

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Emoce a jejich rozvoj u žáků prvního stupně ZŠ

Diplomová práce

Autor: Alena Perglerová
Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Studijní obor: M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)
Vedoucí práce: Ing. et. Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Milada Macháčková



Zadání diplomové práce

Autor: Alena Perglerová

Studium: P18P0208

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Emoce a jejich rozvoj u žáků prvního stupně ZŠ**

Název diplomové práce AJ: Emotions and their development in primary school pupils

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zaměřuje na emoce u žáků prvního stupně základní školy. Cílem této práce je rozvoj emocí u žáku prvního stupně základní školy. Teoretická část se zabývá obecnou charakteristikou emocí, jejich rozvojem a charakteristikami vývojem žáků prvního stupně. V praktické části bude zjišťován vliv vytvořeného programu na úroveň emocí u žáků prvního stupně. Úroveň emocí žáků bude zjišťována testovou metodou.

Průcha , Jan, Walterová, Eliška a Mareš, Jiří. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2013. 978-80-262-0403-9.

BRADBERRY, T. & GREAVES, J. 2013. *Emoční inteligence*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0039-1.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Milada Macháčková

Datum zadání závěrečné práce: 3.12.2021

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Emoce a jejich rozvoj u žáků prvního stupně ZŠ vypracovala pod vedením vedoucí práce Ing. et. Ing. Mgr. Marie Herynkové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 5.4.2023

Poděkování:

Mé poděkování patří Ing. et. Ing. Mgr. Marii Herynkové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu diplomové práce věnovala. Dále bych chtěla poděkovat ředitelům základních škol za umožnění výzkumu a Bc. Anetě Lacinové za zhotovení obrázků k druhému testování.

Anotace

PERGLEROVÁ, Alena. *Emoce a jejich rozvoj u žáků prvního stupně ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 72 s.
Diplomová práce

Diplomová práce se zaměřuje na emoce u žáků prvního stupně základní školy. Cílem této práce je rozvoj emocí u žáků prvního stupně základní školy. Teoretická část se zabývá obecnou charakteristikou emocí, jejich rozvojem a charakteristikami vývojem žáků prvního stupně. V praktické části bude zjišťován vliv vytvořeného programu na úroveň emocí u žáků prvního stupně. Úroveň emocí žáků bude zjišťována testovou metodou.

Klíčová slova: emoce, rozvoj emocí, žák prvního stupně základní školy

Annotation

PERGLEROVÁ, Alena. Emotions and their development in primary school pupils. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 72 p. Diploma Thesis

The thesis focuses on emotions in primary school pupils of the first grade. The aim of this thesis is the development of emotions in first grade primary school students. The theoretical part deals with the general characteristics of emotions, their development and characteristics of the development of first grade pupils. In the practical part, the effect of the developed program on the level of emotions in first grade students will be investigated. The level of pupils' emotions will be determined by a test method.

Keywords: emotions, development of emotions, primary school pupil

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..... | 10 |
| 1 Teoretická část..... | 12 |
| 1.1 Mladší školní věk..... | 12 |
| 1.1.1 Vývoj kognitivních procesů..... | 12 |
| 1.1.2 Emoční vývoj..... | 16 |
| 1.1.3 Vývoj sociálních kompetencí..... | 17 |
| 1.2 Emoce..... | 19 |
| 1.2.1 Charakteristika emocí..... | 20 |
| 1.2.2 Členění emocí..... | 21 |
| 1.2.3 Funkce emocí..... | 24 |
| 1.2.4 Výraz emocí..... | 25 |
| 1.2.5 Charakteristika zvolených emocí..... | 26 |
| 1.3 Emoční inteligence..... | 29 |
| 1.3.1 Oblasti emoční inteligence..... | 31 |
| 1.3.2 Emoční versus inteligenční inteligence..... | 32 |
| 2 Výzkumy zabývající se emocemi..... | 34 |
| 3 Empirická část..... | 36 |
| 3.1 Cíl průzkumu..... | 36 |
| 3.2 Metodika zpracování..... | 36 |
| 3.3 Test IDS..... | 37 |
| 3.3.1 Rozpoznávání emocí..... | 37 |
| 3.3.2 Regulace emocí..... | 38 |
| 3.3.3 Sociálně kompetentní chování..... | 38 |
| 3.3.4 Postřehy z testování..... | 38 |
| 3.4 Popis průzkumného souboru..... | 39 |

| | | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.5 | Edukační program | 39 |
| 3.5.1 | Den první..... | 40 |
| 3.5.2 | Den druhý..... | 41 |
| 3.5.3 | Den třetí..... | 43 |
| 3.5.4 | Den čtvrtý..... | 45 |
| 3.5.5 | Den pátý..... | 46 |
| 3.6 | Zhodnocení celého programu..... | 48 |
| 3.7 | Postřehy ze závěrečného testování..... | 50 |
| 4 | Shrnutí výsledků | 51 |
| 4.1 | Výzkumná otázka č.1 – Má intervenční program vliv na rozvoj emocí u žáků prvního stupně? | 51 |
| 4.2 | Výzkumná otázka č. 2. – Je rozdíl v emočně-sociálních schopnostech mezi dívkami a chlapci s použitím testu IDS? | 55 |
| 4.3 | Výzkumná otázka č. 3 – Existuje rozdíl v emočně-sociálních schopnostech mezi žáky z různých základních škol s použitím testu IDS? | 57 |
| 5 | Diskuze..... | 62 |
| | Závěry a doporučení..... | 65 |
| | Seznam použité literatury | 67 |
| | Seznam obrázků | 70 |
| | Seznam tabulek..... | 71 |
| | Přílohy..... | 72 |

Úvod

„Nechci být vydán na milost a nemilost svým emocím. Chci je používat, užívat si je a ovládat je.“

Oscar Wilde dramatik, prozaik a básník 1854–1900

Emoce je možné definovat jako určitou schopnost reakce na podněty prožitkem libosti a nelibosti. Jde o velmi komplexní psycho-fyziologický projev, který lze charakterizovat z více hledisek. Prameny charakterizující emoce sahají do dob velmi dávných. Již samotný Aristoteles podal výstižný popis emočních stavů. Rovněž stanovil prázeklad pozdějšímu vytyčení zmíněné libosti a nelibosti, jako základ polárních kvalit emocí. Schopnost pozorovat a s určitou jistotou rozpoznat jisté emoce u ostatních, či sebe sama, může být pro jedny samozřejmostí, pro druhé však kamenem úrazu. Ale co v případě těch, kteří nemají sebemenší problém říct to, co mají na jazyku a jsou vždy maximálně upřímní? Řeč je o dětech ve věku od osmi do deseti let, které jsou prozatím životem takřka nepolíbené. Jejich pozornost není zcela udržitelná a pohled na svět je jako jedna velká hra plná zábavy, minima starostí a poznávání.

Teoretická část se nejprve zabývá popisem žáka mladšího školního věku, u kterého se autoři úplně neshodují s přesným věkovým ohraničením. Po základních definicích je podrobně popsán vývoj kognitivních procesů, kam spadá vnímání, myšlení, pozornost, paměť, řeč a představivost. V této práci, která se zaměřuje na žáky mladšího školního věku, je především důležité znát emoční a sociální vývoj. Po vytyčení základních charakteristik žáka na 1. stupni se teoretická část zabývá samotnými emocemi. Poněvadž psychologové a filozofové mají mezi sebou o konkrétním významu emocí rozepře, jsou vypsány a porovnány definice pouze od nejznámějších autorů, zabývajících se touto problematikou. Aby se emoční inteligence mohla rozvíjet, je důležité znát charakteristické vlastnosti emocí, jež usměrňují vztahy k jiným psychickým jevům. Popsány jsou také funkce emocí, které mají v lidském životě určitý význam. Jelikož v empirické části žáci poznávali emoce radosti, smutku, strachu a vzteku, jsou i jejich charakteristiky blíže objasněny. V poslední řadě se teoretická část věnuje emoční inteligenci a rozdílem mezi ní a IQ.

Před praktickou částí jsou rozebrány zahraniční výzkumy zabývající se podobnou tematikou. Poté následuje samostatná empirická část a cíle této práce. Stanovený cíl této diplomové práce je vytvořit pětidenní edukační program pro žáky 3.

a 4. tříd základní školy. Do výzkumu jsou zapojeny dvě základní školy, z toho jedna se nachází na vesnici a druhá ve městě. Před a po programu jsou žáci otestováni na emoce testovací metodou The Intelligence and Development Scales, díky které se zjistí, zda měl program na žáky vliv či nikoli.

1 Teoretická část

Lidský život je rozdělen do několika fází, který začíná prenatálním obdobím a končí stářím. Tato práce se zabývá mladším školním věkem, který trvá od šesti nebo sedmi let do jedenácti let dítěte, kdy se z dítěte stane žák na 1. stupni základní školy.

1.1 Mladší školní věk

Mladší školní věk je významné a těžké období dítěte, jelikož nastává změna sociálního charakteru při nástupu do školy. Mění se postavení, přibývají úkoly a povinnosti. V tomto období současně vyžívají nikoli jen rozumové a poznávací procesy, emoční a sociální schopnosti a dovednosti, ale také dochází k vývoji pohybového aparátu. Fyzický růst dítěte přispívá ke zlepšení tělesné koordinace a také k jemné i hrubé motorice (Vágnerová, 2005).

Podobně jako psycholožka Vágnerová, i psycholog Matějček (2008) definuje mladší školní věk jako období, které je poměrně krátké a přechodné, během kterého se děje mnoho vývojových změn a díky tomu mezi dětmi dochází k poměrně velkým rozdílům. Toto období trvá přibližně od šesti nebo sedmi let a končí v osmi nebo devíti letech, což se obvykle shoduje s 1. roky v základní škole.

Oproti tomu autoři Čáp a Mareš (2001) vymezují mladší školní věk od šesti přibližně do jedenácti let, nikoli jen do devíti jako psycholožka Vágnerová. V tomto věkovém období trvá docházka na 1. stupni základní školy.

1.1.1 Vývoj kognitivních procesů

U poznávacích procesů dochází v období mladšího školního věku k nejpočetnějším změnám. Hlavně v oblasti myšlení, paměti, pozornosti, vnímání, rozvoje řeči, fantazie, a především v představivosti.

- **Vnímání** – Žák mladšího školního věku, oproti předškolnímu, je výrazně pozornější a vytrvalejší, jelikož v tomto období se vnímání systematicky vytváří a získává základní rozvoj. Dítě začíná všechno zkoumat, pozorovat a nespokojí se s jednoduchou odpovědí. Z náhodného vnímání se nyní stává záměrné a posléze se promění ve zkoumání. Velký posun spatřujeme u chápání časových okolností, kdy školák dokáže posuzovat čas i mimo přítomnost. Slově jako

jsou včera, zítra a pozítří dokáže rozumět a má o nich ponětí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Psycholožka Vágnerová (2005) uvádí, že úroveň senzomotorické koordinace, zejména koordinace pohybů ruky a oka, má zásadní vliv na kvalitu školní práce. Tato koordinace často představuje problém při osvojování čtení a psaní. Klíčovým faktorem v oblasti vývoje sluchové percepce, která se rovněž vyvíjí mezi 5. a 7. rokem věku, je rozvoj fonemického vědomí, což zahrnuje pochopení, že slova jsou složena z odlišně znějících hlásek a mohou být dále rozděleny na menší jednotky.

