křižovatku informací nebo nervový uzel. Amygdala detekuje a rozklíčuje podnět a spustí odpověď tím, že posílá informaci do hypotalamu, který odpověď realizuje. Amygdala se podílí na zpracování citového výrazu ve tváři a na emočním obsahu dlouhodobé paměti. Činnost amygdaly se projevuje při agresi, strachu nebo žárlivosti. (Braunstein, Gross, Oschner, 2017; Goleman, 2011)

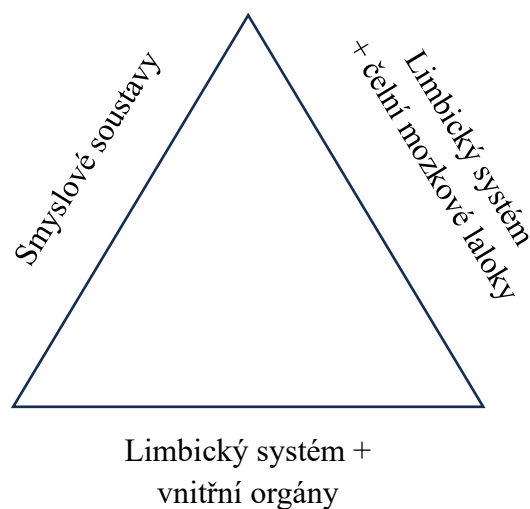
²⁰ Koukolík (1995) považuje činnost limbického systému za základ biologické složky citového života – emotivity. Navazuje na činnost čelních mozkových laloků a mozkového kmene.

²¹ Komunikuje s ostatními částmi limbického systému, pomocí hypofýzy kontroluje expresivní složky emocí. (Glaser a Procházka, 2021, s. 184)

²² Tyto procesy jsou spojené s činností endokrinní nervové soustavy a ANS, limbický systém dokáže spustit vnitřní projevy emocí ANS.

Hipokampus, připomínající tvarem mořského koníka, propojuje různé části mozku. Vstupují sem všechny zrakové, sluchové a somatosenzorické informace, jsou zpracovávány a hipokampus rozhoduje, zda se informace uloží či nikoliv, a poté se vrací zpět do smyslových oblastí – je klíčovou strukturou pro deklarativní paměť (např. znalosti, fakta, příhody a děje). Jednou z dalších funkcí hipokampu je kontrola nad vlastními reakcemi, účastní se i procesu zpracování emocí. (Koukolík, 2011, s. 134; Růžička a kol., 2021, s. 13; Glaser a Procházka, 2021)

Vztah limbického systému k vnitřnímu i vnějšímu prostředí organismu znázorňuje trojúhelníkové schéma podle Koukolíka (Obr. 2). Smyslové soustavy přináší informace z vnitřního i vnějšího prostředí a limbický systém jim přiřadí základní citový význam. Čelní laloky rozhodnou, jak s informacemi naloží. (Koukolík, 1995, s. 35–36)



Obrázek 2 Trojúhelníkové schéma limbického systému

Zdroj: Vlastní zpracování podle Koukolíka, 1995, s. 35–36

Mezi limbickým systémem a prefrontálním kortexem se nachází přední cingulární kortex (ACC, *anterior cingulate cortex*). Je významnou složkou pro regulaci emocí. Zde probíhá syntéza a reflexe emocí ostatních lidí. ACC se podílí na subjektivní emoční odpovědi na vnější podnět. Glaser a Procházka také hovoří o opomíjené roli talamu a *stria terminalis* ve spojení s emocemi. (Glaser a Procházka, 2021, s. 184)

Mozková kůra

Nejmladší část²³ mozku je mozková kůra (kortex), tzv. lidský mozek. Tvoří 85 % mozku, obaluje dvě starší části a tvoří dvě hemisféry. Každá hemisféra je rozdělena na čtyři laloky (čelní, temenní, týlní, spánkový). Hluběji skrytý zůstává pátý – ostrovní lalok (insula). **Insula** podporuje povědomí o stavu těla v kontextu emocí. (např. Braunstein, Gross, Oschner, 2017)

Mozková kůra řídí vyšší kognitivní funkce – svědomí, jazyk, schopnost učení, smyslové vnímání okolního světa, volní motorické povely a orientaci v prostoru. Mozková kůra „*nám umožňuje přemýšlet o myšlení*“. (Siegel, 2014, s. 40) Například tím, že emoci pojmenujeme, zapojíme mozkovou kůru a pro dospělé i pro dítě je poté jednodušší s emocí pracovat. (Gueguen, 2014, s. 50; Nolen-Hoeksema et al., 2012)

Čelní lalok rozhoduje, jak s informací z limbického systému dále pracovat. Je sídlem reflexe, rozumu, sebeuvědomování a empatie. Zásadní význam pro lidskou existenci má **prefrontální kortex** (předčelní kůra), který dostává zpracované podněty z celého mozku a může je do celého mozku vysílat. Zde se vytváří morální úsudky, sebeuvědomování a také pojem o čase. Konkrétně střední část prefrontálního kortexu umí kontrolovat činnost mozkového kmene nebo nás dokáže zastavit před určitým jednáním, umožní nám projevit empatii a činit morální úsudky. Tato část nás spojuje se společenským světem dalších mozků. Propojuje signály mozkové kůry, limbického systému a mozkového kmene se signály přicházejícími z vnějšího světa i s těmi, které sami vysíláme. (Koukolík, 1995; Siegel, 2014, s. 42; Růžička a kol., 2021)

Část nazývaná **očnicová kůra** (orbitofrontální kortex) je provázána s limbickými strukturami. Je částí podílející se na rozhodování, motivaci, zpracování a regulaci emocí, schopnosti empatie či sebeovládání a vyvíjí se až v dospělosti. Má vliv i na chápání společenských situací.

Prostřednictvím kognitivní regulace emocí lidé dokáží emoce pozměňovat. Pokud se některé oblasti mozkové kůry vyvíjí až do dospívání, je nutné vzít v potaz, že dítě ve věku 6–11 let ještě nemá vyvinuté části mozku, které mají na starosti regulaci sociálního a emočního chování. Dítě tak nemá dostatečně vyvinutý mozek na to, aby dokázalo regulovat své emoce. Děti a dospívající čelí těžkostem při regulaci emocí, protože struktury spojené s emočními odpověďmi (např. amygdala a ventrální striatum)

²³ Zrání mozkové kůry lze sledovat na míře obalení nervových vláken myelinem. Starší mozkové systémy mají nervová vlákna obalená již před narozením. Některé části prefrontálního kortexu se obalují až po období puberty. (Koukolík, 1995, s. 53–54)

dospívají dříve než prefrontální kortex, který se podílí na kognitivní kontrole a exekutivním fungování. Martin a Oschner (2016) v této souvislosti hovoří o teorii nerovnováhy (z angl. *imbalance theory*), Siegel a Payne Bryson (2011) hovoří o nedostatku integrace v mozku dítěte jako o příčině vzteku nebo neposlušnosti.

6 Výzkumné šetření zaměřené na rozvoj emočních dovedností dětí

Výzkumným problémem je způsob rozvoje emočních dovedností na 1. stupni ZŠ jako cesty k rozvoji duševního zdraví dětí. Na základě výzkumného šetření je cílem zmapovat, jak pedagogové nahlízejí na emoční dovednosti dětí na 1. stupni ZŠ, jaké způsoby využívají k rozvoji emočních dovedností dětí a jakým čelí překážkám při zapojení aktivit rozvíjejících emoční dovednosti. Výzkumné otázky byly vypracovány na základě rešerše literatury, výzkumů a odborných konzultací, které byly popsány v první části práce.

6.1 Výzkumné otázky a metoda sběru dat

Metodou pro sběr dat byla zvolena kvalitativní metoda. Jako konkrétní nástroj sběru dat byl použitý polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Níže jsou představeny výzkumné otázky spolu se stručným obsahem tazatelských otázek. Ukázkou přepisu jednoho z rozhovorů lze nalézt jako Přílohu A.

Hlavní výzkumná otázka (dále HVO):

Jakým způsobem se pedagogové věnují rozvoji emočních dovedností jako cestě k duševnímu zdraví dětí?

Dílčí výzkumné otázky (dále DVO) a stručný obsah tazatelských otázek:

DVO 1: Jak pedagogové nahlízejí na emoční dovednosti dětí?

- Vnímání duševního zdraví
- Příprava na VŠ
- Bezpečná třída
- Vztahy ve třídě
- Povědomí o problémech dětí
- Děti s náročným chováním
- Preventivní programy

DVO 2: Jaké využívají způsoby rozvoje emočních dovedností během výuky?

- Důležité emoční dovednosti
- Emoce ve třídě
- Řešení projevů emocí dětí
- Dovednost dětí pojmenovat emoce a pocity

- Zásahy pedagoga při sporu či nepochopení mezi dětmi
- Způsoby rozvoje emočních dovedností

DVO 3: Jakým čelí pedagogové překážkám při zapojení aktivit rozvíjejících emoční dovednosti?

- Překážky při snaze zapojit prvky a aktivity spojené s rozvojem emočních dovedností
- Podpora vedení školy i v pracovním kolektivu
- Rezervy českého vzdělávacího systému
- Spolupráce s pracovníky ŠPP

Zejména kvůli tématu spojenému s pojmy duševního zdraví a emočních dovedností byla zvolena kvalitativní metoda. Jde o témata, která se dotýkají emocí, pocitů a náročné práce mezi pedagogem a dítětem, navázání vztahu mezi nimi a následné práce. Metoda zakotvené teorie byla vybrána jako nejvhodnější metoda zpracování dat za účelem nalezení odpovědí na výzkumné otázky. (Hendl, 2016)

Jako konkrétní nástroj pro sběr dat byl použitý polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami – vzhledem k tématu je jako výhoda vnímána možnost pozměnit otázku nebo reagovat na konkrétní odpověď informanta např. doptáváním či ujištěním.

Výzkumným vzorkem jsou pedagožky 1. stupně ZŠ. Informantky byly přímo osločovány na základě vlastních kontaktů. Rozhovory byly provedeny se šesti pedagožkami 1. stupně ZŠ. Podle Řiháčka a Hytycha (2013) je při využití zakotvené teorie možné rozšiřování výzkumného vzorku v průběhu výzkumu. Nebylo však považováno za nutné zařazovat další informanty, protože rozhovory již nepřinášely nové informace. V rozsáhlejší výzkumu by bylo dobré a užitečné zařadit informanty z různě velkých škol, informanty s různou délkou pedagogické praxe atd.

6.2 Zpracování a analýza dat

Jako nejvhodnější metoda pro zpracování dat byla vybrána metoda zakotvené teorie. Výzkumný proces zahrnuje tyto fáze: stanovení výzkumných otázek, tvorba dat, tvorba konceptů, hledání teoretických vztahů mezi koncepty, volba ústředního konceptu a formulace teorie. Ústředním konceptem je hlavní téma analýzy, které se často vyskytuje v analyzovaných textech a lze jej propojit s ostatními koncepty. Ústřední koncept tedy propojujeme a integrujeme s ostatními koncepty do teorie, která má sílu výstižně odpovědět na HVO. (Řiháček, Hytych, 2013, s. 44–74)

Otázky rozhovoru byly vázány vždy na jednu ze tří DVO. Vznikaly tedy tři skupiny dat, které bylo nutné analyzovat dle fází popsaných níže. Fáze jsou přejaté a upravené dle informací z kapitoly autorů Řiháčka a Hytycha (2013). Výsledky byly zpracovány do čtyř map, s jejichž pomocí byl stanoven ústřední koncept.

Proces zpracování a analýzy dat

1. Přepis rozhovorů
2. Tvorba konceptů (ukázka v Tabulce 3)
 - Otevřené kódování – stanovení významových jednotek
 - Selektivní kódování – hledání relevantních konceptů
3. Hledání teoretických vztahů
 - Popis společných vlastností relevantních konceptů (ukázka v Tabulce 4)
 - Axiální kódování – specifikace vztahů konceptů
 - Hledání vztahů mezi relevantními koncepty u jednotlivých DVO
4. Volba ústředního konceptu jako hlavního tématu analýzy
 - Selektivní kódování - propojení a integrace hlavních konceptů vázaných na DVO
 - Nalezení odpovědi na HVO
 - Volba ústředního konceptu

Tvorba konceptů

V první fázi byly přepsány rozhovory a pomocí otevřeného kódování nalezeny významové jednotky (Tab. 3). Následoval krok selektivního kódování, v rámci kterého byly hledány relevantní koncepty.