Dále tvrdí, že pro lepší rozeznávání různých písmen a číslic je nezbytný rozvoj percepční strategie. Upozorňuje, že schopnost lépe rozeznávat různé znaky závisí na celkové strategii vnímání dítěte. Ve školním věku se zvyšuje význam koordinace a integrace různých způsobů vnímání, zejména zrakového a sluchového, což dítě využívá při čtení a psaní (Vágnerová, 2005).

- **Myšlení** – Jestliže dítěti dáme možnost k soběstačnému jednání s předměty v jeho prostředí, posilujeme u něj vývoj myšlení. Okolo sedmi let žáka přechází z myšlení názorného do fáze konkrétních operací. Nejprve je dítě zdatné ve skutečných logických operacích a logickém usuzování, až postupem času, okolo jedenácti let, dokáže dedukovat úsudek docela formálně, aniž by si obsah muselo konkrétně představit (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Věk pěti až sedmi let je charakterizován značným tempem změn ve schopnosti myslet a učit se. Proto není překvapivé, že školní docházka začíná právě v této fázi. Někteří autoři dokonce popisují tuto fázi jako kognitivní revoluci (Steinberg et al., 1991).

Posun v myšlení je velmi důležitý. Podle Piagetovy klasifikace se dítě v mladším školním věku nachází v období konkrétních logických operací. V této fázi získá dítě pojem o zachování, jako je ukázáno korálkovým experimentem, který děti předškolního věku nedokážou zvládnout. Dítě chápe pojmy jako totožnost, inverzi a reciprokou vratnost. Tyto operace jsou označovány jako konkrétní, protože se vztahují k předmětům, ale zatím nejsou vyjádřeny slovně. Dítě je schopné řadit prvky dle velikosti, což brzy rozšíří na schopnost vyvíjet

řadové korespondence, například přiřazuje hůlky a batohy odpovídající velikosti různě velkým panáčkům (Piaget & Inhelderová, 2001).

- **Paměť** – Během školního věku dochází k významným změnám jak v kapacitě, tak i v kvalitě pozornosti. Schopnost soustředit se na určitou činnost požadovanou po delší dobu, tedy koncentrace pozornosti, se vyvíjí na začátku školní docházky a signalizuje školní zralost. Nicméně, u některých žáků na 1. stupni je třeba počítat s nedostatečně silnou, krátkodobou a pasivní bezděčnou pozorností, převažujícím vlivem podnětů nad potlačením a neschopností odolávat rušivým faktorům. Pro tyto žáky je záměrná, vůlí ovládaná, pozornost velmi vyčerpávající. Nicméně kvalita pozornosti ovlivňuje i jiné kognitivní procesy a účinnost učení. Děti často nesplní úkol ne proto, že by nebyly schopné, ale protože nedokážou dostatečně soustředit svou pozornost během jeho zadávání (Čačka, 2000).

V tomto věku je trvání pozornosti stále omezené. Dítě dokáže udržet pozornost po dobu jedné až půldruhé minuty na každý rok svého věku, byť jsou podněty zajímavé. Například v sedmi letech dokáže udržet pozornost po dobu sedmi až deseti minut, v deseti letech deseti až patnácti minut. Dítě se v tomto věku učí ovládat svou pozornost, zejména zaměřením pozornosti. Ve 2. polovině mladšího školního věku se zlepšuje jeho schopnost selektivity a přesouvání pozornosti. Dítě se lépe soustředí na vizuální podněty, které může sledovat dlouho, na rozdíl od sluchových podnětů, které rychle mizí (Vágnerová, 2005).

Mezi 6. a 12. rokem věku dochází k významnému rozvoji paměti. K tomuto rozvoji přispívá specifická stimulace ze strany školy. Kapacita se zvyšuje, rychlost zpracování informací se zlepšuje, dítě si osvojuje paměťové strategie a rozvíjí metapaměť. Děti si lépe pamatují věci, které jsou propojené logickými souvislostmi. Navíc si lépe pamatují slova, která jsou větně souvislá než nesouvisející čísla. Nicméně, jejich krátkodobá paměť je stále omezená a může být překážkou při řešení úkolů, protože mohou zapomenout část zadání (Vágnerová, 2005).

Děti v nižším školním věku jsou schopné rozvíjet své paměťové strategie a využívat mnemotechnické pomůcky. Rodiče a učitelé mohou podněcovat tento proces prostřednictvím poskytnutí podpory a vhodného prostředí. Obecně platí,

že děti ve věku šesti až osmi let se ještě neumí efektivně učit nové informace, protože jejich paměť pracuje mechanicky a neselektivně. Teprve od devíti až jedenácti let začínají používat strategie k zapamatování a dokážou si lépe opakovat a vybavit si informace. Školáci ve věku šesti až sedmi let mají často nereálná očekávání ohledně svých schopností a nemohou adekvátně odhadnout, co jsou si schopni zapamatovat. To může být nesprávně interpretováno jako lenost ze strany dospělých. Nicméně, děti ve 3. ročníku jsou schopny lépe rozlišit různé tempo zapamatování mezi svými vrstevníky a tuto schopnost postupně zdokonalovat s věkem (Papalia & Olds, 1992).

- **Pozornost** – Na začátku školní docházky je pozornost u žáka převážně krátkodobá a spontánní. Jelikož nedokáže rozlišovat důležité podněty od těch nedůležitých, protože nemá zdokonalenou schopnost inhibice, je pro něj dlouhé přemýšlení značně vyčerpávající. Postupem času se však doba prodlužuje a taktéž se vylepšuje udržení pozornosti na důležitých podnětech. Školák je proto schopen pomíjet vyrušující elementy (Vágnerová, 2005).

Během školního roku se kapacita a kvalita pozornosti dětí mění a rozvíjí. Podle psychologa Matějčka (2008) je mladší školní věk přechodným obdobím mezi hravým předškolním věkem a zralým chováním školáků. V této věkové kategorii jsou děti stále hravé a dokážou se soustředit na jednu věc po dobu zhruba deseti minut.

- **Řeč** – Školákovi se během 1. čtyř let na základní škole slovní zásoba ztrojnásobí. Prostřednictvím vyučovacích předmětů si osvojuje spisovný jazyk, vytváří složitější souvětí a používá správně gramatiku. Dítě v sedmi letech zná přibližně 8633 slov, oproti tomu jedenáctileté dítě zná 26468 slovních obrátů (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Psycholog Kohoutek (2008) ve studii na Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání označuje důležitým předpokladem pro úspěšné zvládnutí výuky dobrou znalost vyučovacního jazyka. Rodiny však často nechávají komunikativní schopnosti svých dětí do značné míry ovlivnit televizí a počítačovými programy a také mobilními telefony. To má negativní dopad na některé složky verbálního myšlení a verbální řeči. Vzdělávání po celou dobu školní docházky tříbí

předsudky a naivní teorie dítěte a směřuje k nápravě mylných představ žáků a studentů.

- **Představivost** – K vybavení si zážitků a zkušeností z minulosti nám pomáhá představivost. Vzpomínka se může vyvolat pomocí zrakových, sluchových, hmatových nebo i čichových smyslů. Můžeme rozlišit představy vzpomínkové, paměťové, ty reprodukuje jindy vnímané skutečnosti, a fantazijní, které ukazují nereálné představy. Obrazy jsou u žáků neucelené a k jednotnosti dochází až na konci 1. stupně základních škol. Některé děti mohou mít eidetické představy, jež se vyznačují silnými a živými obrazy. Ty jsou pochopitelně jen přechodné a vytrácejí se okolo 11. až 12. roku života (Vágnerová, 2004).

1.1.2 Emoční vývoj

Nástupem do školy se dítě začleňuje do lidského společenství, kdy důležitými osobami, podle kterých utváří své vlastní metody chování, už nejsou jenom rodiče, ale také učitelé a spolužáci. Skupina dětí dává větší možnost k rozlišnějším a početnějším interakcím, tzv. způsob sociální reaktivity. Děti si jsou blíže svými vlastnostmi, zájmy a postavením mezi lidmi oproti dospělému. Proto se významné sociální reakce, jako je spolupráce, soutěživost, pomoc slabším jedincům, porozumění různým názorům, touhám nebo potřebám, naučí ve skupině dětí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V tomto věku rovněž narůstá schopnost seberegulace. Žák dokáže na určitý čas odsunout potřeby, které mu dělají radost a zabývá se prací do školy, která ho nemusí vždy těšit. Zvětšující se sebekontrola, je výsledkem pochopení svých vlastních pocitů v daném okamžiku a zároveň bere na zřetel požadavky, očekávání a postoje sociálního okolí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Podle psychologa Langmeiera jsou žáci, kteří dobře ovládají emoční kompetenci, schopni rozeznat své vlastní emoce a dokážou to rovněž u ostatních lidí. Své pocity mohou usměrňovat a kontrolovat podle dané situace, aby si ulehčili zvládnutí současného problému. Avšak ani u silnějších afektů vyrovnaný dospělý jedinec nedokáže reagovat přiměřeně situaci. Dítě, které navštěvuje základní školu, zjišťuje, že pocity, motivy nebo přání dokáže před okolím skrýt, ale nedokáže je skrýt před sebou samým. V období adolescence však poznává, že ani on sám sebe zcela nezná a že se vyskytují i nevědomé pohledy osobnosti (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Psycholožka Vágnerová (2005) uvádí, že v tomto období jsou také schopni porozumět schopnosti ambivalentních prožitků, kdy dítě kolem 10. věku pochopí, že může pociťovat více emocí, dokonce protikladných, najednou – radost se zlostí nebo láska s nenávisí. Mladší jedinci jsou schopni připustit, že dvě odlišné emoce lze zažít hned po sobě, avšak ne nastejno. K tomuto pochopení dojdou díky závislosti kognitivní znalosti a na zvětšujícím se vědomí, kdy zjistí, že na okolnosti se dá pohlížet z různých stran zároveň. Emoční vývoj pochopitelně souvisí také se sociálními zkušenostmi, kdy bylo zjištěno, že ve stresové situaci se často u dětí objevuje emoční regrese. Takovou situací může být například pobyt v lékařském zařízení. Dále u dětí, které jsou zanedbávané nebo naopak u rodičů, kteří svou výchovu přehánějí a jsou nadměrně úzkostliví, se může projevit opožděný vývoj emočního porozumění.

Vztahem k emočnímu vývoji dítěte Piaget a Inhelderová (2001) upozorňují, že v senzomotorickém období dítě citově reaguje pouze na předměty, se kterými je v přímém kontaktu. Dítě může rozpoznat předmět, pokud na chvíli zmizí z jeho zorného pole, ale neumí si ho představit v době, kdy není přítomen. Naopak v obrazové představě, vzpomínce, symbolické hře a jazyce je předmět vždy přítomen. To dává dítěti možnost vytvářet nové emoce formou trvalých sympatií nebo antipatií vůči druhým a v trvalém sebevědomí a sebehodnocení vůči sobě, což se objevuje zejména u dětí mladších školních let.

1.1.3 Vývoj sociálních kompetencí

Dítě, které nastupuje do základní školy, zná základy sociálního chování. Ví, co může a co by nemělo, co je dovoleno a zakázáno a zná základní hodnoty – co je dobré a co zlé. Ještě před nástupem do 1. třídy si vnitřně ztotožňuje příkazy a zákazy, které mu dává vlivný dospělý jako reprezentant společnosti, do které se dostává. Zanedlouho, po začátku školního věku, dítě začne uznávat jisté zacházení za dobré a jiné za špatné, dle svého nejlepšího uvážení, bez ohledu na to, co říká a jakým názorem disponuje dospělá osoba. Morálka je autonomní a dítě se tak stává vůči dospělé osobě nezávislejší a kritičtější v oblasti mravního posuzování. Langmeier však uvádí, že do začátku období dospívání je to morálka značně rigidní, tzn. určená pravidla nebo principy platí pro všechny a za každé situace stejně. Nejprve se od 11 do 12 let většina žáků dostává hlouběji do základu mravního vyhodnocování, když zohledňuje motivy jednání. V tu

chvíli nepředpokládá, že by bylo potřeba uložit stejný trest nebo dát stejnou odměnu. Už bere ohled na okolnosti, na vnější předpoklady a vnitřní pohnutky (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Ve školském zařízení se žák pravidelně setkává s učiteli a spolužáky, kteří přispívají a působí na jeho chování. Vrstevníci se mezi sebou mohou učit značně významným sociálním reakcím, jako je důvěra, soutěživost, pomáhat slabším, respektování, tolerance u ostatních a samozřejmě spolupráce. Školák dostává nové role, se kterými se učí novým postupům chování – žák a spolužák (Langmeier, 1991).

I když bylo zmíněno, že vrstevníci mají na sebe velký vliv, na začátku školní docházky převládá vztah mezi učitelem a žákem. Ten do jisté míry mohou ovlivnit rodiče. Děti ovšem preferují vztah s vyučujícím a má u nich daleko větší význam než vztah s jinými žáky ve své třídě. Postupem času, a se zvyšujícím se kritickým myšlením, se tato preference mění. Poměry ve třídě se začínají odlišovat a třídit, kdy dívky si hledají společnost převážně dívek a chlapci si hledají zejména klučičí sdružení (Klindová & Rybářová, 1974).

Sebepojetí a sebehodnocení se vytváří pomocí rolí a postavení, které dítě ve skupině zastává, a které si postupně přivlastňuje. Na pozitivní sebehodnocení, které je pro děti mladšího školního věku velice významné, mají největší vliv především rodiče. Poté k nim patří učitelé, stejně staré děti a blízké osoby, se kterými tráví volný čas. Seskupení dětí, a vztahy mezi nimi na 1. stupni základní školy, je značně nahodilé a nejsou ještě diferencované. V tomto věku přicházejí početné výkyvy nálad, kdy chvíli převládá dobrá a během krátkého momentu nálada špatná. Často se proto stává, že se nejlepší kamarád změni v úhlavního nepřítel. Ve 3. třídě, okolo osmi let, má přibližně každé dítě dva až tři nejlepší kamarády, kteří bývají stejně staří a jsou shodného pohlaví. S těmi si povětšinou udržuje bezvadný a dlouhodobý vztah (Allen & Marotz, 2005).

Činnost, která je bezpochyby velmi důležitá a významná pro poznávání dalších věcí, je opravdová práce. Nejenom, že se zapojuje do různorodých spolků, ale zásluhou vlastních zkušeností si osvojuje její smysl, lépe jí rozumí a zvládne ji rozeznat od hry. Školák dovede vykonávat aktivity, které mu nemusí být sympatické a do kterých ho nutí jeho okolí. Můžou to být například školní práce na území školního pozemku nebo psaní domácích úkolů. Schopnost provádět činnost i přes svoji nechuť je jedna

z nejdůležitějších charakteristik školní zralosti. Postupem času se tato schopnost stále zvětšuje (Langmeier, 1991).

I když dítě do svého života přibírá práci, která pro něho nemusí být vždy lákavá, neznamená to, že by zapomínalo na hru. Dítě upřednostňuje hry, které jsou složitější, ale musí mít jasně daná pravidla. Většinou vyhledává hry pohybové, u nichž zlepšuje svoji sílu, rychlost a komplikované a koordinované pohyby. Dále to mohou být didaktické hry, které jsou rozumově zaměřené. Ty podněcují myšlenkové schopnosti a procesy jako je pohotovost, soustředěnost, vnímání a paměť. U obou zmíněných her je velmi podstatné vymezit ukončení a výsledek hry (Klindová & Rybárová, 1974).

1.2 Emoce

O přesném významu emocí mají mezi sebou filozofové a psychologové už desítky let rozepře.

Podle psychologa Nakonečného (2000, s. 7) jsou emoce „*psychickým prafenomémem, který má zásadní význam pro regulaci chování, neboť jsou podstatou jeho motivace i jeho organizace na základě individuálních zkušeností, určují vzorce apetencí a averzí, tedy toho, co nás přitahuje a co odpuzuje, toho, co bude naučeno, a co nikoli. Jako takové mají podstatný vliv na duševní život člověka, jemuž citění dává jedinečný zážitkový akcent.*“

V Oxfordském slovníku psychologie (Colman, 2009, s. 248) je definována jako: „*jakýkoliv krátkodobý hodnotící, náklonnostní, záměrný psychologický stav, který zahrnuje štěstí, smutek, znechucení a další niterné pocity.*“

„*Slovo emoce používám k označení pocitů a s nimi spojených myšlenek, psychických a fyzických stavů, a také řady pohnutek k určitému jednání. Uvážíme-li všechny možnosti variací, mutací, nuancí a kombinací jednotlivých emocí, pak můžeme mluvit existenci celých stovek emocí. A intuitivně dokážeme rozlišit ještě mnohem více jemných citových odstínů než kolik jich lze vyjádřit slovy.*“ (Goleman, 2011, s. 260).

Oproti tomu autorka knihy Základy psychologie emocí, psycholožka Iva Stuchlíková, vymezuje spolu s Carlsonem a Hatfieldovou emoce jako částečně dědičnou a získanou predispozici reagovat prožitkově, fyziologicky a behaviorálně na změny určitých vnitřních a vnějších proměnných (Stuchlíková, 2002).

Naše chování je doprovázeno emočním prožíváním, které si ovšem nemusíme stále naplno uvědomovat. Často pochopíme emoční stavy, které mají zřetelnou intenzitu, avšak mohou trvat jen krátkou dobu. Ve všedním životě, pokud neprožíváme nějakou událost či situaci intenzivně, se nám může zdát emoční poměr většinou neutrální. Tohle zjištění však poukazuje na to, že zrovna vykonávaná aktivita probíhá běžně, bez potíží a ve shodě s obvyklými předpoklady. Ovšem i tento stav klidu a bezpečí je stavem emočním (Slaměník, 2011).

Člověk je vystavován okolnostem a situacím, které se často rychle mění, narušují objektivní stav a jsou buď posuzovány jako příznivé či nepříznivé, podle potřeb a cílů jedince. O co víc jsou tyto změny větší, o to jsou vyvolané emoce silnější. Při navrácení do neutrálního stavu zajisté platí asymetrie – nepříjemné emoce v nás přežívají delší dobu a jejich vyrovnání je velmi náročné, zatímco dobré emoce člověka brzy opustí (Slaměník, 2011).

Emoce jsou často zaměňovány s pojmem citu a vyznačují se prožíváním stavů, jako je strach, závist, radost, hněv, smutek a lítost, které jsou všeobecně známé. Avšak pokud chápeme emoce z psychologického hlediska jako jednoduché a zvláštní zážitkové hodnoty, určení jejich přesného významu je obtížné a jejich přímé definování není možné. *„Emoce tedy nejsou jen stavy vzrušení spojené s prožíváním příjemného nebo nepříjemného, mají ještě další, specifický obsah či kvalitu, která každou emoci, resp. cit tvoří tím, čím je (např. strach strachem, radost radostí, lítost lítostí apod.) To je onen specifický zážitkový obsah citu, který je spojen s vrozeným či naučeným hodnocením situace a který je psychologicky nejdůležitější.“* Na tento fakt by se u vymezení emocí měl brát zřetel. V tomto významu lze poté stanovit psychologické pojetí emoce jako souhrnnou reakci na vrozený a osvojený význam stavu. Nebo také jako posuzování situace, která dává najevo finální citový stav nebo reakci (Nakonečný, 2000, s. 13).

1.2.1 Charakteristika emocí

Pro rozvoj emoční inteligence je nutné mít hlubší porozumění emocím a jejich charakteristickým vlastnostem, které ovlivňují vztahy k ostatním psychickým jevům.

Emoce jsou charakterizovány především svou komplexností, která je dána silným propojením s fyziologií organismu v porovnání s ostatními psychickými funkcemi jednotlivce. Rovněž mají významnou funkci v psychickém řízení činnosti.

Následujícím důležitým znakem je diferencovanost emocionálních reakcí. To znamená, že novorozenci prožívají pouze pocit příjemnosti a nepříjemnosti, doprovázený určitým stupněm vzrušení. S postupem vývoje kojenci prožívají širší spektrum emocí, jako jsou vztek, strach a radost. V dalších stádiích vývoje se emocionální prožívání jednotlivce dále diferencuje a rozšiřuje se do celé řady emocionálních, a především citových reakcí. Dalším významným znakem je polarita emocí, což znamená, že každá emoce má svůj protiklad, například veselí a smutek, respekt a neuctivost nebo soucit a bezcitnost. Protiklady jsou základním znakem společenských i přírodních jevů – muž a žena, den a noc. Rovněž myšlení vyhrazuje pohyb v protikladech shodně jako jednání. Nadcházejícím rysem je spontánnost a aktuálnost. Mimovolné spuštění citů se těžce usměřňuje rozumem a emoce se vždy objevují bezprostředně po jakékoliv události anebo vzpomínce. Jsou podstatné, jelikož se týkají přesných vzpomínek, zkušeností a prožitků. Zapamatování, přemýšlení a vnímání se vztahuje emociogenní selektivitě (Nakonečný, 2000).

Emoce mohou být i nakažlivé. Například smích si lze předávat v seskupení lidí z jedné osoby na druhou, díky takzvaným zrcadlovým neuronům. Ty se spustí, pokud vnímáme nějaké chování nebo emoci jiné osoby absolutně shodně –aktivují se totožné mozkové oblasti. Neschopnost struktury zrcadlových neuronů je u autismem postižených lidí. Poněvadž je podstatným faktem, že čím je struktura aktivnější, tím je empatie lepší (Gueguen, 2014).