Tabulka 3 Ukázka významových jednotek a otevřeného kódování

Otázka	Odpověď	Kód
Jaké jsou podle Vás pro děti nejdůležitější emoční dovednosti?	<i>„Komunikace jako taková. Zájem o sebe navzájem. Trochu to děláme v kruhu, ale na to není čas. To je minuta na jednoho.“</i>	Komunikační dovednosti
Umí děti ve Vaší třídě popsat své emoce, pocity? „Teď jsem se fakt naštvál“, „Tohle mi není příjemný“. Jsem smutný, šťastný, bezradný, frustrovaný atd.	<i>„Moc ne, učíme se to, je to pro ně těžký. Je pro ně těžký vůbec něco vyprávět. Neumí se všichni vyjadřovat. Kolikrát koukají i na mě, když vyjádřím já pocity. Jsou malí, ale dá se na tom pracovat. Je to dlouhodobý proces. Je strašná spousta věcí, které se musí naučit – umýt si ruce, nachystat si penál, obléct se na tělocvik.“</i>	Dovednost pojmenovat jak se cítím Komunikační dovednosti Dlouhodobý proces učení se vyjadřovat emoce a chápat emoce druhých
Jaké vnímáte rezervy ve vzdělávacím systému (duševní zdraví, emoční dovednosti)?	<i>„Učíme se nesmysly i kolikrát, třeba se víc i věnovat nějakému slušnému chování, etice. Osnovy jsou pořád náročný. Chtělo by to najít si čas, stojí to za to a je to k něčemu, tyhleto pocitový věci. Stejně to pak není procvičený, ty odbornosti, i když to proberou. Neubývá toho, spíš se všude něco vkládá, rozšiřuje. Když to budu chtít, tak si to přečtu.“</i>	Přehlcení osnov Systém českého školství Nedostatek času

Zdroj: Vlastní zpracování

Ke všem rozhovorům zvlášť byl vytvořen seznam kódů, které byly dále propojovány a seskupovány do konceptů. Dále byly pro přehlednost vytvořeny souhrnné tabulky (viz Tab. 4) čerpající ze všech rozhovorů (barevné odlišení informantů – R1, R2, R3, R4, R5, R6). Tabulky obsahují relevantní koncepty (vyznačeno tučně) s kódy, vždy k jedné z DVO.

Tabulka 4 Ukázka souhrnné tabulky kódů a konceptů (zde k DVO 2)

DVO 2 Koncepty a kódy	
Stanovení pro děti důležitých emočních dovedností	Pedagog jako prostředník
<ul style="list-style-type: none"> - Dovednost vyjadřovat co cítím - Komunikace (Komunikovat s ostatními, i přestože nám nejsou sympatičtí.) - Dovednost komunikace „A řekl jsi mu to?“ - Dovednost komunikace „A řekl jsi mu to?“ - Realistické sebehodnocení - Dovednost vyjadřovat co cítím - Pojmenovat proč mi není dobře - Dovednosti spojené se sdílením emocí a pocitů: „A řekl jsi mu to?“ „A souhlasíš s ním?“ - Nejsou zvyklí komunikovat („<i>Vůbec něco vyprávět, nejsou zvyklí, nemají zájem o sebe.</i>“) - Dovednost vyjádřit co cítím 	<ul style="list-style-type: none"> - V dětské komunikaci i při pojmenování „co se mi děje“. - Řešení sporů - Řešení sporů - Zasáhnu až v případě potřeby - Zorientování se v problému
Přístup k rozvoji emočních dovedností	Bezradnost při řešení negativních emocí dítěte
<ul style="list-style-type: none"> - Emočním dovednostem se aktivně nevěnují. - Emočním dovednostem se aktivně nevěnují. - Emočním dovednostem se aktivně nevěnují. - Emočním dovednostem se aktivně nevěnují. „Jak to běží, tak to běží“ - Snaha zařadit aktivity pro rozvoj emočních dovedností - Emočním dovednostem se aktivně nevěnují. 	<ul style="list-style-type: none"> - Neznalost způsobů, jak řešit negativní emoce dítěte. - Vnímání dětských příčin emocí jako malicherností. - Problém s „<i>nezačlenitelnými dětmi</i>“. - Nevhodné způsoby řešení náročných situací. - Hledání pocitového řešení náročné situace. - Neznalost řešení negativních emocí. - Nepotřebnost řešení sporů. - Neschopnost dětí pojmenovat emoce.

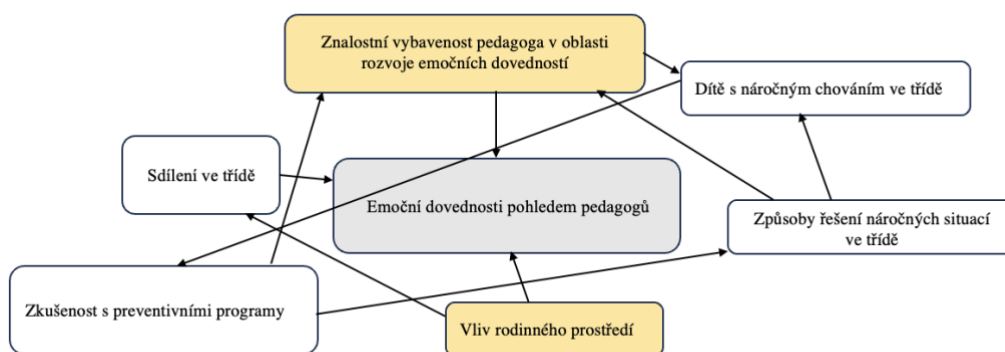
DVO 2 Koncepty a kódy	
	<p>Bezradnost při řešení negativních emocí dítěte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vlastní vztek a frustrace při negativních emocích dětí. - Překvapení z emoční reakce dítěte (představy, očekávání, malichernost). - Vlastní vztek
Prvky rozvíjení emočních dovedností	<p>Znalostní nevybavenost pro rozvoj emočních dovedností dětí – „Zkušenosti, ne znalosti“</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Poukázání na odlišné vnímání emocí druhých lidí. - Snaha o pozitivní hodnocení. - Snaha učit děti stanovit si hranice. - Líbí/nelíbí. - „<i>Takhle ne</i>“ ve spojení s povahou dítěte - Učíme je říct, je mi to (ne)příjemné, dost, nedělej mi to. - Komunikační kartičky, debaty, práce ve dvojicích. - „<i>Můžu říct, co chci, že se mi za to nikdo nesměje, že řeknu svůj názor a můžu dělat svou chybu. I já dělám chyby. Aby to braly tak, že to není nic špatného.</i>“ - „<i>Každý z nás je nějaký.</i>“, „<i>Každý je šikovný na něco.</i>“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Sebereflexe – „<i>Vůbec znalosti nemám, dělám to podle pocitu.</i>“ - „<i>Hodně zkušeností, ale znalosti nemáme</i>“. - „<i>Jdu na to přes srdce a spravedlnost</i>“ - „<i>Nemyslím, že mám dostatečné znalosti</i>“. - Zkušenosti a pocity, spíše než znalosti. - Spíše zkušenosti

Zdroj: Vlastní zpracování

Hledání teoretických vztahů

Ve fázi hledání teoretických vztahů byly popsány společné vlastnosti konceptů. Dále jsou rozebrány možné vztahy všech relevantních konceptů – spojení, příčiny, následky. Vztahy konceptů jsou zobrazené pomocí map, znovu vždy ke každé DVO zvlášť.

DVO 1: Jak pedagogové nahlíží na emoční dovednosti dětí?



Mapa č. 1 Mapa konceptů pro DVO 1
(Vlastní zpracování na základě výzkumného šetření)

Znalostní vybavenost pedagoga v oblasti rozvoje emočních dovedností. V souvislosti s DVO 1 zde byly kladeny otázky týkající se přípravy pedagogů na VŠ v oblasti duševního zdraví a rozvoje emočních dovedností. Pedagožky nezaznamenaly cílenou přípravu na tato témata, pouze okrajovou v rámci jiných předmětů. Přístup k tématům duševního zdraví dětí a rozvoje emočních dovedností na VŠ je stejný, nezáleží na roku ukončení studia ani na jaké univerzitě pedagožky studovaly.

Dítě s náročným chováním ve třídě. Děti ani pedagožka často nevědí, jak k dítěti s náročným chováním, či při zažívání emoční nepohody, přistupovat. Ve třídě se setkávají s přítomností jedince, který má, podle jejich názoru, nepotvrzenou některou z diagnóz (ADHD, porucha autistického spektra). Hovoří o nich jako o dětech, které jsou „nezačlenitelné“.²⁴ Avšak mezi děti, které je těžké začlenit do kolektivu, řadí také děti přicházející ze zahraničí.

²⁴ Pokud zde hovoříme o náročném chování, zahrnujeme i emoční nepohodu dítěte. Dle metodiky o přístupech k náročnému chování dětí (Felcmanová a kol., 2021) můžeme příčiny takového chování hledat ve školním prostředí, v rodinném prostředí, mimo rodinu i školu nebo jsou příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka. Náročné chování může být důsledkem nedostatečného rozvoje dovedností umožňujících seberegulaci, může být reakcí na stres nebo prostředkem k naplnění vlastních potřeb.

Pedagožky nenalézají oporu ve školním poradenském pracovišti (dále ŠPP) a programy pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) jsou pro ně pouze jednorázové. Zde je zmíněno rozdílné chování dětí při přítomnosti cizí osoby, a i když nesou hodnotící zprávy PPP pozitivní reakce, „*to podhoubí tam pořád je*“.

Způsoby řešení náročných situací. Za náročné situace zde považujeme, na základě rozhovorů, tyto: rušivé vyjadřování negativních emocí, emoční nepohodu dítěte, chování dítěte s nepotvrzenou diagnózou, náročné chování dítěte (viz výše), spory dětí, vyčleňování dítěte z kolektivu, vytváření skupinek ve třídě. Náročné situace často pramení z prožívání negativních emocí dětí způsobem, který je pro pedagogy neadekvátní. Jde také o situace, kdy má chování dítěte má často hlubší příčinu, např. problémy v domácím prostředí, které pedagožky odhalí na základě „*ošklivého chování*“ dítěte.

Byly nalezeny tři skupiny řešení, jakými pedagog nejčastěji řeší náročné situace ve třídě: řešení s jednotlivcem, řešení chování jednotlivce v kolektivu, zásahy pedagoga do vztahů ve třídě k posílení soudržnosti či k zajištění klidné atmosféry. V prvních dvou případech pedagožky přistupují k řešení prostřednictvím pocitů, například: „*Jak by bylo tobě/vám?*“, „*Jak by ses cítil/a ty?*“, „*A řekl jsi mu/jí to?*“.

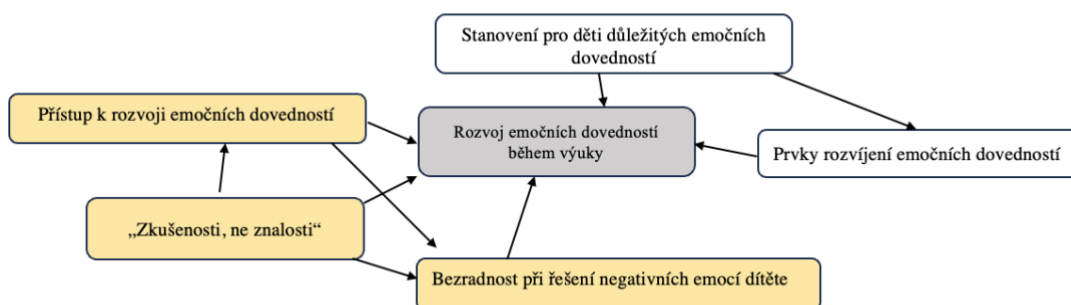
Zkušenost s preventivními programy. Pedagogové mají malou zkušenost s preventivními programy. Vždy ihned zmiňují PPP. Programy PPP jsou nicméně využívány až při zaznamenání problému nebo k jeho řešení. Preventivní programy primární prevence tedy využívány nejsou. Nebyl nalezen ani náznak, že by pedagoga napadlo, že by mohly být do výuky zapojeny i programy primární prevence. Což lze propojit s tolik zmiňovaným nedostatkem času, s přístupem vedení školy nebo s poptávkou ze strany pedagogů, která se jeví jako nedostatečná, i přestože během rozhovorů narážíme na situace, ve kterých nevědí, jakým způsobem reagovat, v některých případech jsou až zaskočení například projevem emocí dítěte. Podpora ze strany ŠPP je neefektivní, ať už se jedná o podporu školního psychologa, metodika prevence či výchovného poradce.