1.2.2 Členění emocí

Rozdělení emocí je možné provést na nižší a vyšší, nebo také primární a sekundární. Tyto nižší emoce jsou přítomny jak u lidí, tak u zvířat a obvykle jsou spojeny s pudovými a instinktivními projevy. Do této kategorie emocí patří základní emoce, afekty a nálady. Nejprve jsou popsána rozdělení, jak je své knize uvádí psycholog Slaměník a následně jak je popisuje psycholožka Stuchlíková.

- **Základní jednoduché emoce** – Dle psychologa Tomkinse se největší pozornost poskytuje emoci štěstí, smutku, hněvu, strachu, překvapení a znechucení. Postupem času byl tento výčet rozšířen o opovržení a radost. Mnoho autorů si myslí, že několik základních emocí jsou vrozené a mezikulturně univerzální. Svá tvrzení zdůvodňují vzorci fyziologické aktivity, podle výrazu z tváře a

pohotovosti v jednání. Oproti tomu jiní autoři protestují, že měřítka pro určení základních emocí nejsou přesně daná. I základní emoce se mezikulturně liší a není shoda v názoru, které jsou ty základní. Jako příklad je uveden smutek, který na Tahiti neznají, zatímco v západních kulturách se počítá do základní emoce (Slaměník, 2011).

- **Afekty** – Jde o intenzivní emocionální reakce, které jsou doprovázeny zřetelnými fyziologickými změnami. Tyto změny často mohou mít negativní dopad na sociální okolí. V oboru psychologie se jim obvykle nevěnuje příliš pozornosti a spíše se redukuje na jednoduché a silné emoce. Základní emoce a afekty jsou charakterizovány tím, že se vážou k nějakému konkrétnímu objektu, například pocit radosti z nečekaného dárku nebo hněv vůči jiné osobě (Slaměník, 2011).

Pokud je intenzita projevu neúměrná, jedná se o poruchu afektů. Mezi ty se nejčastěji řadí nezvládnutelný nebo vystupňovaný afekt, jenž se projevuje surovou reakcí. Dotyčný si je vědom toho, co dělá, ale neumí se usměrnit. Podobný je patický afekt, který se rovněž projevuje bouřlivou reakcí, ale vyvine se do poruchy vědomí. Může tak nastat při alkoholické opilosti, epilepsii nebo také ve vysoké míře vyčerpání. V případě velmi silného podnětu, vyvolaný například panickou hrůzou, dochází k takzvanému afektivnímu útlumu. Osoba ovlivněna touto změnou nálady je navenek velmi klidná, avšak danou situaci si začne uvědomovat až po určitém časovém odstupu. V případě stejně silného zážitku může však nastat situace, kdy je osoba zasažena do takové míry, že není schopna pohybu, řeči či obyčejné mimiky. Tento jev se označuje jako afektivní stupor. U dětí bychom se však nejčastěji setkali s dotěrným nutkavým strachem neboli fobií. Nejobvyklejší je strach z pavouků, tzv. arachnofobie, či strach z uzavřených prostorů, tzv. klaustrofobie (Studium psychologie, 2020).

- **Nálady** – Nálady přetrvávají delší dobu a mají sklon zahrnout a ovládnout chování jedince. Dotyčný si je nemusí však plně uvědomovat. Jsou se schopny, ve spojení s emocemi, navzájem ovlivňovat a proměňovat jedno v druhé, například žárlivost může významně klesnout při prožívání radosti a nadšení. Nejvíce vůči kognitivním procesům prověřuje psychologie působení nálad (Slaměník, 2011).

Nepřiměřená délka a síla projevu značí poruchy nálad. Do těchto poruch zařazujeme depresivní, apatickou, extatickou, manickou a expanzivní náladu. Deprese je stav, kdy z jedince vyzařuje smutek, bezútěšnost a bázlivost; apatie se projevuje pasivitou, lhostejností a nízkou aktivitou člověka; expanzivní nálady se vyznačují vysokou energií a sebejistotou, kde se mírný stupeň označuje jako euforie; extatickou náladu rozeznáme u jedince zaměřujícího se na činnost, která mu přináší štěstí a stav manické nálady jako projev nadměrného veselí, bujarosti a zvětšenou bystrostí a vnímáním (Studium psychologie, 2020).

- **Vyšší emoce** – najdeme je pouze u lidí a jsou spojovány s jejich sociálními požadavky, hodnotami a normami. Do vyšších emocí řadíme stud, vinu, rozpaky, žárlivost, hrdost či lásku. Primární rozdíl od emocí základních, je jejich nutná funkce poznání a jejich důsledek v mezilidských vztazích. Nejde však opomenout, že mezi nižšími a vyššími emocemi jsou oboustranné průchody. Kupříkladu z opakované radosti ze shledání se může vyvinout láska, a opačně z lásky se může velmi snadno stát nenávisť (Slaměník, 2011).

Poruchy vyšších citů se mohou stát kvůli vrozenému nerozvinutí, nebo je můžeme ztratit po úrazu hlavy, či snížit alkoholem či demencí. Rozlišujeme tři poruchy – sociální tupost, kdy člověk není schopný navazovat citové vztahy nebo kontakty; morální tupost, kdy je člověk bezcitný, netaktní až egocentrický a v poslední řadě anetická osobnost, jež se projevuje nedostatkem soucitu, srdečnosti a pochopení (Studium psychologie, 2020).

Druhé rozdělení emocí, na primární a sekundární, dělí paní psycholožka Stuchlíková na podstatě dvou komplexů mozku, které vyhodnocují emoční podněty.

- **Primární emoce** – Jde o emoce vrozené, předběžně naprogramované odezvy na konkrétní podněty vnitřního a vnějšího světa. Jsou závislé na limbickém systému, především v amygdale, která produkuje emoce jako je hněv, strach, vztek, úzkost a další.
- **Sekundární emoce** – vztahují se k emoční zkušenosti. Rozvíjejí se na základě spojení mezi skupinou předmětů, okolností na stránce první a základními emocemi na stránce druhé. K nezúčastněným okruhům se tu navyšuje

somatosenzorická korová oblast a činnost předních částí čelních laloků (Stuchlíková, 2002).

1.2.3 Funkce emocí

Nejenom že emoce mají v našem životě jasný smysl a význam, ale také uskutečňují spoustu úloh a funkcí. Stejně jako si význam emocí psychologové vykládají různými pohledy, i pro funkce existuje několik názorů. Například psycholog Nakonečný (2000) ve své knize uvádí, že významnou funkcí je funkce regulační, která směřuje ke ztvárnění optimálních podmínek života. Vypracovává informace z vnitřního a vnějšího okolí, zhodnocuje údaje a motivuje chování, jež je výsledkem poznávání a hodnocení současných situací, v nichž se jedinec nachází.

Regulaci emocí můžeme chápat jako schopnost vhodně reagovat na prožívané emoce, pochopit, co daná emoce znamená v našem sociokulturním prostředí, umět ji správně pojmenovat a vyjádřit ji účinným způsobem. Během procesu socializace se naše schopnost vyjadřovat emoce formuje tak, aby odpovídala kulturním a společenským normám. V dospělosti jsou tyto naučené změny v emočních reakcích automatizovány. (Šolcová et al., 2008).

Další je funkce organizační, která řídí vnitřní dynamiku psychiky v ucelené pracující celek. Na značné vývojové úrovni se psychické působení i konání organizuje okolo sebecítění a utváří pojmy osobnosti. Následující funkce, kterou emoce realizují, dohromady vzájemně souvisí. Jsou to funkce signální a informační. Již dle názvu první uvedené funkce, jde o signalizaci, jak se dotyčný cítí, co zažívá a tím dostává informace o svém vnitřním světě. Na tyto signály je možné reagovat odlišně, avšak povětšinou záporné emoce značí nepříjemný stav, který chceme změnit. Nejvíce se lidé od sebe odlišují v postupu zvládnání neobyčejně problémových situací, kdy smí používat všelijaké ochranné mechanismy. Díky neverbální komunikaci mohou jiní lidé získávat informace o dotyčné osobě a mohou tak pomoci v obtížné chvíli (Nakonečný, 2000).

Psycholožka Stuchlíková (2002) naopak dělí funkce na sociální, vývojovou a interpersonální. Interpersonální funkce znázorňuje účinný způsob, jak se nejlépe přizpůsobit měnícím se nárokům na prostředí. Funkce vývojová podporuje získání určitých vývojových přelomů v jakémkoli životním úseku, kde emoční struktura hraje

nejdůležitější roli. Pomůcky spolupráce sociálního působení a poměrů nutného pro řešení problémů využívá funkce sociální.

Následující funkce, které se vzájemně prolínají, mají tři činnosti. První je činnost ochranná, kterou uskutečňuje hlavně stud, strach a zlost. Další je motivační, kdy nás mohou povzbuzovat jak kladné emoce, jako například zamilovanost, zvědavost a pozornost, tak i nálady záporné, coby předpojatost, popuzení nebo pocity hladu a žízně. Motivační funkce se vztahuje k uspokojení základních lidských potřeb. Třetí, a zároveň poslední funkcí, je funkce informační, jež nám oznamuje naše, nebo i někoho jiného, kladné či záporné emoce. Z těch si můžeme osvojovat, jak jsme výchozí situaci dokázali vyřešit a jak si počínat příště (Kopřiva, 2008).

1.2.4 Výraz emocí

Nejvíce se výrazem v psychologii rozumí výraz obličejového svalstva neboli mimika a výraz držení těla neboli pantomimika. Emociogenní projev a pohyby těla se nově nazývají kinezika nebo lidově řeč těla. Dnes je psychologie výrazu emocí samostatným vědním oborem, kterému se věnovali již ve středověku a počátky je možno objevit už u Aristotela a Theofrasta, který říká, že podoba těla je vzezření duše a její neobyčejnost ukazuje na neobyčejnost duševní (Nakonečný, 2000).

Charakterizovat mimické výrazy u nemnoha základních emocí se pokusil americký psycholog Paul Ekman (2015), jenž je popsal následovně:

- **Překvapení** – na čele, které se celé pozvedne, se objeví dlouhé vodorovné vrásky. Obočí se zvedne, brada naopak spadne a rty se otevřou.
- **Hnus** – na čele vzniknou krátké vertikální vrásky, u kořene nosu se objeví vráska horizontální a obočí se stáhne dolů. Dolní víčka se u emoce hnusu vytáhnou nahoru. Líc se zdvihne a spodní rty se přesunou dopředu a ven. Čas od času vystupují i zuby ze rtů.
- **Hněv** – při hněvu se obočí stáhne dolů a objeví se svislá vráska. Víčka jsou takřka přimhouřená a obočí kostnatě stažené. Rty mohou být buď silně sevřené do jedné linky, napjatě pootevřené, nebo pysky vyhrnuté dopředu, kdy se odkryje chrup.

- **Smutek** – malé svislé i vodorovné vrásky se objeví uprostřed čela. Pohled směřuje do dálky, eventuálně je orientován dolů, a bývá náchylnost k slzám. Ústa směřují lehce dolů, jsou stažena a jsou pravděpodobně chvějivé pohyby.
- **Radost** – u této emoce je čelo přirozené či přeneseně otevřené. Mohou se vynořit vrásky pod obočím. Ústa jsou zkřivená a zdvižená do úsměvu.