Sdílení ve třídě. Děti se častěji svěřují se školními problémy. S trápením, které pramení ze situace z domova, se svěří velmi zřídka. Chuť ke sdílení a jeho míru pedagožky také spojují s povahou dítěte.

Vliv rodinného prostředí. Rodinné prostředí a situace, ve které se rodina nachází, se ukázaly jako důležitý podnět pro pedagoga v případě „*ošklivého chování*“ dítěte. Zde nacházíme spojitost se způsobem sdílení problémů dětí učitelce – problémy z domova mohou vyplout na povrch právě při projevení negativních emocí dítěte ve třídě či v podobě jiného náročného chování.

Rodinné prostředí lze spojovat i s dovedností komunikace dětí, kdy mnohé z nich nejsou schopné srozumitelně vyprávět a popisovat co zažily, kde byly, co je potěšilo atd.

DVO 2: Jaké využívají způsoby rozvoje emočních dovedností během výuky?



Mapa č. 2 Mapa konceptů pro DVO 2
(Vlastní zpracování na základě výzkumného šetření)

Stanovení pro děti důležitých emočních dovedností. Vyjádření toho, „co cítím“, je pro dítě v současnosti, podle pedagožek, nejpotřebnější emoční dovednost. Říci, co cítím, je tedy důležitou dovedností, kterou se děti mají naučit. To je však dlouhodobý proces, který musí probíhat v důvěrném a bezpečném prostředí. Některé způsoby řešení náročných situací však takové prostředí nevytváří pro všechny.

Komunikační dovednost, ve smyslu vyprávění si a povídání či vyjádření zájmu o druhé, byla zmíněna i výše v souvislosti s rodinným prostředím. Návodné otázky, které pedagožky používají při řešení náročných situací, také velmi úzce souvisí se schopností dětí komunikovat své hranice, pocity a také komunikovat spolu navzájem.

Zároveň jsou děti podle pedagožek sebestředné a chybí jim schopnost se realisticky hodnotit, což znovu souvisí s rodinným prostředím, ze kterého přicházejí, kde pěstují vnímání sebe sama a vytváří si přístup k druhým lidem.

Přístup k rozvoji emočních dovedností. Emočním dovednostem se ve třídě aktivně nevěnují. Některé pedagožky to u tak malých dětí nepovažují za důležité, protože se domnívají, že neřeší závažné problémy. Dále je zde vnímána návaznost na největší překážku, které ve školách čelí – nedostatek času. Pedagožky také nemají znalosti o tom, co jsou emoční dovednosti, jaké přínosy má pěstovat u dětí emoční dovednosti, jaké důsledky může mít například potlačování emocí – pozitivních i negativních. I přestože dnes děti, podle pedagožek, trápí většinou malichernosti, je nutné naučit se věnovat se vlastnímu duševnímu zdraví a pěstování emočního světa. V rozhovorech jsou zmíněny

výzvy, kterým dnešní děti čelí: stres, citlivost, moderní technologie, přílišná péče rodičů a „*přeorganizovaný čas*“, kdy děti nemají čas na sebe a čas sami se sebou, dále velká rozvodovost a nedostatek času rodičů.

Bezradnost při řešení negativních emocí dítěte. Pedagožky neznají způsoby, jak řešit negativní emoce dítěte ve třídě. Potýkají se ve třídě s přítomností dítěte, které má náročné chování, nebo mají podezření na diagnózu ADHD či poruchu autistického spektra. Setkávají se však s nečinností rodičů nebo neochotou nechat dítě testovat, případně s popíráním možného problému dítěte. Byly zmíněny i děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) a jejich přijetí ostatními dětmi, a především opatření, která vyvstávají z přítomnosti dětí se SVP.

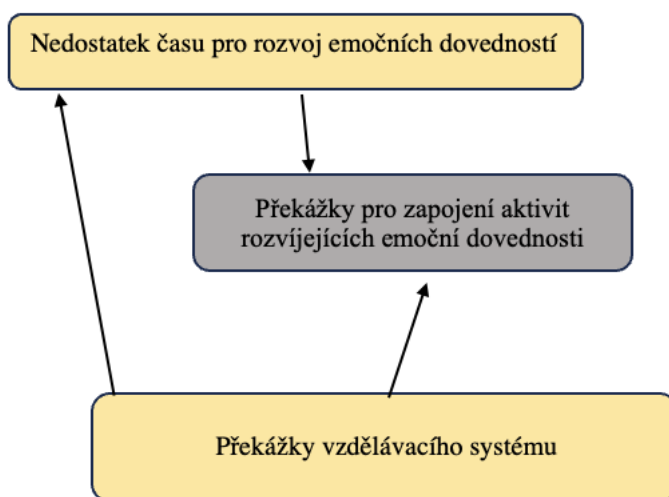
Bezradnost při řešení negativních emocí dítěte může být následkem jak nedostatečné přípravy v rámci studia na VŠ, tak i samotným vnímáním negativních emocí, protože pedagožky některé z příčin vnímají jako malicherné nebo v nich samotných vzbuzují vztek a frustraci. Lze říci, že negativní emoce jsou vnímané jako skutečně negativní, pro které není ve třídě místo. Je obvyklé, že dospělému připadají dětské problémy „malé“ a má pocit, že by nemusely vyvolávat takové emoční reakce. Je však dokázáno, že děti nemají dostatečnou zralost a teprve se učí, jak pracovat s tím vším, co se v jejich nitru odehrává.

„Zkušenosti, ne znalosti“. Zde je zkonkretizované téma dotýkající se znalostní vybavenosti pedagogů v oblasti duševního zdraví a rozvoje emočních dovedností. Znalostně nevybavené se cítily všechny pedagožky. Se sebejistotou však vyzdvihují vlastní zkušenosti, které jsou pro ně důležitým zdrojem při práci s dětmi náročných situacích nebo při prožívání negativních emocí. Zkušenosti pedagoga jsou jistě nepopíratelné a bývají nedocenené. Jak již bylo zmíněno, zaběhnutá řešení náročných situací se však nemusí vždy jevit jako vhodná.

Prvky rozvíjení emočních dovedností. Navzdory tomu, že se pedagožky aktivně nevěnují rozvoji emočních dovedností dětí, zapojují při řešení náročných situací některé z prvků, které s emočními dovednostmi souvisí, a to intuitivně, podle vlastních pocitů. Pedagožky vyvíjí snahu děti učit, aby daly najevo, že se jim něco líbí/nelíbí, snaží se vytvářet bezpečné prostředí „... *aby vědělo, že může říct, co chce, že se mu za to nikdo*

nesměje, že řekne svůj názor a může udělat chybu. I já dělám chyby. Aby to braly tak, že to není nic špatného“. Některé ze situací zkouší řešit poukázáním na pocity druhých.

DVO 3: Jakým překážkám čelí pedagogové při zapojení aktivit rozvíjejících emoční dovednosti?



Mapa č. 3 Mapa konceptů pro DVO 3
(Vlastní zpracování na základě výzkumného šetření)

Nedostatek času pro rozvoj emočních dovedností. Největší překážkou, které pedagožky čelí, je nedostatek času v důsledku „*přehlcených osnov*“. Spojují nedostatek času se systémem celého českého školství. Pedagožky čelí velkému tlaku, protože musí obsáhnout velké množství učiva, přičemž některé jeho části považují za zcela zbytečné a zatěžující. Tato překážka byla předpokládána a stala se linkou provázející tazatelku i informantky po celou dobu rozhovoru. Pedagožky vnímají, že děti nemají dostatek prostoru pro rozvoj emočních dovedností. Zároveň lze také pozorovat frustraci pedagožek, když nemají prostor věnovat se vztahům ve třídě, rozvoji sociálních a emočních dovedností, tedy jak samy říkají „*něčemu navíc*“, i přestože by rády. Taková reflexe však nastala až během rozhovoru či po něm, kdy došlo k přiblížení tématu.

Překážky vzdělávacího systému. Mezi překážky vzdělávacího systému, kromě výše zmíněného, můžeme jmenovat i další témata, která se objevila během rozhovorů: pozice metodika prevence, kterou zastává pedagog bez odborného vzdělání nebo nedostatečná časová kapacita školního psychologa, pokud je ve škole k dispozici – celkově neefektivní spolupráce se ŠPP; nejistota, kterou pedagožky zažívají v souvislosti s budoucím

zapojením asistenta pedagoga nebo se snižováním PHmax; nedostatek znalostí pro práci s dětmi se SVP nebo s dětmi, které se projevují náročným chováním (potažmo v náročných situacích).

6.3 Diskuze

Na základě teoretických poznatků z první části diplomové práce byly nalezeny vztahy mezi koncepty a také příčiny a následky některých těchto vztahů. Na začátku bylo pro výzkumné šetření důležité zjistit, jak pedagogové vnímají emoce jako takové a jak nahlízejí na emoční dovednosti ve třídě – co to vlastně emoční dovednosti jsou, jejich přístup k nim a vnímání úrovně emočních dovedností dětí.

Pedagogové **nemají jasnou představu o tom, co jsou emoční dovednosti**. Liší se i jejich vnímání duševního zdraví dítěte nebo vnímání vlastností bezpečné třídy, což není překvapující, protože se jedná o velmi široké koncepty. To vše je spojené s nedostatečnou přípravou na VŠ v oblasti duševního zdraví dětí a rozvoje jejich emočních dovedností. Pedagožky také spojují emoční dovednosti se schopností se vyjadřovat a komunikovat se spolužáky, učí děti říct, co se jim líbí a nelíbí. Emoční dovednosti také jmenují při poukazování na jedince vykazující náročné chování, protože často těžko hledají řešení situace.

Způsoby řešení náročných situací jsou významným tématem části související s DVO 1. Některé ze způsobů se nejeví jako vhodné. Zmiňme například, ne ojedinelé, vinění jedince před celou třídou, vyprávění o tom, jak by se měl zachovat, dotazování se „jak to vidí ostatní“. Nebo ukazování na chlapce s náročným chováním jako na toho, kdo vnáší do třídy „negativno“.

Některé způsoby řešení jsou, vzhledem k věku dětí a jejich dovednostem, neadekvátní. Pedagožky samy v jiných částech rozhovoru zdůrazňují neschopnost dětí účelně komunikovat a vyjadřovat co cítí. Fakt, že hovořit o jedinci s celou třídou, ať už v jeho přítomnosti nebo nikoliv, je ponižující a může to mít další následky, je také nutné zmínit. Děti, které bojují s porozuměním vlastním emocím nebo emocím druhých lidí, případně s reakcemi na ně, mohou být pro vrstevníky „outsidery“ a potřebují bezpečné prostředí, ve kterém se naučí s emocemi a pocity pracovat.

Z rozhovorů vyplývá také velký vliv rodinného prostředí. Například v souvislosti s úrovní sociálních a emočních dovedností dětí, které se rozvíjí od narození, tedy v prostředí těch nejbližších. Konkrétně zmiňují komunikační dovednosti, k jejichž

rozvoji v domácím prostředí často nedochází. Dále zmiňují situace, kdy „ošklivé chování“ dítěte odhalí náročnou situaci v rodině. Ačkoliv pedagožky přičítají rodinnému prostředí velký vliv na chování dítěte i jeho emoční dovednosti, často jej opomíjí.

V rozhovorech s pedagožkami bylo navázáno přiblížením a objevením pro děti nejdůležitějších emočních dovedností dnešní společnosti. Jak již bylo zmíněno, emoční dovednosti jsou podle nich především spojené s dovednostmi komunikace. Pro výzkumné šetření bylo zajímavé zjištění, že i přes jejich postoj k negativním emocím a vnímání náročného chování a jeho řešení, uvádějí jako důležitou dovednost „umět vyjádřit, co cítím“. I když to, soudě podle jejich ostatních výpovědí, není žádoucí a vždy přijímáno s otevřenou myslí.

Dovednost uvědomit si a pojmenovat emoci, kterou prožíváme, je jednou ze složek emoční inteligence. Taková dovednost je jednou z nejvýznamnějších, kterou je nutné si osvojit, aby dítě dokázalo pracovat s emocí – se svou vlastní i s emocí vyjádřenou druhým člověkem.

Dále bylo zjištěno, že pedagožky se **rozvoji emočních dovedností aktivně nijak nevěnují**. Nebyly tedy nalezeny žádné konkrétní způsoby práce na rozvoj emočních dovedností. Pro vyrovnání se s výše jmenovanými výzvami je však nutné budovat v dětech základy, které jim pomohou zorientovat se v sobě samých, a tím i ve vztazích s druhými lidmi a v prostředí, ve kterém žijí, respektive budou žít.

To, že pedagožky nemají v této oblasti mnoho informací, souvisí i s jejich bezradností při práci s negativní emocí dítěte. Pedagožky mohou mít často nereálná očekávání. Je obvyklé, že emoce druhých lidí v nás také mohou vyvolávat emoce. Hlubší znalosti vývoje dětského mozku a možností rozvoje emočních dovedností dětí by tak mohly být přínosné pro pedagožky i děti, které provázejí.

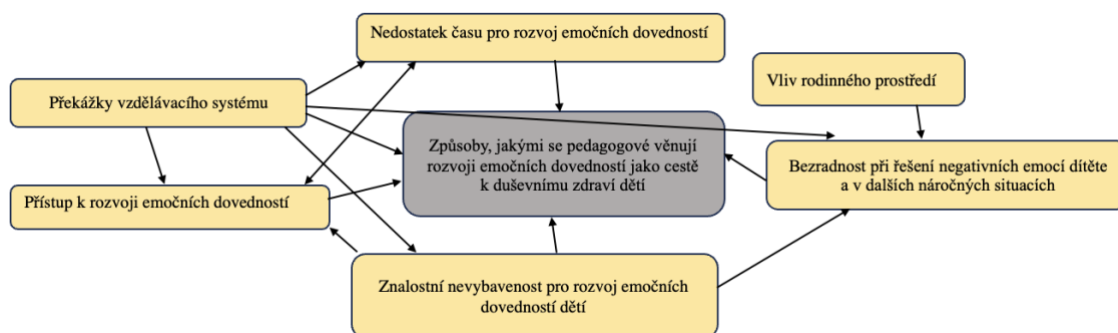
Propojující linkou všech rozhovorů bylo, při hledání způsobů rozvoje emočních dovedností během výuky, motto „*Zkušenosti, ne znalosti*“. Jeví se jako důležité do každodenní činnosti přijmout fakt, že děti jsou jiné, a že se v posledních letech se rapidně změnily či posunuly výzvy, kterým čelí. Mohli bychom nalézt i spojitost s vnímáním, někdy až kritikou, dnešních dětí a přístupu rodičů, tedy navázáním na rodinné prostředí a odraz péče a výchovy v chování dítěte a jeho/její přístupu k sobě samému.

Překážkám, kterým pedagožky čelí při zapojení, jak samy říkají, „něčeho navíc“ do výuky, dominuje **nedostatek času, který je spojován se špatně nastaveným vzdělávacím systémem**. Lze říci, že i na základě vztahů nalezených k DVO 1 a DVO 2

se často, při snaze nastolit klid ve třídě či zvládnout negativní emoce jednotlivce, uchylují ke způsobům, které jsou pro ně dlouhodobě účinné (výše zmíněné zkušenosti) a nestojí je mnoho času.

Nalezením odpovědi na dílčí výzkumné otázky můžeme vyvodit odpověď na hlavní výzkumnou otázku.

HVO: Jakým způsobem se pedagogové věnují rozvoji emočních dovedností jako cestě k duševnímu zdraví dětí?



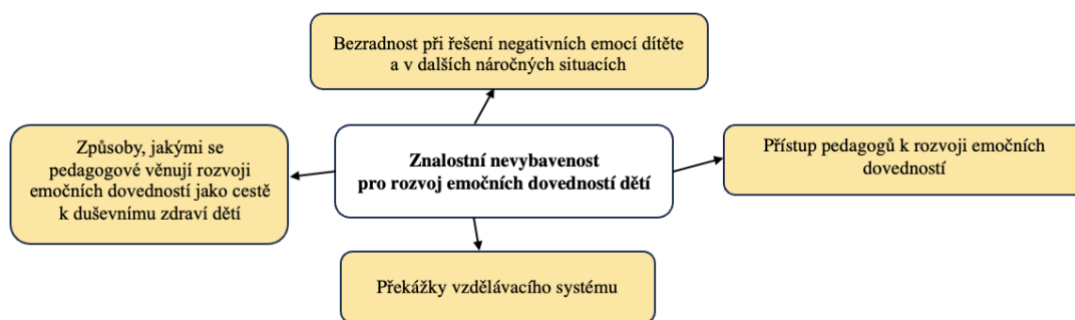
Mapa č. 4 Shrnující mapa konceptů pro HVO
(Vlastní zpracování na základě výzkumného šetření)

Při hledání odpovědi na HVO bylo shledáno, že pedagogové se aktivně nevěnují rozvoji emočních dovedností za účelem posílení duševního zdraví dětí. Způsoby, které využívají, jsou nahodilé a k náročným situacím přistupují hlavně na základě intuice a vlastních pocitů.

Příčin opomíjení či upozaďování rozvoje emočních dovedností dětí je více. Tou zásadní je neznalost pedagožek – především neznalost, jaké mohou mít emoce dětí příčiny a jak pracovat s projevem emocí dítěte, neví si rady při řešení náročných situací. Další významnou příčinou je nedostatek času, který mají pedagožky k tomu, aby se s dětmi věnovali „něčemu navíc“. Tato příčina je spojována s celkovým nastavením vzdělávacího systému.

Nelze zde nezmínit nalezenou spojitost s myšlenkami Nohavové (2022), které jsou uvedeny výše v textu. Pedagog musí být schopen efektivně komunikovat s dětmi – aby bylo možné ve třídě pracovat s emocemi a řešit náročné situace, je nutné o emocích mluvit a naučit se jim porozumět. Důležitým pilířem je podle autorky smysluplnost – pedagog musí přijmout to, že má smysl zabývat se duševním zdravím, svým vlastním i duševním zdravím dětí.

Volba ústředního konceptu



Mapa č. 5 Grafické znázornění volby ústředního konceptu
(Vlastní zpracování na základě výzkumného šetření)

Ústředním konceptem byl zvolen koncept *Znalostní nevybavenost pro rozvoj emočních dovedností dětí*. Pro tento koncept lze nalézt vztahy, které nejlépe odpovídají na výzkumné otázky.

Pedagožky se rozvoji emočních dovedností aktivně nevěnují, nejen z důvodu zmíněného nedostatku času, ale i z důvodu nedostatku znalostí. Mám na mysli teoretické znalosti, které by měly být součástí přípravy budoucích pedagogů – znalosti o emocích, znalosti o vývoji dětského mozku, povědomí o nutnosti péče o duševní zdraví (dětské i to vlastní) a rozvoji emočních dovedností, dále také způsoby a konkrétní aktivity, které mohou v rozvoji těchto oblastí pomoci.

Lze říci, že zmíněná úskalí vzdělávacího systému mají za následek nedostatečnou přípravu pedagogů v daných oblastech. Příprava pedagogů se poté jeví jako zastaralá, nepracuje s novými poznatky a není přizpůsobená současné společnosti. Primární prevence ve školách, s jejichž pedagogy byly prováděny rozhovory, prakticky není prováděna. To je také vnímáno jako jeden z nedostatků vzdělávacího systému.

Pedagogové se, v návaznosti na nedostatek znalostí, potýkají s problémy při řešení náročných situací ve třídě nebo při zvládnutí emoční nepohody a náročného chování dítěte. Často pak využívají způsoby řešení, které se nejeví jako vhodné, což lze prohlásit na základě poznatků načerpaných v teoretické části práce.

Důvodem, proč pedagogové nejeví zájem nebo to není v jejich kapacitních možnostech, je nedostatek času. Z výzkumného šetření vyplynulo, že nedostatek času pro rozvoj emočních dovedností je způsobený přehlcením dětí i pedagoga, kteří musí během 1. stupně ZŠ obsáhnout velké množství učiva.

Metodika

Metodika s názvem *Emoce: Kdo je kdo?* (Příloha B) vznikala jako vedlejší produkt diplomové práce, jelikož byla vnímána potřeba shrnout načerpané informace a předat je tam, kde by mohly být dle výzkumného šetření k užítku. Vyplynul tak záměr předložit pedagožkám, které odpovídaly v rozhovorech, tuto metodiku k vyzkoušení. Nicméně ověření užitečnosti metodiky by bylo předmětem dalšího rozsáhlého výzkumu, při jehož realizaci by musela být ověřena úroveň emočních dovedností dětí před zapojením poznatků a aktivit do výuky a následně po jejich zařazení. Nutné by bylo rozšířit i výzkumný vzorek pedagogů. To však nebylo předmětem této diplomové práce a zpětnou vazbu pedagožek bude možné diskutovat během obhajoby této práce. Vytvoření metodiky pro mě bylo prostředkem k utřídění informací a získání poznatků a nápadů pro vlastní praxi.

Metodika je zaměřena na rozvoj emočních dovedností dětí na 1. stupni ZŠ. Primární znalost vlastních emocí je základem pro další rozvoj sociálních a emočních dovedností, potažmo pro rozvoj emoční inteligence. Kultivováním emočních dovedností se děti učí poznávat své emoce, chápou, že emoce prožívají různí lidé odlišně, učí se regulovat své emoce atd., a současně tak rozvíjí své sociální dovednosti. To vše způsobem, který odpovídá jejich vývojové fázi. Část metodiky je věnována vývoji lidského mozku ve vztahu k prožívání emocí. Teoretické informace mají za cíl ukázat pedagogům jiný pohled na dětské chování a emoce.

V metodice pedagog prochází jednoduchými kroky a představuje dětem jednotlivé emoce, s nimi spojené situace a možnosti práce s danou emocí. Jsou představeny čtyři emoce: hněv, radost, smutek a strach. Snahou je nabídnout pedagogům jednoduchou a strukturovanou metodiku, která pro ně bude přínosná v získávání nových informací a také v nalezení jednoduchých aktivit, které, především, nezaberou příliš mnoho času a dají se aplikovat ve kterémkoliv předmětu.

Závěr

Cílem teoretické části diplomové práce bylo představit teoretické základy související s oblastí duševního zdraví a rozvojem emočních dovedností jako prostředku k rozvoji duševního zdraví. Následně bylo, na základě výzkumného šetření, cílem zmapovat, jak pedagogové nahlíží na emoční dovednosti dětí na 1. stupni ZŠ, jaké způsoby využívají pro rozvoj emočních dovedností dětí a jakým překážkám čelí při zapojení aktivit rozvíjejících emoční dovednosti.

Na začátku bylo důležité vymezit problematiku duševního zdraví. Duševní zdraví je často definováno pomocí slov, která užívá WHO, v zahraničním i českém prostředí. Obvykle dochází k překrývání či zaměňování pojmů *duševní zdraví* a *well-being*. V tomto textu je duševní zdraví vnímáno jako součást celkového well-beingu člověka. Data ukazují, že dochází ke zhoršení stavu duševního zdraví dětí a dospívajících, narůstá počet dětí s obtížemi v chování a je nutné se tématu začít aktivně, komplexně a systémově věnovat.

Klíčové teoretické poznatky pro tuto diplomovou práci nacházím především v části věnované emoční inteligenci, konkrétně schopnostnímu modelu Mayera a Saloveye. Ten napomohl k utřídění informací a nabídl jednoduchou strukturu čtyř schopností, ze kterých bylo dále možné vyčlenit emoční dovednosti, jež je třeba rozvíjet, aby pedagog mohl pomoci dětem budovat zdravý emoční život a vztahy s druhými lidmi i s prostředím, ve kterém žijí.

Existují používané koncepty sociálně-emočního učení a programy pro rozvoj sociálních a emočních dovedností, které navazují na různé přístupy a metody. Na základě prostudované literatury a výzkumů se lze domnívat, že základem pro budování sociální složky, ať už použijeme jakýkoliv přístup, jsou emoční dovednosti, které jsou s dětmi rozvíjeny tak, aby odpovídaly jejich aktuálnímu vývojovému stupni. Jde tedy o úplný základ primární prevence, na kterém lze dále stavět.

Důležitou částí práce je ta, ve které jsou představeny různé způsoby rozvoje emočních dovedností – zde jsem nacházela inspiraci pro výzkumné šetření i tvorbu metodiky. Zmíním zde také koncept emoční gramotnosti a program RULER, které se pojí k rozvoji emoční inteligence dětí a poskytly hlavní podněty pro navrhovaný způsob péče o duševní zdraví dětí, tedy cestu rozvoje emočních dovedností. Vhled do problematiky velmi rozvinuly i poznatky o lidském mozku.