Je třeba zdůraznit, že emoční výraznost může být modifikována různými způsoby, zejména co se týče výrazových prvků obličeje. Emoce mohou být výraznější nebo slabší. Mohou být simulovány i v případě, kdy neexistují, a naopak, skutečné emoce mohou být maskovány bezprostředním výrazem (Ekman, 2015).

1.2.5 Charakteristika zvolených emocí

V rámci empirické části této diplomové práce bylo nutné stanovit stěžejní emoce, které budou pozorovány u žáků na zvolených základních školách. Byly zvoleny emoce radosti, smutku, strachu a hněvu.

- **Radost** – Je všeobecně známo, že radost je přívětivý cit, spojený s kompletním oživením. Mnohdy bývá doplňován motorickou aktivitou, například radostné poskakování, hlasité projevy nebo mnutí rukou. Reagujeme jí na výtěžek či úspěch. Mírnější formou radosti je spokojenost, pocit štěstí je forma intenzivnější. Radost lze dělit na pasivní a aktivní, kdy se pasivní projevuje klidným až tichým přijímáním či až dojetím, které můžou doprovázet i slzy. Aktivní se projevuje neklidem pohybového aparátu a náchylností poskytovat radost druhým (Nakonečný, 2000).

Během života každá osoba zažije, a chce zažívat, co nejvíce pocitů radosti a štěstí. Týká se to osobních fenoménů, patřící mezi cíle a hodnoty člověka. Štěstí má kladný vliv na zdraví, kreativitu, činnost jedince a překonávání osobních krizí. Nejšťastnější osoba je dle psychologa Křivohlavého (2013, s. 29) „*jedinec, který má relativně vyšší nežli průměrnou míru pozitivních emocí, a přitom zároveň prožívá i nižší nežli průměrnou míru negativních emocí.*“

Nejdůležitější hodnotou pozitivních emocí je úsměv. Ne vždy se však osoby usmívají z prožívání pozitivní emoce. Mohou se usmívat jen ze slušnosti

nebo z obranného mechanismu. Proto pro určení, zda se jedná o pozitivní emoce, je důležité zhodnocení souvislostí výchozí situace a všimnout si charakteristických výrazových znaků ve tváři. U pozitivní emoce si mimo úsměvu můžeme všimnout lehkého poklesu obočí, tváře jsou zdvižené, a hlavně, mezi očními víčky a obočím vznikne záhyb kůže, díky kterému dospějeme k poznání, že se jedná o opravdové kladné emoce (Ekman, 2015).

- **Smutek** – Námětem smutku je stav rezignace, ve které se prolíná zoufalství s momenty vzdoru. Ztráta nějaké věci či nepatrný neúspěch je lehčí podoba smutku neboli zarmoucení. Intenzivnější podobou je žal, jež je způsoben ztrátou milované osoby. Extrémní podobou žalu je tzv. *hoře*, označující se motorickými a slovními reakcemi. Když se hoře utiší, přichází hluboký smutek, který je tichý, rezignovaný a člověk se stává světu nepřístupným. Čím vyšší pro nás ztracená věc nebo osoba měla hodnotu, tím větší je intenzita smutku. Výrazné jsou odlišnosti v prožívání smutku u dětí a dospělých. Dětské emoce, i když jsou relativně mělké a nestálé, jsou expresivní, protože dítě se jednoduše rozpláče a rozesmutní je obyčejná událost. Smutek obvykle doprovází pláč obsahující stresové hormony, které jsou z těla vyplavovány, tudíž se považuje za zdravý a žádoucí. Především muži mají větší sklon k potlačování pláče. U hlubokého žalu se u nich toleruje, avšak za jiných podmínek se považuje za výraz slabosti (Nakonečný, 2000).

Psycholog Ekman (2015) začleňuje emoce smutku k déle trvajícím, skládající se z fází utrpení a rezignace. Fáze se mohou několikrát vracet – jde o primární negativní emoce.

- **Strach** – Je reakce na vznikající nebo hrozící nebezpečí, kdy se bojíme bolesti nebo o svůj život. Strach je vrozený a je sjednocen se zřetelným nahromaděním energie a svalová síla se zesiluje. Intenzivní strach dokáže i zabít, v určitých situacích není spojen s útekem, ale naopak s ustrnutím a útlumem, proto je považován za jednu z nejsložitějších emocí. Mimo jiné je velice nakažlivý. Šíří se pomocí poplašných zpráv, díky kterým se chceme přidávat k útěku, pokud vidíme utíkat jiné. Strach pracuje jako varovný signál, který usměrňuje myšlení a jednání k jiným metodám hledání záchrany. Lehkou formou strachu je obava a silnější forma je hrůza či zděšení, které je schopno až člověka ochromit.

Vyskytují se i všelijaké vrozené druhy strachu, například z osamělosti, z nemocí, ze stárí, z nezaměstnanosti, ze smrti či z neúspěchu. Ke zintenzivňování strachu dochází v případě, že jedinec nemá kontrolu nad situací, která strach způsobila. Vyskytuje se také příjemný strach spojený s filmy nebo knihami hororové tematiky. Čtenář nebo divák si myslí, že se ho strašidelné příhody netýkají, může to ale směřovat ke strachu ze tmy nebo nadpřirozených bytostí (Nakonečný, 2000). Strach se na těle projevuje pocením, zrychlením a prohloubením dechu, končetiny chladnou a mohou se i chvět (Ekman, 2015).

- **Hněv** – Hněv je přirozenou reakcí na překážku, která stojí v cestě při dosahování určitého cíle, a slouží jako ochrana pro další akce. Rozzlobení je mírnější formou hněvu, která se objevuje, když se jedinec potýká s nějakým problémem, zatímco vztek nebo zuřivost jsou silnějšími projevy hněvu. Hněv je často spojován s frustrací základních životních potřeb, zejména těch, které souvisejí s egem, jako jsou například urážky. Nejvíce se vyznačuje vytřeštěnými očima, zuřivým křikem a zarudnutím tváře. Rozzlobená, mračící osoba ve výhrůžném postavení, může dávat varovné znamení nebo projevovat sílu. Zlost ovládá celé tělo a člověk se poté těžce soustředí a kontroluje. Na druhou stranu, potlačování vzteku a agrese nejsou prospěšné nejen pro psychické zdraví, ale také narušují fyziologickou rovnováhu organismu. Lidé, kteří potlačují svůj hněv, mohou přenášet své pocity na ostatní a stávají se připravenější k hněvivým reakcím, dokonce i na drobnosti. Kromě psychosomatických potíží mohou mít také pocity deprese a nevysvětlitelné záchvaty hněvu. Hlavním důvodem potlačeného hněvu je obava z konvencí a z negativních důsledků projevů hněvu. Z tohoto důvodu jsou doporučovány metody na uvolnění hněvu (Nakonečný, 2000).

K usilovnému trvalému pocitu, který obsahuje mnoho hněvu, patří nenávist. U hněvu nemusíme hodnotit jen sílu, ale také můžeme diferencovat různé typy – pohoršení, jakožto typ povýšeného hněvu; vzdorování, jako pasivní hněv; hněvivé jednání pomstou a rozhořčení odezvou na jednání nespravedlivé (Ekman, 2015).

1.3 Emoční inteligence

„Klíčem k proměně našich srdcí a myslí je porozumění tomu, jak fungují naše myšlenky a emoce.“ Dalajláma.

Koncept emoční inteligence byl poprvé zveřejněn v roce 1990 psychology Peterem Saloveyem a Johnem Mayerem, kteří ji vymezili ve dvou rovinách. První je obecné vypracování emocionální informace a druhá je souhrn dovedností, jež takové vypracování zahrnuje. Do vlastností, které jsou potřebné k dosažení úspěchu, zahrnují:

- Projevení a chápání pocitů,
- samostatnost,
- vcítění,
- usměrňování nálad,
- neústupnost,
- úcta,
- laskavost,
- způsobilost řešit mezilidské problémy,
- přátelskost,
- empatie.

Dle Shapira lze vymezit stručně emoční inteligenci velmi těžce. Nejenom že se do ní vztahuje schopnost vnímat své emoce a dokázat s nimi pracovat, ale také umět se vcítit do pocitů druhých lidí. Schopnost o pocitech mluvit je rovněž jeden z významných prvků (Shapiro, 2004).

Psycholožka Stuchlíková (2002) emocionální inteligenci vymezuje jako schopnost stanovit, užívat, zvládat a také rozumět emocím. Čas od času může být emoční inteligence zaměněna s emoční gramotností, která tvoří základ znalostí o emocích a dovedností je rozpoznávat, regulovat a používat.

„Schopnost vhodně uplatňovat vlastní city i rozpoznat a brát v úvahu city druhých při zvládnání osobních i pracovních situací; citová vyvrálost; míra radostného prožívání života“ Hartlův stručný psychologický slovník (2004).

Rozpoznávání, sebeuvědomování a ovládnání citů řadí Goleman do emočních dovedností. Tam také spadá usměrňování impulzů – dovednost vyrovnat se se stresem či uspokojení odložit na příště. Z interpersonálních vztahů sem začleňuje

diagnostikování emočních a sociálních příznaků, schopnost vzdorovat negativním vlivům, umět naslouchat a chápat pohledy druhé osoby (Goleman, 2011).

Dle Metodického portálu RVP.cz (2011) je emoční inteligence přehledem emočních kompetencí, díky kterým jsme zdatní dosahovat toho, co si přejeme, cítit se uspokojeně a vycházet sami se sebou i s osobami v blízkém okolí.

Autor Pletzer se ve své knize zabývá třemi stránkami emoční inteligence – vnímání svých emocí, vnímání emocí druhých a pracování s oběma. První z trojice klíčových složek emoční inteligence je vnímání vlastních emocí. To je zvláště důležité, protože mnoho jedinců v naší společnosti vyrůstalo v emocionálně chudém prostředí a postupem času se naučili své emoce potlačovat. V podstatě to znamená, že je tito lidé nedokázali úmyslně vnímat a mnoho jedinců si je vůbec neuvědomuje.

Dalším důležitým tématem je vnímání emocí druhých lidí, což se obvykle označuje jako empatie. Empatie je schopnost rozpoznat pocity jiného člověka, dokázat je přeložit do vlastního emocionálního systému a adekvátně na ně reagovat. Tato schopnost je v sociálních systémech nezbytná a její podpora v pracovním prostředí může výrazně zlepšit výsledky spolupráce. Lidé s určitou mírou empatie jsou schopni lépe pracovat v týmu a dosáhnout mimořádných výkonů. Kromě toho se emoční inteligence nezabývá pouze tím, jak vnímáme své vlastní nebo cizí emoce, ale také tím, jak s nimi zacházíme (Pletzer, 2009).