V praktické části práce byly nalezeny odpovědi na dílčí výzkumné otázky i hlavní výzkumnou otázku. Výzkumné šetření ukázalo, že pedagogové se aktivně nevěnují rozvoji emočních dovedností za účelem posílení duševního zdraví dětí. Vyplynulo také, že největšími překážkami pro rozvoj emočních dovedností jsou neznalost dané problematiky (ze strany pedagogů) a nedostatek času. Ústředním konceptem byl zvolen koncept *Znalostní nevybavenost pro rozvoj emočních dovedností dětí*. Byla nalezena významná provázanost s koncepty, které se ukázaly jako zásadní při hledání odpovědí na výzkumné otázky – překážky vzdělávacího systému, přístup pedagogů k rozvoji emočních dovedností dětí, nedostatek času a způsoby, jakými se pedagogové věnují rozvoji emočních dovedností jako cestě k duševnímu zdraví dětí.

Při zpracování diplomové práce jsem neustále odkrývala další a další oblasti, ve kterých by mohl pomoci sociální pedagog. Můžeme zmínit podporu pedagogů při hledání řešení náročných situací; poskytnutí poznatků o emocích, emočních dovednostech a dětském mozku, které mohou mít souvislost s chováním dítěte a mohou pomoci pedagogovi v nalezení porozumění – k sobě samému i porozumění dítěti. Sociální pedagog může ve škole pomoci připravit a zavést aktivity v rámci primární prevence, může také přispět k odhalení příčin náročného chování či jiných obtíží dítěte.

Důležitým výstupem diplomové práce se pro mě stalo vytvoření metodiky s názvem *Emoce: Kdo je kdo?*. Celý proces tvorby doprovázely odborné konzultace. Ráda bych navázala evaluací metodiky i ze strany pedagogů a následným zavedením materiálu do výuky. Metodika by mohla sloužit jako nástroj k podpoře pedagogů a rozšíření jejich znalostí v oblasti dané problematiky. Snahou je ukázat pedagogům důležitost tématu, tím pomoci budovat emoční dovednosti dětí a pečovat o jejich duševní zdraví.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

- DAMASIO, Antonio R. *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Hartcourt Brace & Company, 2020. 400 pp. ISBN 978-0156010757.
- DAMASIO, Antonio R. *Feeling & Knowing: Making Minds Conscious*. Vintage, 2022. 256 pp. ISBN 978-0525563075.
- EKMAN, Paul. *Odhalené emoce: Naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Jan Melvil Publishing, 2015. 328 s. ISBN 978-80-87270-81-3.
- GLASER, Ondřej, PROCHÁZKA, Roman. Neuropsychologie emočního vývoje. In: PROCHÁZKA, Roman, OREL, Miroslav a kol. *Vývojová neuropsychologie*. Praha: Grada, 2021, s. 182–191. ISBN 978-80-271-4472-3.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. 312 s. ISBN 978-80-247-4675-3.
- HONZÁK, Radkin. *Emoce od A do P*. Galén, 2020. 208 s. ISBN 978-80-7492-517-7.
- KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. Makropulos, 1995. 223 s. ISBN 80-901776-1-1.
- KOUKOLÍK, František. *Před úsvitem, po ránu: eseje o dětech a rodičích*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2011. 225 s. ISBN 978-80-246-1496-0.
- KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. Čtvrté, rozšířené a přepracované vydání. Galén, 2014. 464 s. ISBN 978-80-7492-069-1.
- KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek*. Galén, 2022. 444 s. ISBN 978-80-7492-604-4.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MAYER, John D., SALOVEY, Peter. What is Emotional Intelligence. In SALOVEY, Peter, SLUYTER, David. *Emotional Development And Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books, 1st Edition, 1997, pp. 3–31. ISBN 0-465-09587-9.
- MOTLOVÁ, Lucie a KOUKOLÍK, František. *Citový mozek: Neurobiologie, klinický obraz, terapie*. 1. vydání. Praha: Galén, 2006. 359 s. ISBN 80-7262-404-0.

- NOLEN-HOEKSEMA, Susan, FREDRICKSON, Barbara L, LOFTUS, Geoff R., WAGENAAR, Willem A. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2012. 888 s. ISBN 978-80-262-0083-3. Přeložila Hana Antonínová.
- PROCHÁZKA, Roman, OREL, Miroslav a kol. *Vývojová neuropsychologie*. Praha: Grada, 2021, 224 s. ISBN 978-80-271-4472-3.
- RŮŽIČKA, Evžen a kol. *Neurologie*. 2. rozšířené vydání. Praha: Triton, 2021. 629 s. ISBN 978-80-7553-908-3.
- ŘIHÁČEK, Tomáš, HYTYCH, Roman. Metoda zakotvené teorie. In ŘIHÁČEK, Tomáš, ČERMÁK, Ivo, HYTYCH, Roman a kol. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 44–74. ISBN 978-80-210-6382-2.
- SIEGEL, Daniel J. and PAYNE BRYSON, Tina. *The Whole-Brain Child: 12 Revolutionary Strategies to Nurture Your Child's Developing Mind*. Random House Publishing Group, 2012. 192 pp. ISBN 9780553386691.
- SIEGEL, Daniel J. *Vnitřní nazírání*. Triton, 2014. 352 s. ISBN 978-80-7387-800-9.
- STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2007. 232 s. ISBN 978-80-7367-282-9.

Elektronické zdroje

- AMADO-RODRÍGUEZ, I.D. et al. Effectiveness of Mental Health Literacy Programs in Primary and Secondary Schools: A Systematic Review with Meta-Analysis. *Children* [online]. 2022, 9, 480. pp. 1–19 [cit. 2024-01-24]. Available from: <https://doi.org/10.3390/children9040480>.
- BRACKETT, Mark et al. 2013. Emotional Intelligence: Re-conceptualizing the Cognition-Emotion Link. In: ROBINSON, Michael D. et al. *Handbook of Cognition and Emotion* [online]. The Guilford Press, 2013, pp. 365–379 [cit. 2023-10-13]. ISBN 978-1-4625-0999-7. Available from: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680978/emotional_brackett_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- BRACKETT, Marc A., BAILEY, Craig S., HOFFMANN, Jessica D., SIMMONS, Dena N. RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist* [online]. 2019, 54:3, pp. 144–161 [cit. 2023-10-28]. Available from: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>.
- BRACKETT, Mark, DELANEY, Sarah, SALOVEY, Peter. Emotional intelligence. In: R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds). *Noba Textbook Series: Psychology* [online]. Champaign, IL: DEF publishers, 2024 [cit. 2024-03-13]. Available from: <http://noba.to/xzvpfun7>.
- BRAUNSTEIN, Laura Martin, GROSS, James J., OCHSNER, Kevin N. Explicit and Implicit Emotion Regulation: A Multi-Level Framework. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* [online]. 2017, Vol. 12, Issue 10, pp. 1545–1557 [cit. 2023-10-13]. Available from: <https://doi.org/10.1093/scan/nsx096>.
- BUCKLEY, Maureen, SAARNI, Carolyn. Skills of emotional competence: Developmental implications. In J. CIARROCHI, J., R FORGAS, & J. D. MAYER (Eds.). *Emotional intelligence in everyday life* [online]. 2nd Ed. Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis, 2006, pp. 51–76 [cit. 2024-02-18]. ISBN 9780203943397. Available from: <https://www.amazon.com/Emotional-Intelligence-Everyday-Joseph-Ciarrochi/dp/1841694355>.
- CANNON, Walter B. The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory. *The American Journal of Psychology* [online]. 1927, Vol. 39, No. ¼, pp. 106–124 [cit. 2023-11-23]. Available from: <https://www.jstor.org/stable/1415404>.

- CASEL. What is Social and Emotional Learning (SEL)? In: *YouTube* [online video]. 23. 6. 2021 [cit. 2023-11-23]. Available from: <https://www.youtube.com/watch?v=Y-XNp3h3h4A>.
- CASEL. *What Is CASEL Framework?* 2024 [cit. 2023-11-04]. Available from: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#responsible>.
- CIPRIANO, Christina, BARNES, Tia N., RIVERS, Susan E., BRACKETT, Marc. Exploring Changes in Student Engagement through the RULER Approach: An Examination of Students at Risk of Academic Failure. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)* [online]. 2019, 24:1, pp. 1–19 [cit. 2023-11-23]. Available from: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/0%2F10824669.2018.1524767>.
- COOK, Clayton R. et al. Evaluation of Second Step on Early Elementary Students' Academic Outcomes: A Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly* [online]. 2018 [cit. 2024-01-04]. DOI <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000233>. Available from: <https://cfccdn.blob.core.windows.net/static/pdf/research/cook-et-al-2018-eval-of-ssp-on-academic-outcomes.pdf>.
- CURLEY, James P et al. Social influences on neurobiology and behavior: Epigenetic effects during development. *Psychoneuroendocrinology* [online]. 2011, 36, pp. 352–371 [cit. 2023-10-13]. ISSN 0306-4530. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0306453010001472>.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (ČŠI). *Mezinárodní šetření TIMSS 2019: Národní zpráva* [online]. Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2024-01-04]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/html/2020/Narodni_zprava_TIMSS_2019/resources/pdfs/TIMSS_2019_Narodni_zprava .pdf](https://www.csicr.cz/html/2020/Narodni_zprava_TIMSS_2019/resources/pdfs/TIMSS_2019_Narodni_zprava.pdf).
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (ČŠI). *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií: 2022* [online]. Praha, 2022 [cit. 2024-01-04]. ISBN 978-80-88492-18-4. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_př%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_Vyhodnoceni-vysledku-vzdelavani-zaku-5-a-9-rocniku-ZS-a-VG.pdf. Tématická zpráva.
- DAMASIO, Antonio R. Reflections on the neurobiology of emotion and feeling. In: BRANQUINHO, João (ed.). *The Foundations of Cognitive Science* [online]. Oxford: Clarendon Press, 2001, pp. 99–108. ISBN 0-19-823890-8.

- DAMASIO, Antonio R. The Science of Emotion. Keynote Address. *Discovery Our Selves: The Science of Emotion Executive Summary* [online]. National Institute of Mental Health, 2022 [cit. 2024-01-04]. Available from: <https://www.loc.gov/loc/brain/emotion/Damasio.html>.
- DENHAM, Susanne A. Implications of Carolyn Saarni's work for preschoolers' emotional competence. *European Journal of Developmental Psychology* [online]. 2018a, 15:6, pp. 643–657 [cit. 2023-10-28]. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17405629.2018.1479250>.
- DENHAM, Susanne A. Keeping SEL Developmental: The Importance of a Developmental Lens for Fostering and Assessing SEL Competencies. *Framework Briefs: Special Issues Series* [online]. 2018b [cit. 2024-03-13]. Available from: <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Resources-Keeping-SEL-Developmental.pdf>.
- DURLAK, Joseph A., WEISSBERG, Roger P. Promoting Social and Emotional Development Is an Essential Part of Students' Education. *Human Development* [online]. 2011, 54 (1), pp. 1–3 [cit. 2023-10-13]. Available from: <http://dx.doi.org/10.1159/000324337>.
- DURLAK, Joseph A., WEISSBERG, Roger P., DYMNIKI, Allison B., TAYLOR, Rebecca D., SCHELLINGER Kriston B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development. Special Issue: Raising Healthy Children* [online]. 2011, Volume 82, Issue 1, pp. 96–112 [cit. 2024-02-18]. Available from: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- EKMAN, Paul. Universal Facial Expressions of Emotion. *California Mental Health Research Digest* [online]. 1970, Vol. 8, Number 4 [cit. 2023-11-23]. Available from: <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Universal-Facial-Expressions-of-Emotions1.pdf>.
- ELIAS, Maurice J., ZINS, Joseph E., WEISSBERG, Roger P. et al. *Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators* [online]. Association for Supervision and Curriculum Development, 1997, pp. 164 [cit. 2023-11-04]. ISBN 0-87120-288-3. Available from: <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>.
- EUROPEAN COMMISSION. *Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The*

- Committee Of The Regions: On a Comprehensive Approach to Mental Health* [online]. Brussel: European Commission, 2023 [cit. 2023-11-04]. Available from: https://health.ec.europa.eu/system/files/2023-06/com_2023_298_1_act_en.pdf.
- FELCMANOVÁ, Lenka. Příspěvek na konferenci. *Wellbeing ve vzdělávání a možnosti jeho podpory* [online]. Praha, Konference Rozvoj dovedností pro psychickou odolnost a vzájemný respekt, 21. 9. 2022 [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: <https://sites.google.com/view/konference-rozvoj-osobnosti/domovská-stránka>.
- FELCMANOVÁ, Lenka. Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu 1. Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2023 [cit. 2024-03-28]. ISBN 978-80-908892-1-7. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Wellbeing-ve-skole_-Jak-na-pozitivni-pristupk-k-uceni-i-k-zivotu-UCITELE_2023_A4_jednostrany.pdf.
- FELCMANOVÁ, Lenka, HEČKOVÁ, Lenka, MYŠKOVÁ, Lucie et al. Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2024-01-04]. ISBN 978-80-88087-56-4. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/MD_Pristupy_k_narocnemu_chovani_deti_a_zaku/html5/index.html?pn=1.
- FIGUEROA-SÁNCHEZ, Magali. Building Emotional Literacy: Groundwork to Early Learning. *Childhood Education* [online]. 2008, 84:5, pp. 301–304 [cit. 2024-03-13]. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/00094056.2008.10523030?scroll=top&needAccess=true>.
- FREDRICKSON, Barbara L. What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology* [online]. 1998, 2(3), pp. 300–319 [cit. 2024-01-24]. Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1037/1089-2680.2.3.300>.
- FRYČ, Jindřich a kolektiv. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (Strategie 2030+) [online]. 2020 [cit. 2023-12-02]. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf.
- GARDNER, Howard. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences* [online]. Basic Books, 2011. 528 pp. [cit. 2023-10-28]. ISBN 978-0465024339.
- GREEN, Suzy, LEACH, Clive, FALECKI, Daniela. Approaches to Positive Education. In KERN, Margaret L., WEHMAYER, Michael L. *The Palgrave Handbook of Positive Education* [online]. Palgrave Macmillan, 2021, pp. 87–144 [cit. 2024-03-13]. DOI 10.1007/978-3-030-64537-3.