Zabývat se správným zacházením s emocemi obou typů je stejně důležité jako předchozí dva výše uvedené aspekty. To je z důvodu, že při hodnocení jejich vlivu na úspěch lidí mají tyto aspekty přibližně stejný význam. Pouhé uvědomování si vlastních pocitů nestačí, pokud daná osoba nemá dostatečně rozvinutou empatii. Osoba může být schopna neustále hovořit o svých pocitech s ostatními, avšak pokud nemá schopnost naslouchat a ptát se na pocity druhých lidí v určitých situacích, rozhovory s takovou osobou bývají nudné a jednostranné. Tyto osoby předpokládají, že ostatní projevují stejný zájem o jejich pocity, což však nemusí být pravda. Proto může být užitečné vylepšit své empatické schopnosti, aby bylo možné rozpoznat rozmrzelou reakci druhé osoby. Emoční inteligence také úzce souvisí s tím, jak se dokážeme naladit na situace, kdy jsme v kontaktu s druhými, a jak se s nimi dokážeme vypořádat, což je jeden z nejdůležitějších projevů empatie (Pletzer, 2009).

Bradberry a Greaves (2013) také rozlišují několik složek emoční inteligence a oproti spisovateli Pletzerovi ji dělí na dovednosti osobního a sociálního charakteru. Osobní dovednosti zahrnují sebeuvědomění a samoregulaci, zatímco sociální dovednosti se zaměřují na sociální povědomí a řízení vztahů.

1.3.1 Oblasti emoční inteligence

Níže je popsáno pět primárních oblastí emoční inteligence, které lze nalézt v knize psychologa Golemana.

- 1. Sebeuvědomění aneb znalost vlastních emocí** – Uvědomění si citů v momentě jeho vzniku je jeden z nejdůležitějších prvků emoční inteligence. Abychom byli schopni rozumět vlastním emocím, musíme umět monitorovat a uvědomovat si city, jež právě prožíváme. Pokud nejsme schopni je rozpoznat, jsme vůči nim bezmocní (Goleman, 2011).
- 2. Zvládání emocí** – Oblast ovládnutí emocí má jádro ve zdokonaleném sebeuvědomění. Ulehčuje nám se zacházením vlastních citů, aby odpovídaly okolnosti a dokázaly vzdorovat citovým odchýlkám. Řadí se sem kupříkladu zklidnění vlastního rozčílení, zbavení se pocitu úzkosti či podráždění. Teprve když známe sami sebe, můžeme rozhodovat, co hodláme ovládat a měnit (Goleman, 2011).
- 3. Schopnost motivovat sám sebe** – Pro dosažení motivace jsou nezbytné pocity sebevědomí, opravdové snahy, nadšení a dovednosti perspektivního soustředění. Tyto pocity jsou klíčové, protože nám umožňují udržet motivaci, kterou bychom jinak mohli ztratit. Optimistický přístup je dalším zdrojem motivace, protože nás posiluje vůči negativním emocím, jako je apatie, beznaděj a deprese v těžkých situacích. To je důležité z hlediska emoční inteligence, protože negativní emoce mohou narušit naši koncentraci a myšlenkové procesy. Zvládání vlastních emocí je klíčové pro dosažení vlastní motivace. Pokud dokážeme dosáhnout sebemotivace, budeme aktivnější a úspěšnější při dosahování vlastních cílů (Goleman, 2011).
- 4. Vnímavost k emocím jiných lidí neboli empatie** – Empatie je vlastnost, která se rozšiřuje se zvyšujícím emočním sebezpozorováním a uvědoměním si sebe sama. Pokud nerozumíme svým vlastním emocím, nedokážeme číst ani v

emocích druhých lidí, aniž bychom se sebevíc snažili. Nezpůsobilost chápat a rozeznat emoce u druhých se nazývá emoční hluchota (Goleman, 2011).

- 5. Umění mezilidských vztahů** – Je-li člověk schopný se vžít do emocí jiných lidí a upravit podle toho své chování, má dostatečnou schopnost navazovat mezilidské vztahy. Lidé, kteří ve svém zaměstnání spolupracují s jinými pracovníky, jsou mnohem úspěšnější, jelikož právě tyto atributy jsou příčinou oblíbenosti. Mnohdy jsou v kolektivu nazýváni jako společenské hvězdy (Goleman, 2011).

Málokterý člověk disponuje všemi pěti oblastmi rozvinutými na nejvyšší možné úrovni, každý vyniká v jiné výše popsané oblasti. Není však problém se v emočních dovednostech zlepšovat, vyvineme-li snahu na zlepšení svých reakcí. Poté nebudou nastávat situace, kdy jedinci skvěle ovládají své emoce, avšak současně nejsou způsobilí uklidnit jinou osobu (Goleman, 2011).

1.3.2 Emoční versus inteligenční inteligence

Emoční inteligence, která přijala zkratku EQ, díky menší genetické zátěži, poskytuje rodičům nebo pedagogům možnost pokračovat tam, kde to příroda ukončila a rozšířit příležitosti na úspěch. To je největší odlišnost mezi emoční a rozumové inteligencí (Shapiro, 2014).

Vlohy emoční inteligence mají oproti intelektuálové odlišné hodnoty, to ovšem neznamená, že by emoční obratnost byla protikladem intelektové způsobilosti. I přesto se vzájemně obohacují a doplňují v reálném světě i na nociónální úrovni. Člověk tak může excelovat jak v rozumových, tak v emočních schopnostech. Samozřejmě velký rozdíl je v dědičnosti. Oproti rozumové inteligenci neboli IQ, není EQ vývojově ovlivněna, ani dána geneticky. Po nějaké době se dá naučit a kontrolovat v kterémkoli věku (Wedlichová, 2011).

Psycholog Goleman (2011) nás ve své knize seznamuje s čistými typy, které výstředně excelují buď v IQ nebo emoční inteligenci. V každém z nás se výše zmíněné vlastnosti prolínají v různých poměrech. Tyto vlastnosti nám však mohou poskytnout představu o tom, jak ovlivňují charakter jedince. Jak moc se tyto obrazy prolínají, závisí na kvalitě naší kognitivní a emoční inteligence. Nicméně je to právě emoční inteligence, která přináší mnohem více skutečně lidských vlastností. Jedinec, který klade důraz na

inteligenci a emoce dává stranou, je obzvlášť schopný v myšlení, nicméně nedokáže navázat vztah mezi lidmi. Mezi ženami a muži je drobný rozdíl. Muž, u kterého převyšuje IQ, je ambiciózní, tvořivý, bezstarostný sám k sobě, má přehnanou touhu po dokonalosti, má tendenci kritizovat a povyšovat se. Pokaždé si udržuje odstup, proto má potíže v sexuální oblasti a samozřejmě je emočně odměřený a sarkastický. Oproti tomu žena vystupuje sebejistě, zvládá vyjádřit své myšlenky a má rozsáhlé rozumové a estetické zájmy. Má však potíže s nahlížením do svého nitra, sebezpozorováním, s pocity viny a vyjádřením svého hněvu.

Muž, jenž je dobromyslný, tráví hodně času s přáteli, není bázlivý a je zodpovědný, je muž se značnou emoční inteligencí. Též je empatický, nesobecký k druhým a spokojený sám se sebou. Má emočně bohatý, ale zároveň adekvátní život. Emočně inteligentní ženy jsou asertivní a otevřeně vyjadřují své city. Mají kladný vztah k sobě a jako muži tráví mnoho času s přáteli, chodí na večírky a žijí společensky. Své emoce vyjadřují vhodně a spíše se vyhýbají výbuchům emocí, za něž by později mohly litovat. Jsou schopné se dobře přizpůsobit stresovým situacím a díky svému společenskému nadání se snadno seznamují s novými lidmi. Jsou sebevědomé, spontánní a otevřeně přijímají smyslové zážitky. V porovnání s ženami, které se zaměřují pouze na intelekt, pocítují emočně inteligentní ženy jen zřídka vinu nebo úzkost (Goleman, 2011).

2 Výzkumy zabývající se emocemi

Program Supporting Tempers, Emotions and Anger Management (STEAM) kombinuje obecné zvládnání emocí s řešením hněvu. Jeho hlavním účelem je pomoci dětem a dospívajícím, naučit se rozpoznávat své emoce a využívat dovednosti potřebné pro pozitivní a zdravé vyjádření svých pocitů. Tento program se zaměřuje na sebeuvědomění, spouštěče emocí, signály těla a schopnost vyjádřit své emoce včas, aby se zabránilo ztrátě kontroly nad nimi. Celkem se zúčastnilo 143 žáků v rozmezí od 1. do 8. třídy, kteří byli rozděleni do tří skupin – 1. až 3., 4. až 6. a 7. až 8. třída. Program STEAM probíhal ve 12 lekcích po 90 minutách, které se konaly každý týden. Do testování byli zapojeni i rodiče a učitelé, kteří vyplňovali test The Behavioral and Emotional Rating Scale (BERS) před programem a po programu žáků, který má pět okruhů – interpersonální síla, intrapersonální síla, školní fungování, afektivní síla a zapojení rodiny. Žáci před a po programu vyplňovali autorský dotazník, který obsahoval 10 položek na hodnocení schopnosti zvládnání emocí. Z učitelských testů vyšlo, že u žáků 1. až 3. tříd došlo k celkovému zlepšení, zatímco u ostatních skupin nezjistili žádné změny. Výsledky z rodičovských testů prokázaly výrazné zlepšení ve všech pěti okruzích u 1. až 3. tříd. V ročnících 4. až 6. třídy se ukázalo zlepšení v interpersonální síle a zapojení rodiny. U poslední skupiny nebyly nalezeny žádné změny. I výsledky samotných studentů prokázaly stejné hodnoty jako výsledky učitelů. Změna tedy nastala v 1. až 3. ročníku, u ostatních tříd nebyl zaznamenán žádný posun (Bidgood et al., 2010).

V Rusku probíhala studie, která zjišťovala roli a efektivitu verbálních a neverbálních prostředků v rozvoji emoční inteligence žáků základních škol. Do výzkumu, který trval šest měsíců, bylo zařazeno 684 studentů 1. až 4. tříd. Pro rozvoj emocí byly aplikovány komunikační hry, dramatizace či vyprávění. Výsledky byly získány dotazováním 78 vyučujících, kteří měli posoudit, zda se žáci, které vyučují, zdokonalili v sebepoznání, sebeřízení a řízení vztahů. Výzkum ukázal, že studenti 1. stupně projeví zvýšení v oblasti sebepoznání o 9 %, sebeřízení o 6 % a řízení vztahů o 10 %. Podobné zvýšení bylo pozorováno u studentů druhého stupně, kteří vykázali nárůst počtu studentů se silným sebepoznáním o 6 %, sebeřízení o 2 % a řízení vztahů o 12 %. U studentů třetího stupně se zvýšil počet studentů se silným sebepoznáním o 5 %,

sebeřízení o 7 % a řízení vztahů o 9 %. Výsledky pro čtvrtý stupeň ukázaly, že počet studentů se silným sebepoznáním se zvýšil o 6 %, sebeřízení o 5 % a řízení vztahů o 6 %. I když jsou tyto procentuální hodnoty nízké, učitelé pozorují pozitivní dynamiku, zejména u dětí mladšího věku, kde okamžité zlepšení není očekáváno. Učitelé zaznamenali největší nárůst v oblasti řízení vztahů, což ukazuje na efektivitu socializace. Podle pozorování učitelů jsou nejefektivnější hry, osobní příklad, dramatizace a trénink v rozvoji emoční inteligence mladších studentů. Oproti tomu byly mimika, gesta, vyprávění příběhů a analýza uměleckých děl uznány jako méně účinné při rozvoji emoční inteligence u studentů základních škol (Suleyeva et. al., 2022).

Další výzkum, který zkoumal charakteristiku dětských schopností rozpoznávat emoce, podobně jako její vztahy s vrstevnickým postavením a kvalitou přátelství. Zúčastnilo se ho 308 čínských žáků z 2. až 6. ročníku základních škol. Studie byla zaměřená na měření schopnosti rozpoznávat emoce u dětí pomocí multimodálních videí zahrnujících osm emocí. Kvalita přátelství a status vrstevníků byly hodnoceny prostřednictvím nominací vrstevníků a dotazníků. Výsledky ukázaly několik zajímavých faktů – schopnost rozpoznávat emoce se zvyšovala s věkem dětí a dívky dosahovaly lepších výsledků než chlapci; byly pozorovány významné rozdíly ve skóre přesnosti mezi jednotlivými emocemi, včetně významné interakce mezi kategorií emocí a ročníkem; schopnost rozpoznávat emoce pozitivně souvisela s postavením vrstevníků a kvalitou přátelství, což podtrhuje její význam jako indikátoru sociálních vztahů u dětí (Wang et. al., 2019).

3 Empirická část

Tato kapitola obsahuje metodiku zpracování empirické části, podrobně popsanou testovací metodu pro ověření výzkumného cíle i její obměnu, která byla použita na závěrečné testování, dále zde bude detailně popsán edukační program den po dni, jak probíhal ve školách a na konci se vyhodnotí výzkumné otázky a výsledky z obou testů.

3.1 Cíl průzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo analyzovat účinek intervenčního programu na rozvoj emocí u žáků 1. stupně základních škol. Dále bylo cílem zjistit, zda existují rozdíly v emočně-sociálních kompetencích mezi dívkami a chlapci a zdali se liší úroveň těchto kompetencí mezi jednotlivými základními školami. V rámci cíle byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Má intervenční program vliv na rozvoj emocí u žáků 1. stupně?
2. Je rozdíl v emočně-sociálních schopnostech mezi dívkami a chlapci s použitím testu IDS?
3. Existuje rozdíl v emočně-sociálních schopnostech mezi žáky z různých základních škol s použitím testu IDS?

3.2 Metodika zpracování

Pro získání stanoveného cíle byl žákům vesnické a městské základní školy podán test. Test, který byl vytvořený na základně subtestu IDS, se vyplňoval vždy jednu vyučovací hodinu. Výsledky 1. cvičení, rozpoznávání emocí, a 2., sociálně kompetentní chování, byly vyhodnocovány podle manuálu. 3. cvičení, z důvodu nemožnosti dotazování, nemohlo být bodováno. Následně proběhl pětidenní edukační program na rozvoj emocí a poté byli žáci znovu otestováni obdobným testem, se zaměřenými fotografiemi.

- **Vstupní test** – Test, který byl použit na počáteční testování, se skládá ze tří cvičení – rozpoznávání emocí, sociálně kompetentní chování a regulace emocí.
 1. cvičení se skládá z 10 fotografií různých emocí, ve 2. jsou fotografie, kde

mají žáci označit, jak by se zachovali v situacích a ve 3. jsou otázky na regulaci strachu, smutku a zlosti. Odpovědi zapisovali do záznamových archů.

- **Edukační program** – Program na rozvoj emocí trval pět vyučujících hodin od pondělí do pátku. Během těchto dní žáci poznávali emoce, rozeznávali je mezi sebou, povídali si, jak by bylo správné se zachovat v daných situacích apod.
- **Upravený konečný test** – Při 2. testování byl test IDS poupraven z toho důvodu, aby žáci nepsali stejné výsledky, které by si mohli pamatovat z prvního testování. Fotografie na rozpoznávání emocí byly jen zpřeházené, aby nebyly ve stejném pořadí. Ovšem obrázky k sociálně kompetentnímu chování byly nahrazené vlastní tvorbou Bc. Anety Lacinové (viz. Příloha A)

3.3 Test IDS

Pro ověření průzkumného cíle byla použita testovací metoda The Intelligence and Development Scales (IDS), která byla vypůjčena na Univerzitě Hradec Králové. Tento test je určen pro diagnostiku inteligence a celkové vývojové úrovně u dětí ve věku pěti až deseti let. Metoda obsahuje celkem 21 subtestů, které měří kognitivní schopnosti, motorické dovednosti, emočně-sociální kompetence, matematické a jazykové schopnosti a výkonovou motivaci. Českou verzi testů vytvořila PhDr. Dana Krejčířová, původními autory jsou Alexandr Grob, Christine S. Meyer a Priska Hagmann-von Arx (Grob, 2013).

Z testu byla vyčleněna jedna část, která se zabývá Sociálně-emoční kompetencí. Tato část testu zahrnuje rozpoznávání emocí, regulaci emocí, porozumění sociálním situacím a sociálně kompetentní chování. Pomocí této části lze zjistit, zda jsou děti schopné adekvátně jednat v mezilidských situacích. Pro urychlení testování byl test poupraven, aby se mohl provádět se všemi žáky najednou. Porozumění sociálním situacím bylo vynecháno z příčiny neschopnosti dotazování u písemné formy. Následně budou popsány jednotlivé části textu.

3.3.1 Rozpoznávání emocí

Žákům v subtestu na rozpoznávání emocí bylo ukázáno celkem 10 fotografií. Na každé z nich je zachyceno dítě prožívající jednu z emocí – radost, vztek, smutek, překvapení nebo strach. Úkolem dítěte bylo identifikovat tuto emoci a správně ji

pojmenovat. V rámci této práce žáci viděli stejné fotografie, promítnuté na interaktivní tabuli a výsledky zapisovali do záznamových archů.

3.3.2 Regulace emocí

Po provedení testu rozpoznávání emocí by měly být dětem předloženy tři fotografie, které jsou použity v předchozím testu – zobrazující vztek, strach a smutek. Každé dítě by mělo být vyzváno k tomu, aby popisovalo strategie, které používá k regulaci svých pocitů. Zadavatel se snaží klást otázky takovým způsobem, aby dítě co nejpodrobněji vysvětlilo své odpovědi. Bodové hodnocení, 0, 1 nebo 2 body, závisí na tom, jak podrobně a důkladně dítě odpovědělo na otázku. Žáci v upraveném testu dostali otázky, jak se chovají při daných situacích, avšak nebylo možné se jich doptávat.

3.3.3 Sociálně kompetentní chování

Poslední podtest se soustředí na strategii jednání v šesti typických situacích doprovázených obrázkem. Tyto obrázky zobrazují agresivní a útočné chování, zraněné a plačící dítě a také situaci navazování vztahů. V této části byly opět žákům obrázky promítány, akorát místo slovních odpovědí vybírali ze tří nejčastějších odpovědí, které byly vypsány z výsledků testu.

3.3.4 Postřehy z testování

Z testování vyplývá, že chlapci na vesnické škole v 1. cvičení poznávání emocí dosáhli horších výsledků než dívky. Nejvíce žáci chybovali u fotografií s překvapením, kterou často zaměňovali za vyděšenost, šťastnou náladu nebo dokonce ospalost. Druhou nejvíce zaměňovanou emoci byl smutek. Ten popisovali jako nudu, nebo že se dotýčný na fotografii necítí dobře. Vedli si o poznání lépe u emoce vzteku – ten zaměnil pouze jediný chlapec ze 3. třídy. U cvičení sociálně kompetentního chování zaznamenaly nejlepší výsledky dívky ze 3. ročníků. Oproti tomu si nejhůře vedli chlapci z 4. ročníku, kdy jeden z nich dosáhl pouhých dvou bodů z dvanácti. U 3. otázky, Co děláš, když máš vztek, strach nebo si smutný/á, abys už tuto emoci neměl/a, většina žáků ze 3. třídy odpověděla, že neví, nebo že čekají, až se tak cítit nebudou. Žáci ze 4. ročníku u otázky se vztekem například uvedli: „jdu ven“, „hrajú Fortnite“, „du do dílny“, „vezmu si čokoládu.“ U emoce strachu žáci uváděli, že by tento emoční stav zcela ignorovali. U

emoce smutku dívky převážně uvedly, že by zkontaktovaly kamarády a oproti tomu chlapci, by opět tento emoční jev rovněž jako strach ignorovali.

Při testování na 2. základní škole, byly u 1. cvičení zaznamenány nejhorší výsledky u chlapců ze 3.B. Protikladem jim byly dívky ze stejné třídy, které měly velmi dobré výsledky v obou cvičeních. U sociálně kompetentního chování si nejhůře vedli chlapci ze 3.A. Podobně na tom byli chlapci ze 4.B, kterým se rovněž nedařilo. Stejně jako na vesnické škole, i u této, u rozpoznávání emocí, způsobovala největší problém emoce překvapení a smutku. Častou odpovědí u žáků 3. třídy na otázku, Co děláš, když máš vztek, aby si ho už neměl, bylo „*Odejdu do pokojíčku*“ nebo „*hraju si s (něčím)*“. Za zmínění stojí odpovědi žáků 4. tříd, kteří na stejnou otázku odpověděli: „*nadechnu se a vydechnu*“, „*půjdu za rodiči*“ nebo „*vezmu si krabičku poslední záchrany a tam si vezmu balónek a začnu nafukovat.*“ U emoce strachu by se žáci schovali pod deku, pustili si hudbu nebo si namlouvali, že to nic není a nemusí se tedy ničeho bát. U emoce smutku byly nejčastější odpovědi psaní si s kamarády, mazlení se zvířetem nebo pomyšlení na lepší věci.

3.4 Popis průzkumného souboru

Do výzkumu byly zapojeny dvě základní školy v Libereckém kraji v okrese Semily. Jedna základní škola se nachází ve městě, druhá v porovnání s ní na vesnici. Z každé školy byli testováni žáci 3. a 4. tříd, celkem 84 žáků.

Základní škola, která se nachází na vesnici, kde proběhl test, je takzvaně prvostupňová. Znamená to, že disponuje pouze třídami do 5. ročníku. Celkem tuto školu navštěvuje 67 žáků. Program proběhl ve 3. a 4. třídě o 15 a 11 žácích.

Oproti tomu, žáci z 2. otestované školy dochází na standartní základní školu, kde je 1. i 2. stupeň. Dokonce počty žáků přesahují limity tříd, proto je nutné je oddělit na A a B. Dohromady se v této škole učí 358 žáků, z toho ve 3. třídě podstoupilo test 22 a ve čtvrté 36 žáků. Někteří žáci nebyli během výzkumu nebo testování přítomni z důvodu nemoci, proto nebyli zařazeni do vyhodnocení, aby nedošlo ke zkreslení výsledků.