- GREENBERG, Mark T., KUSCHE, Carol, COOK, Elizabeth T., PERKINS QUAMMA, Julie. Promoting Emotional Competence in School-Aged Children: The Effects of the PATHS Curriculum. *Development and Psychopathology* [online]. 1995, 7, pp. 117–136 [cit. 2023-11-23]. Cambridge University Press. DOI 10.1017/S0954579400006374. Available from: https://www.researchgate.net/publication/231967046_Promoting_Emotional_Competence_in_School-Aged_Children_The_Effects_of_the_PATHS_Curriculum.
- IZARD, Carroll E., WOODBURN, Elizabeth M., FINLON, Kristy J., KRAUTHAMER-EWING, Stephanie E., GROSSMAN, Stacey R., SEIDENFELD, Adina. Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation. *Emotion Review* [online]. 2011, 3(1), pp. 44–52 [cit. 2024-01-08]. Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1754073910380972>.
- JAMES, William. What is Emotion. *Mind*, 1884, Vol. 9, No. 34, pp. 188–205 [cit. 2024-01-24]. Available from: <https://www.jstor.org/stable/2246769>.
- JORM, Anthony F., KORTEN, Ailsa E., JACOMB, Patricia A., CHRISTENSEN, Helen, RODGERS, Bryan, POLLITT, Penelope. “Mental health literacy”: a survey of the public’s ability to recognise mental disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment. *Medical Journal of Australia* [online]. 1997, Volume 166, Issue 4, pp. 182–186 [cit. 2024-03-13]. Available from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.5694/j.1326-5377.1997.tb140071.x>.
- KAGAN, Jerome. *What Is Emotion? History, Measures, and Meanings* [online]. 1st edition. Yale University Press New Haven and London, 2007. 288 pp. [cit. 2024-02-23]. ISBN 978-0-300-12474-3.
- KAGAN, Jerome. Once More into the Breach. *Emotion Review* [online]. 2010, Vol. 2, No. 2, pp. 91–99 [cit. 2024-03-13]. SAGE Publications and The International Society for Research on Emotion. Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1754073909353950>.
- KÅGSTRÖM, Anna, JURÍKOVÁ Laura, GUERRERO, Zoe. Developmentally appropriate mental health literacy content for school-aged children and adolescents. *Cambridge Prisms: Global Mental Health* [online]. 2023, 10, e25, pp. 1–11 [cit. 2023-03-13]. DOI <https://doi.org/10.1017/gmh.2023.16>. Available from: https://dzda.cz/wp-content/uploads/2023/05/Kagstrom-et-al_2023_GMH.pdf.

- KARJALAINEN, Satu. Joy as a practice: performing joy in children's everyday relations in early childhood education settings. *Early Child Development and Care* [online]. 2020, 190:10, pp. 1654–1665 [cit. 2024-01-13]. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2020.1775593>
- KERN, Margaret L., WEHMAYER, Michael L. (eds.) *The Palgrave Handbook of Positive Education* [online]. Palgrave Macmillan, 2021. 777 pp. DOI 10.1007/978-3-030-64537-3. ISBN 978-3-030-64537-3.
- KUBÍČKOVÁ, Anna, FELCMANOVÁ, Lenka. Možnosti podpory duševního zdraví žáků. *Pedagogická orientace* [online]. 2021, 31 (1) s. 70–96 [cit. 2024-01-04]. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2021-1-70>.
- KUTCHER, Stan, WEI, Yifeng, CONIGLIO, Connie. Mental Health Literacy: Past, Present, and Future. *The Canadian Journal of Psychiatry* [online]. 2016, 61(3), pp. 154–158 [cit. 2023-10-13]. Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0706743715616609#bibr16-0706743715616609>.
- LUNGOVÁ, Vlasta. *Stavba a funkce lidského mozku* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012 [cit. 2024-01-04]. Dostupné z: <http://pfyziolmysl.upol.cz/?p=3265>. E-learningová podpora.
- LOW, Sabina, COOK, Clayton R., SMOLKOWSKI, Keith, BUNTAIN-RICKLEFS, Jodie. Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of School Psychology* [online]. 2015, 53, pp. 463–477 [cit. 2023-10-18]. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002>.
- LOW, Sabina, SMOLKOWSKI, Keith, COOK, Clayton R., DESFOSES, D. Two-year impact of a universal social-emotional learning curriculum: Group differences from developmentally sensitive trends over time. *Developmental Psychology* [online]. 2019, 55(2), pp. 415–433 [cit. 2023-10-13]. Available from: <https://doi.org/10.1037/dev0000621>.
- MARTIN, Rebecca E., OCHSNER, Kevin N. The Neuroscience of Emotion Regulation Development: Implications for Education. *Current Opinion in Behavioral Sciences* [online]. 2016, Aug. 10, pp. 142–148 [cit. 2023-08-19]. DOI 10.1016/j.cobeha.2016.06.006. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5096655/pdf/nihms-796636.pdf>.

- MAYER, John D., SALOVEY, Peter, CARUSO, David R. Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for Intelligence. *Intelligence* [online]. 1999, 27 (4), pp. 267–298 [cit. 2023-08-13]. ISSN 0160-2896. Available from: http://www.gruberpeplab.com/3131/13.2_Mayer_2000_EmotionIntelligenceMeetsStandardsForTraditionalIntelligence.pdf.
- MAYER, John D., SALOVEY, Peter, CARUSO, David. Models of Emotional Intelligence. In STERNBERG, Robert J. *Handbook of Intelligence* [online]. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. pp. 396–420 [cit. 2023-10-28]. Available from: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>.
- MAYER, John D., SALOVEY, Peter, CARUSO, David R. MSCEIT. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. Personal Summary Report. Toronto: Multi-Health Systems Inc., 2002 [cit. 2023-10-28]. Available from: <https://www.talentlens.com/content/dam/school/global/Global-Talentlens/uk/Assessments/MSCEIT/MSCEIT-Personal-Summary-Sample-Report.pdf>.
- MAYER, John D., SALOVEY, Peter, CARUSO, David R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry* [online]. 2004, 15, no. 3, pp. 197–215 [cit. 2023-11-04]. Available from: <http://www.jstor.org/stable/20447229>.
- MAYER, John D. A New Field Guide to Emotional Intelligence. In: CIARROCHI, Joseph, FORGAS, Joseph P., MAYER, John D. (eds.). *Emotional Intelligence in Everyday Life* [online]. 2nd Edition. Psychology Press, 2006, pp. 3–26 [cit. 2024-02-24]. ISBN 978-1-84169-434-7.
- MAYER, John D., CARUSO, David R., SALOVEY, Peter. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review* [online]. 2016, 8(4), pp. 290-300 [cit. 2024-03-18]. Available from: <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>.
- MELICHÁRKOVÁ, Kateřina and KOHOUTEK, Rudolf. Mental representation of psychic hygiene in basic school as seen by teachers students. *Contemporary Discourse on School and Health Investigation. School and Health for 21st Century* [online]. Brno: Masarykova univerzita Brno, 2008, pp. 75-86 [cit. 2024-01-16]. ISBN 978-80-7392-041-8. Available from: https://www.ped.muni.cz/z21/2007/konference_2007/sbornik_2007/sb07_soucasny_diskurs/cze/melicharkova_kohoutek_cz.pdf. Příspěvek ve sborníku.

- MELICHAROVÁ, Hana a kol. *Psychiatrická péče 2020: zdravotnická statistika* [online]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR (ÚZIS ČR), 2021. [cit. 2023-03-06]. ISBN 978-80-7472-191-5. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008375/psych2020.pdf>.
- MILLGRAM, Yael, NOCK, Matthew K., BAILEY, David D., GOLDENBERG, Amit. Knowledge About the Source of Emotion Predicts Emotion-Regulation Attempts, Strategies, and Perceived Emotion-Regulation Success. *Psychological Science* [online]. 2023, 34 (11), pp. 1244–1255 [cit. 2024-01-24]. Available from: <https://doi.org/10.1177/09567976231199440>.
- MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČESKÉ REPUBLIKY (MZ ČR). *Národní akční plán pro duševní zdraví 2020-2030*. Úřad vlády České republiky, 2020 [cit. 2024-02-24]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/2020/01/Národn%C3%AD-ak%C3%AD-pl%C3%ADn-pro-du%C3%AD-sevn%C3%AD-zdrav%C3%AD-2020-2030.pdf>.
- MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČESKÉ REPUBLIKY (MZ ČR). Národní rada pro duševní zdraví [online], 25. 8. 2020, aktualizováno 29. 8. 2023 [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/rada-vlady-pro-dusevni-zdravi/>.
- MIOVSKÝ, Michal a kolektiv. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi III* [online]. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015 [cit. 2023-12-02]. ISBN 978-80-7422-394-5. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/file/827/3-programy-a-intervence-skolske-prevence-nahled.pdf>.
- MOAZAMI-GOODARZI, Ali, ZARRA-NEZHAD, Maryam, HYTTI, Maija et al. Training Early Childhood Teachers to Support Children's Social and Emotional Learning: A Preliminary Evaluation of Roundies Program. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. 2021, 18 (20), pp. 1–17. [cit. 2023-12-02]. Available from: <https://doi.org/10.3390/ijerph182010679>.
- MŠMT ČR & NPI ČR. *Co revize přinese žákům, školám i celé společnosti* [online]. MŠMT ČR & NPI ČR, 2023 [cit. 2024-01-03]. Dostupné z: <https://revize.rvp.cz/revize-rvp>. Webová stránka.
- NÁRODNÍ ÚSTAV DUŠEVNÍHO ZDRAVÍ (NÚDZ). *Univerzální vzdělávací program zaměřený na zvyšování duševní gramotnosti: Všech pět pohromadě* [online]. Národní ústav duševního zdraví, 2023a [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://dzda.cz/vsech-pet-pohromade/>. Webová stránka.

- NÁRODNÍ ÚSTAV DUŠEVNÍHO ZDRAVÍ (NÚDZ). 2023b. *Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření* [online]. Národní ústav duševního zdraví, 2023b [cit. 2024-01-11]. Dostupné z: https://www.supreme-mh.cz/wp-content/uploads/2023/10/TZ-Narodni_monitoring_dusevniho_zdravi_deti_40_vykazuje_znamky_stredni_az_tezke_deprese_30_uzkosti_Odbornici_pripavuji_preventivni_opatreni.pdf. Tisková zpráva.
- NOHAVOVÁ, Alena. Příspěvek na konferenci. *Jak zkrátit cestu k duševnímu zdraví ve školách* [online]. Praha, Konference Rozvoj dovedností pro psychickou odolnost a vzájemný respekt, 21. 9. 2022 [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: <https://sites.google.com/view/konference-rozvoj-osobnosti/domovská-stránka>.
- O’CONOR, Peter J., HILL, Andrew, KAYA, Maria, MARTIN, Brett. The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers in Psychology* [online]. 2019, 10:1116 [cit. 2024-02-18]. DOI 10.3389/fpsyg.2019.01116. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6546921/>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills* [online]. Paris: OECD Publishing. Paris, 2021. Available from: <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- ORTONY, Andrew. Are All “Basic Emotions” Emotions? A Problem for the (Basic) Emotions Construct. *Perspectives on Psychological Science* [online]. 2021, 17(1), pp. 41–61 [cit. 2023-10-28]. Available from: <https://doi.org/10.1177/1745691620985415>.
- PALOVÁ, Kateřina, SMÉKALOVÁ, Eleanora, FAASTOVÁ, Dagmar, CHOBOTSKÁ, Tereza. Program Druhý krok jako podpora rozvoje tvořivosti a sebepojetí dětí mladšího školního věku. *Psychologie a její kontexty* [online]. 2017, 8 (2), s. 31–44 [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: https://psychkont.osu.cz/fulltext/2017/2017_2_3_Palova.pdf.
- PALOVÁ, Kateřina. *Sociálně-emocionální učení a efektivita programu Druhý krok* [online]. Olomouc, 2020, 187 s. [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/2a6rrg/>. Dizertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Eleonora Smékalová, Ph. D.

- PARTNERSTVÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ 2030+ (Partnerství 2030+). *Návrh na posílení systému vedení a podpory mateřských a základních škol v ČR. Návrh do veřejné konzultace*. Partnerství 2030+, 2023a. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Navrh_na_posileni_systemu_vedeni_a_podpory_MS_a_ZS.pdf.
- PARTNERSTVÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ 2030+ (Partnerství 2030+). *Duševní zdraví a wellbeing ve školách: Opatření pro duševní zdraví a wellbeing studujících jako synergie organizací sdružených v Partnerství pro vzdělávání 2030+*. Wellbeing ve škole, 2023b. Dostupné z: <https://www.wellbeingveskole.cz/wp-content/uploads/2023/10/DUSEVNI-ZDRAVI-A-WELLBEING-VE-SKOLACH-.pdf>. Materiál pro média.
- PARTNERSTVÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ 2030+ (Partnerství 2030+). *Týden pro wellbeing ve škole* [online]. Partnerství 2030+, 2024. Dostupné z: <https://tydenprowellbeing.cz/wp-content/uploads/2024/02/TZ-konference-TPWB-3.pdf>. Tisková zpráva
- YALE CENTER FOR EMOTIONAL INTELLIGENCE. *RULER: An Evidence-Based Approach to Social and Emotional Learning Approach* [online]. Yale Center for Emotional Intelligence, 2024 [cit. 2024-01-24]. Available from: https://www.rulerapproach.org/wp-content/uploads/2019/04/RULER_Brochure.pdf. Brožura metody RULER
- RULER [online]. *What is RULER?* Yale University, 2024 [cit. 2024-02-21]. Available from: <https://www.rulerapproach.org/about/what-is-ruler/>.
- SAARNI, Carolyn. Cultural Rules of Emotional Experience: A Commentary on Miller and Sperry's Study. *Merrill-Palmer Quarterly* [online]. 1987, 33(4), pp. 535–540 [cit. 2024-01-18]. Available from: <http://www.jstor.org/stable/23086409>.
- SAARNI, Carolyn. A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. *Emotion Management in Interpersonal Relationships: Converging Evidence and Theoretical Models* (paper presented as part of the symposium). Pp. 18, 1999 [cit. 2024-03-06]. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430678.pdf>.
- SALOVEY, Peter, MAYER, John D. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* [online]. 1990, Vol. 9 (3), pp. 185–211 [cit. 2023-10-28]. Baywood Publishing Co., Inc. Available from: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.

- SANTOS, Veruska et al. The role of positive emotion and contributions of positive psychology in depression treatment: systematic review. *Clinical practice and epidemiology in mental health* [online]. 2013, 9, pp. 221–237 [cit. 2023-10-23]. DOI 10.2174/1745017901309010221. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3866689/>.
- SHARP, Peter. *Nurturing Emotional Literacy: A Practical Guide for Teachers, Parents and those in the Caring Professions* [online]. New York: Routledge, 2012. eISBN 978-0-203-43097-2.
- SMĚKALOVÁ, Eleonora, PALOVÁ, Kateřina. Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie* [online]. 2016, 16(3), s. 246–254. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Katerina-Palova/publication/316158755_Socialne-emocionalni_uceni_na_ceskych_skolach_a_preventivni_program_Druhy_krok/links/58f3bb07aca27289c21bbe09/Socialne-emocionalni-uceni-na-ceskych-skolach-a-preventivni-program-Druhy-krok.pdf.
- SNYDER, Sara A., HELLER, Megan S., LUMIAN, Daniel S., MCRAE, Kateri. Regulation of positive and negative emotion: effects of sociocultural context. *Front. Psychol.*, 2013, 4:259. Available from: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2013.00259/full>.
- SOCIETY FOR ALL (SOFA). *Metodika socio-emočního učení Respekt, Rozmanitost, Rovnost, Resilience: Úvod ZŠ*. Society for All, 2024. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/metodiky-rrrr>. Metodika.
- SOUTHAM-GEROW, Michael A. *Emotion Regulation in Children and Adolescents: A Practitioner's Guide* [online]. The Guilford Press, 2013. 254 pp. E-ISBN 978-1462527014.
- SRB, Vladimír, FELCMANOVÁ, Lenka, PÝCHOVÁ, Silvie. *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření: Zkušenosti a návrhy z prvního roku projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+* [online]. Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s., 2021. Dostupné z: https://www.mapd.cz/files/dokumenty/zaverecna_publicace_partnerstvi_1rok_2021_modra.pdf. ISBN 978-80-907826-1-7.
- STEM. Wellbeing ve vzdělávání – základní školy. Průzkum pro SKAV – projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+ [online]. STEM, 2021 [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2021/09/STEM_Wellbeing_ZS_SKAV_v03-podrobne-vysledky-1.pdf. (Prezentace výsledků)

- STIFTER, Cynthia, AUGUSTINE, Mairin, DOLLAR, Jessica. The role of positive emotions in child development: A developmental treatment of the broaden and build theory. *The Journal of Positive Psychology* [online]. 2019, 15:1, pp. 89–94 [cit. 2023-11-23]. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439760.2019.1695877#>.
- TAYLOR, Rebecca, OBERLE, Eva, DURLAK, Joseph, WEISSBERG, Roger. Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development* [online]. 2017, 88 (4), pp. 1156–1171 [cit. 2023-10-22]. DOI 1156-1171. 10.1111/cdev.12864.
- PRACOVNÍ SKUPINA PRO VÝZKUM DUŠEVNÍHO ZDRAVÍ DĚTÍ A ADOLESCENTŮ NÚDZ (DZDA). *Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření* [online]. DZDA, 2023 [cit. 2024-01-28]. Dostupné z: <https://dzda.cz/narodni-monitoring-dusevniho-zdravi-deti-40-vykazuje-znamky-stredni-az-tezke-deprese-30-uzkosti-odbornici-pripravuji-preventivni-opatreni/>.
- PRACOVNÍ SKUPINA PRO VÝZKUM DUŠEVNÍHO ZDRAVÍ DĚTÍ A ADOLESCENTŮ NÚDZ (DZDA). *Čím se zabýváme Výzkum duševního zdraví dětí a adolescentů* [online]. DZDA, 2024 [cit. 2024-01-28]. Dostupné z: www.dzda.cz. Informační webová stránka.
- ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR (ÚZIS ČR). *Psychiatrická ročenka 2021*. ÚZIS ČR, 2022 [cit. 2023-03-06]. Dostupné z: <https://psychiatrie.uzis.cz/res/file/rocenky/psychiatricka-pece-2021.pdf>.
- VAN CAPPELLEN, Patty. The emotion of joy: commentary on Johnson. *The Journal of Positive Psychology* [online]. 2019, 15:1, pp. 40–43 [cit. 2024-01-02]. Available from: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F17439760.2019.1685571>.
- VANDERLIND, Michael W., MILLGRAM, Yael, BASKIN-SOMMERS, Arielle R., CLARK, Margaret S., JOORMANN, Jutta. Understanding positive emotion deficits in depression: From emotion preferences to emotion regulation. *Clinical Psychology Review* [online]. 2020, 76 [cit. 2024-01-02]. DOI <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101826>.
- WINKLER, Petr. Příspěvek na konferenci. *Duševní zdraví dětí a co s tím* [online]. Praha, Konference Rozvoj dovedností pro psychickou odolnost a vzájemný respekt, 21. 9.

2022 [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: <https://sites.google.com/view/konference-rozvoj-osobnosti/domovská-stránka>.

World Health Organization (WHO). *Comprehensive Mental Health Action Plan 2013-2020* [online]. WHO, 2021 (aktualizace dokumentu z roku 2013) [cit. 2023-11-04]. Available from: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240031029>.

World Health Organization (WHO). Mental Health [online]. WHO, 2022a [cit. 2023-11-04]. Available from: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. Webová stránka.

World Health Organization (WHO). *World Mental Health Report: Transforming Mental Health for All* [online]. WHO, 2022b [cit. 2023-11-04]. ISBN 978-92-4-004933-8. Available from: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/356119/9789240049338-eng.pdf?sequence=1>.

Přílohy

Příloha A Přepis rozhovoru R6

Rozhovor R6	
Otázka	Odpověď
Jak dlouho pracujete ve školství?	35 let
S čím vším se podle Vás dnešní děti potýkají? Co je pro ně nejtěžší?	„ <i>Tlaky, společnost vnímají válku, rodiče nemají čas, ze strany školy náročnost, doma velká rozvodovost.</i> “
Jsou ve škole využívány třídnické hodiny nebo ranní kruh? K jakým je využíváte záležitostem? Co řešíte?	„ <i>Máme kruh, většinou do pozitivna, co se mi líbilo, co jsem prožil. Ale chtěla bych na to víc času. Na konci zhodnotíme, co se mi povedlo, co mi udělalo radost. Oni to ještě moc neumí.</i> “
Co si představíte, když se řekne „duševní zdraví dítěte“?	„ <i>Aby dítě bylo v pohodě, aby rádo chodilo do školy, aby mělo zázemí, od té rodiny se to odvíjí. Aby bylo doma nějak opečovávaný, ale ne tak, že mu všechno udělám. Aby ve škole měl pocit jistoty a bezpečí. „Zacpěte si uši, teď budu křičet.“</i> “
Věnovali jste se tématům duševního zdraví, well-beingu či sociálním a emočním dovednostem během studia na VŠ?	„ <i>Ne, abychom se věnovali duševnímu zdraví, to si teda nepamatuju. Základ psychologie, odborný věci, ale prakticky ne.</i> “
Jaká je pro Vás „bezpečná třída“? Jak by měla vypadat? Pro Vás i pro dítě.	„ <i>Dítě se může svěřit, byla bych ráda, aby za mnou přišlo, když se něco děje, ne že to řekne až mamince. To trvá dlouho, na tom se musí pracovat, to že můžu říct, co chci, že se mi za to nikdo nesměje, že řeknu svůj názor a můžu dělat svou chybu. I já dělám chyby. Aby to braly tak, že to není nic špatného. Mi řekl, že jsem debil. A seš? Ne. No tak vidíš, tak mu nevěř. Nevím, co rodiče, za všechno chválí nebo nadávají? Některý se i bojí, ježíš já to mám špatně – vždyť se nic neděje, škrtni to a můžeš znova. Možná taková ta spolupráce, tam je to všechno tak na hraně.</i> “

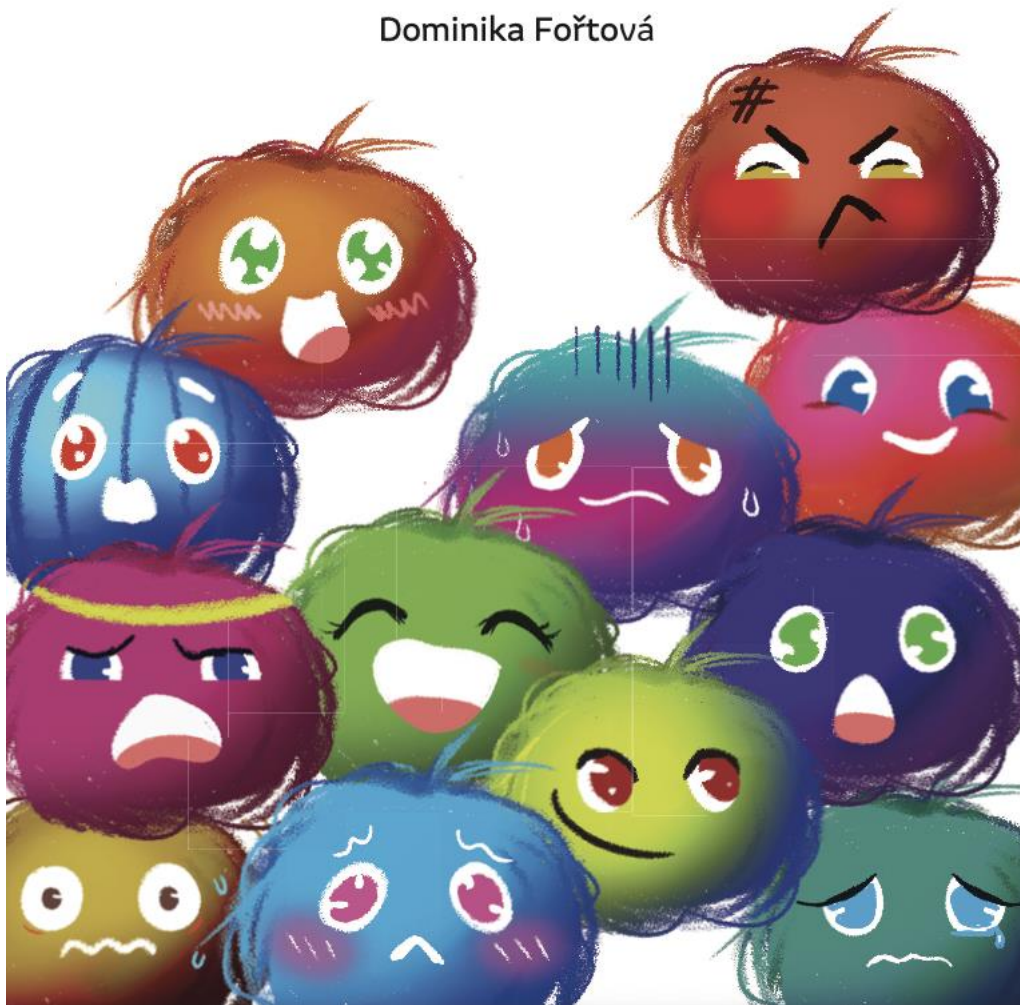
<p>Co objevujete, když pozorujete třídu jako celek? Máte na to chvílku? Nebo zjišťujete nějakou formou, jaká je atmosféra ve třídě? (Vyčnívá někdo pozitivně/negativně? Tvoří děti skupinky?)</p>	<p>„Už v první třídě je vidět, že se vztekají, když není po jejich, někde spolupracují, někde ne. A jak! Každý měsíc se přesazujeme, mají sedět s někým jiným. Aby se netvořili nějaké skupinky, role. Nemám ráda nějaké losování, aby někdo někde zbyl poslední. Potřebuju, aby to bylo vyrovnaný, tak tomu pomůžu.“</p>
<p>Pokud vnímáte chování, které by mohlo uškodit duševnímu zdraví/pohodě spolužáka nebo dítěte samotného, jaký je Váš postup?</p>	<p>„Pokud se děje mezi sebou, tak my jsme měli v září sezení s psychologem, Jak být kamarád – První by měli říct, že se jim to nelíbí, pak by měli jít za někým z kamarádů a pak až za mnou. Snažit se mluvit. Vyslechnout obě strany.“</p>
<p>Jakou formou se dovídáte o tom, že se buď jedinci nebo ve třídě něco děje? Jsou děti zvyklé za Vámi přijít individuálně? Přihlásit se během výuky? (Doma je to špatný, Franta mi pořád..., Anička mi říká, že jsem ošklivá, Táta už s námi nebydlí,...).</p>	<p>„Děti docela chodí. Co jsi mu na to řekl/a? Jsou smutný, že jim třeba někdo umřel, ale že se třeba rodiče hádají, to ne, to oni neřeknou. Máme maminky samoživitelky, snažíme si povídat, že to tak někdy je. Děti jsou hrozně vnímaví. Berou, že to tak je a že jsou prostě smutní.“</p>
<p>Setkala jste se během Vaší praxe s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami? Jaký přístup podle Vás potřebují ve spojení s jejich emočními dovednostmi a duševním zdravím? Liší se Váš přístup ke třídě jako celku, pokud je tam takové dítě?</p>	<p>„Mám dítě špatně mluvící, dyslalii má, je na matiku šikovný, ale nevysloví prostě. Snažíme se s ním mluvit, asistent nebo já při doučování. Pak to byly vždy nějaké vady řeči. Oni to nevnímají, o tom si povídáme, že každý je šikovný na něco, někdo je šikovný ve fotbale, psali jsme každý o sobě – co mně jde, co umím – Jsem dobrá/y. Jestli se mu někdo posmívá, neuhlídá to člověk, když se smějou, tak já říkám, že já se taky spletu. Každý z nás je nějaký a máme hodnoty.“</p>
<p>Jaké máte zkušenosti s preventivní programy, které se týkají emočních dovedností nebo duševního zdraví? (Navazujete na ně potom?)</p>	<p>„Preventivní programy máme, většinou každý rok, všechny třídy, předtím jsme si mohli i zažádat. Děti byli zlí na sebe, v tu chvíli si to uvědomí.“</p>
<p>Jaké jsou podle Vás dnes pro děti nejdůležitější dovednosti?</p>	<p>„Komunikace jako taková. Zájem o sebe navzájem. Trochu to děláme v kruhu, ale na to není čas. To je minuta na jednoho.“</p>
<p>S jakými emocemi se u dětí setkáváte?</p>	<p>„Vztek, radost – to hodně umí projevit. Hodně je agrese teďka u některých dětí, vztek na všechno – nejde to, podej mi. Jsou k sobě i vzájemně, lítost třeba.“</p>
<p>Jak náročné pro Vás je na ně reagovat? Jak to děláte?</p>	<p>„Já se hlavně snažím, abych nebyla taky vzteklá. Nerozumím, proč to děláš, proč se</p>

	<i>vztekáš. Já taky projevím emoce, ale chci, aby věděli, že to není na všechny. Každý reaguje na něco. “</i>
Umí děti ve Vaší třídě popsat své emoce, pocity?	<i>„Moc ne, učíme se to, je to pro ně těžký. Je pro ně těžký vůbec něco vyprávět. Neumí to všichni vyjadřovat. Kolikrát koukají i na mě, když vyjádřím já pocity. Jsou malí, ale dá se na tom pracovat. Je to dlouhodobý proces. Je strašná spousta věcí, které se musí naučit – umýt si ruce, nachystat si penál, obléct se na tělocvik.. Chtělo by to najít si čas, stojí to za to a je to k něčemu, tyhleto pocitový věci. “</i>
Jsou nějaké činnosti, kde se věnujete rozvoji emočních dovedností dětí?	<i>„Nemáme nic speciálního. “</i>
Vnímáte, že jste znalostně vybavená/ý – připravená k tomu učit děti, jak se starat o duševní zdraví či zvládat své emoce?	<i>„Spíše to jsou zkušenosti. “</i>
Jmenujte prosím největší překážky, které vyvstávají při snaze zapojit prvky či aktivity spojené s posilováním emočních dovedností.	<i>„Naše osnovy jsou pořád náročný. Ten čas. “</i>
Máte podporu vedení školy a pedagogického sboru? Mluvíte s kolegy o práci?	<i>„Máme, určitě, absolvujeme školení, v příštím roce pojedeme i na školení k tomu, abychom pečovali i o sebe. “</i>
Vnímáte nějaké rezervy v českém školském systému (duševní zdraví, emoční dovednosti)?	<i>„Učíme se nesmysly i kolikrát, třeba se víc i věnovat nějakému slušnému chování, etice. Stejně to pak není procvičený, ty „odbornosti“, i když to proberou. Neubývá toho, spíš se všude něco vkládá, rozšiřuje. Když to budu chtít, tak si to přečtu. “</i>
Jaké máte možnosti spolupráce s pracovníky školního poradenského pracoviště?	<i>„Máme speciálního pedagoga, který pomáhá v případě potřeby, budeme mít psychologku na jeden den v týdnu. A máme asistenty, mám jednoho ve třídě. “</i>
Co byste k tomuto tématu rád/a doplnil/a?	-

EMOCE: *Kdo je kdo?*

S dětmi o emocích

Dominika Fořtová





Pomáhám se vymezit dětem, které se ještě neumí vyjádřit. Často jsem pro ně jediný způsob.

Hněv cítíme, když věci nejdou podle našich představ nebo se nám něco nelíbí. Chceme něco prosadit. Jsme naštvaní, když je ohrožené něco, na čem nám záleží. Velkým spouštěčem je omezování. Hněv nám pomáhá překonávat překážky a hájit si vlastní potřeby. Hněv nám může pomoci postavit se sami za sebe a nenechat si ubližovat.

HNĚV

Příběh

Od rána se chystáme s rodinou na výlet, na rameni mi ráno sedělo dokonce obrovské klubko radosti, já už se nemůžu dočkat! Jenže začíná pršet. Ale co to? Pod nohama se mi začíná zamotávat klubko hněvu, motá se mi kolem nohou a vysmívá se mi.

Buší mi srdce. Chce se mi křičet. Začnu vztekle kopat kolem sebe, zlobím se a snažím se vymotat, jenže klubko se jen tak nedá a já vidím, že to nepomáhá.

26

27



Otázky a povídání

- > Zažili jste něco podobného? Měli jste někdy opravdu hněv?
- > Co se stalo? Co jsi v tu chvíli potřeboval/a?
- > Jak ses cítil/a uvnitř? Jak se projevoval tvůj hněv navenek? Co jsi udělal/a?
- > Případně, jak se asi cítil/a _____ (ten druhý / ta druhá)?
- > Je vám v takové situaci příjemně nebo nepříjemně?
- > Jak byste zkusili uklidnit sebe nebo kamaráda?

Jak by mohl příběh pokračovat?

Bude to dřina, ale zkusím to jinak. Nadechnu se. Vydechnu. To naštvané klubko je jen moje, jedině já s ním můžu něco udělat. Sednu si na zem a pomalu se začnu vymotávat. U toho přemýšlím. Vždyť je to třeba jenom přeháňka. Máme celý volný den, mamka s tátou určitě vymyslí něco jiného. Kdo ví, třeba to bude ještě větší zábava!

Slova, která můžeme spojit s hněvem: vztek, otrávenost, frustrace, agrese, zoufalství, nepřátelství, nenávisť, podráždění, bezmoc, zrada.

Projevy hněvu: přivřené oči, zrudnutí, zrychlené dýchání, napětí svalů.

MALUJEME STRACH (OBMĚNA)



Co potřebujeme:

místo, kde děti mohou kreslit papír
výtvarné potřeby



Typ aktivity:

klidná

Ú1

„Jak si představujete strach? Jakou má barvu? Jaký má tvar?“

Ú2

Navrhnete dětem, ať přemýšlí o nějakém svém strachu a zkusí ho od sebe oddělit jako samostatného tvora a nakreslit ho. Ať ho klidně pojmenují. Pomůže jim to jejich strach zhmotnit, vidět a uvědomit si, že s ním jde pracovat a ovládat ho.

Nezapomínejte dětem připomínat, že každý se něčeho bojí. Každý také může svůj strach znázornit jinak, nic není špatně ani dobře.

Můžete se společně zamyslet: Co by pomohlo, aby strach odešel? (Viz příklad z klubkem strachu výše.)

Podněcujte děti k pomoci ostatním:

„Jak byste poradili _____ s jeho strachem z _____? Co by mu mohlo pomoci?“
Taky tu můžete trénovat intenzitu emocí, děti mohou ukázat, jak je jejich strach velký.



Další povídání:

Zvolte jeden ze strachů a povídejte si: Co nejhoršího by se mohlo stát? Co nejlepšího by se mohlo stát? „To, čeho se bojíme se stát vůbec nemusí. Situace může dopadnout úplně opačně a nejlépe, jak může.“

Ú2

VŠECHNO JE JINAK



Co potřebujeme:



Typ aktivity:

klidná

Vše nemusí být tak, jak se na první pohled zdá. Ukažte dětem na následujících příkladech.

Lukášův soused si koupil nového psa.
„Co si asi Lukáš myslí? Jak se cítí?“

Lukášův soused si koupil nového psa, Lukáše jednou kousl velký pes a dodnes z nich má hrůzu.
„A co myslíte teď?“

„Jedině tím, že se budeme o druhé zajímat a budeme se ptát a poslouchat, můžeme rozklíčovat danou situaci.“

A jak by to mohlo vypadat u příkladu s Lukášem a psem?
Lukášův soused si koupil nového psa.

48

49