3.5 Edukační program

Edukační program je vytvořený v úmyslu rozvoje emocí u žáků 3. a 4. třídy základní školy. Program trval na každé škole pět dní, od pondělí do pátku, vždy jednu vyučovací hodinu denně. Během těchto dní byly s žáky uskutečňovány aktivity, které

by měly rozvíjet právě již zmíněné emoce a sociálně kompetentní chování. Zda se podařilo emoce alespoň trochu u žáků rozvinout, se dozvíme pomocí upraveného subtestu IDS, který byl žákům podán před zahájením a po ukončení programu.

U každého dne je uveden krátký popis, čeho má být v daném dni dosaženo, například osvojení rozlišení emocí smutku a hněvu a aktivity na daný den.

3.5.1 Den první

První den se zjišťuje, zda žáci mají pojem o tom, co to emoce jsou, jaké jsou druhy a k čemu nám v životě slouží.

1. **Co to jsou emoce?** – Učitel se zeptá žáků, zda vědí, co to jsou emoce, co si pod tím představí. Podle jejich odpovědí bude reagovat a popřípadě je navede na správnou odpověď.

Někteří žáci by nemuseli vědět, co to emoce jsou, i když se jim mění během chvíle.

2. **Brainstorming na emoce, tabule** – V předchozí aktivitě se žáci dozvěděli nebo zopakovali, co to emoce jsou a teď si pomocí brainstormingu vypíší konkrétní tipy na tabuli. Učitel do toho nezasahuje, žáci vždy sami přijdou k tabuli, napíší emoci a odchází zpět na své místo. Každý žák může přijít víckrát. Pokud už nikoho nic nenapadá, zhodnotí, zda všechny napsané termíny jsou emoce a mohou vymazat ty, které se tam objevují víckrát (vlastní zdroj).

Díky brainstormingu by si mohli rozšířit povědomí o konkrétních emocích a náladách, které ještě neznali nebo zapomněli, že tam patří.

3. **Popisování karet „Moře emocí“**, *karty Moře emocí* – Učitel se s žáky posadí na koberec do kroužku a doprostřed rozmístí karty Moře emocí. Postupně si žáci vezmou jednu kartu a řeknou, jakou emoci velryba znázorňuje, když nebudou vědět, spolužáci pomůžou. Může se stát, že žáci budou mít na karty různé názory, například u karty strach řeknou překvapení, osamělost nebo smutek. Každá emoce je tam však pouze jednou, proto je důležité prohlédnout si i pozadí, které emoci dokresluje. Pokud nějaké karty zůstanou, učitel se kolektivu zeptá, zda u některých zbylých položených karet nevědí, jak by ji měli pojmenovat. Jestliže se taková karta najde, popíší a pojmenují ji společně (Shymon, 2013).

Karty Moře emocí jsou skvělou pomůckou jak pro menší tak i pro starší žáky, jelikož lidé mohou vyjádřit emoce a nálady rozlišně a žáky by to mohlo mást. Karty s velrybami mají ovšem jasně danou náladu, podle které žáci poznají, o jakou emoci se jedná.

4. **Povídání** – Vyučující bude žákům pokládat tyto následující otázky a bude s nimi diskutovat o účelu, důležitosti zpracování a právech na své emoce:
 - „*Jaký účel mají emoce v našem životě?*“
 - „*K čemu nám může být užitečné, když se naučíme, jak zvládat své emoce?*“
 - „*Co se může stát, když zejména nepříjemné emoce neumíme zpracovat?*“
 - „*Co znamená, že každý má právo na své emoce?*“

Každý může mít jiný názor na výše uvedené otázky, proto je dobré o tom diskutovat a vyslechnout si názory jiných lidí (Motivační kurz, 2009).

3.5.2 Den druhý

Na začátku druhé hodiny bude krátké opakování toho, co se probíralo předchozí den a následně budou probíhat aktivity na vnímání svých i spolužákových emocí. **Opakování ze včerejší hodiny** – Učitel se žáků zeptá, co si pamatují z předchozí hodiny a jakou mají dnes náladu.

1. **Jak dáváme najevo emoce?** – Učitel se žáků ptá, jak oni sami vyjadřují radost, smutek a hněv. Poté se zeptá, kdy naposledy prožívali něco radostného, příjemného a za jaké situace. A nakonec se zeptá, kdy právě naopak pocítili něco smutného nebo zlého a jak se u toho cítili.
2. **Emoční mapa, papír a psací potřeby** – Učitel rozdá každému žákovi list papíru, na který si nakreslí jednoduchý obrys postavy. Postavu nijak víc nevybarvuje, bude do ní zakreslovat smajlíky radosti, smutku, zlosti a překvapení, podle toho, kde si myslí, že danou emoci pociťuje na svém těle. Smajlíky vyučující předkreslí na tabuli, aby je všichni žáci měli stejné, a hlavně aby věděli, jak je nakreslit. Poté si o tom s vyučujícím povídají, kde, jakou emoci cítí a zda se s někým shodují (Kubíčková, 2021).

Tuto aktivitu je nutné dát za tu předchozí, neboť na sebe navazují. Žáci si nejprve vybaví situaci, kdy se cítili například smutně a poté se dostávají k tomu, kde smutek pociťovali na svém těle. I tak je emoční mapa velmi orientační, protože je velmi těžké říct, kde smutek cítí, když zároveň nejsou smutní.

3. **Rozeznávání emocí u druhých na koberci** – karty Moře emocí nebo emoce napsané na kartičkách – Třída se usadí do kroužku na koberci a každý žák dostane kartičku s emoci, kterou si tajně přečte, aby to žáci okolo neviděli. Postupně se pokouší předvádět emoce, které mají napsané na kartách. Nejprve se je pokouší napodobit jen pomocí mimických svalů a gest, podruhé mohou přidat slova, pokud to ostatní spolužáci neuhádnou. Jestliže není ve třídě koberec, může se činnost konat i v lavicích s tím, že žáci chodí předvádět před tabulí (Shymon, 2013).

Emoce nemusíme dávat vždy jasně najevo pro naše okolí, proto je ze začátku lepší určit jakou emoci mají žáci předvádět a chtít po nich, aby ji předvedli opravdu znatelně.

4. **Emoce jako cesta k růstu, papír a psací potřeby** – Žáci použijí buď druhou stranu papíru z emoční mapy nebo si vezmou nový. Pedagog řekne žákům, aby si vzpomněli na nějakou negativní emoci, kterou v blízké době pociťovali a odpoví na tyto otázky: „*Jak jsi uvedenou emoci dokázal zvládnout, zpracovat?*“ „*Je na té emoci něco dobrého, pokud ano, co?*“ „*Naučila tě něco tato emoce?*“ „*Dala by se vyřešit i jinak, jiným způsobem?*“ Když bude dobrovolník, může své odpovědi přečíst nahlas (Kubíčková, 2021).

Vždy je dobré, když žák vidí i jinou cestu řešení, pokud ji nevidí, měl by ho učitel nasměrovat nebo dát možnosti řešení. Negativní situace žáci ve většině případů řeší násilím, což nechceme, proto je dobré ukázat jim i jinou cestu.

5. **Jak by ses zachoval v situaci?** – Učitel přečte žákům situaci, se kterou se můžou potkat a ptá se jich, jak by se zachovali v daném případě, například „*Jak by ses zachoval v situaci, kdyby si viděl, že se někdo posmívá spolužačce/spolužákovi za jeho oblečení?*“ (Čosiv, 2018).

Pomocí této aktivity se žáci, především kluci, dozvídají od spolužáků, že situace se dají řešit opět i jinými způsoby, nejenom násilím a rvačkami. Učitel je

může také nenápadně napovídat k lepšímu řešení, ale tak, aby na to přišli hlavně sami.

6. **Opakování z celé hodiny** – Pedagog ve zkratce zhodnotí hodinu a udělá rychlé opakování. „*Co jsme dnes dělali?*“ „*Zvedni ruce tak vysoko, jak se ti dnešní hodina líbila. Pokud je vzpažíš, líbila se ti hodně, pokud předpažíš, líbila se ti středně – ušlo to, pokud připažíš, nelíbila se ti vůbec.*“

Hodina by se měla vždy lehce zhodnotit a zopakovat, aby vyučující viděl, co si z té hodiny žáci odnáší.

3.5.3 Den třetí

Ve třetím dni se žáci pokusí vžít i do jiných lidí, jaké oni mohou pociťovat emoce a jak se situace může úplně změnit, pokud použijeme jiné nálady.

1. **Stresová simulace** – Učitel přijde do třídy a řekne žákům: „*Představte si, že přijdu do třídy a řeknu vám, že budete psát pětiminutovku z matematiky. Příklady bych diktoval/a rychle za sebou, že byste výsledky nestíhali psát a poté bych testy hned sebral/a. Vypadalo by to, že by každý z vás dostal špatnou známku. Jaké byste pociťovali emoce? A kde byste je cítili, ukažte na svém těle?*“ (Ulmanová, 2012)

Aby se žáci opravdu nestresovali a byli v klidu, je lepší tuto aktivitu udělat jen jako simulaci. Tato činnost navazuje na aktivitu Emoční mapa, jen všichni žáci řeší stejnou situaci.

2. **Povídání** – Pedagog si bude s žáky povídat o výročích, kterými lidé popírají nebo zlehčují emoce druhých. Zda to vůbec zažili a jestli to říkají i oni sami. Poté zda si naopak vzpomenou na průpovídky, kterými lidé vyjadřují respekt a úctu k emocím druhých lidí a uvedou konkrétní případ, který viděli u někoho jiného nebo sami zažili. Následně se je pedagog může zeptat, jak se oni sami cítili, když jim druhá osoba zlehčila a kdy respektovala jejich emoce.

Nikomu není příjemné, když druhá osoba zlehčuje nebo popírá naše vlastní emoce. Výše zmíněná diskuze by měla žákům ukázat, že i oni sami se cítí lépe, když je druhý respektuje a že by i oni měli respektovat druhého.

3. **Vžívání se do jiných lidí v různých situacích, papíry se situacemi** – Žáci si rozdají papíry, na kterých budou napsané různé situace lidí. Jejich úkolem bude

se pokusit vcítit do konkrétních případů a napsat, jak se lidé mohou cítit, ne jak by se cítili sami. Po vyplnění si řeknou odpovědi. Zda se jejich tip odlišuje s tím, co by cítili oni sami nebo jestli mají odpověď, která bude výjimečná oproti ostatním. Jak se cítí člověk pokud:

- Se ocitl na opuštěném ostrově?
- Vyhrál milion korun?
- Nemá rodiče?
- Ho zradili kamarádi?
- Se ocitl ve vězení?
- Přišel o všechny peníze?
- Ztratil práci?
- Ho rodiče vyhodili z domu?
- Ho ignoruje kolektiv spolužáků? (Koníčková, 2013)

Aby žáci mohli respektovat emoce a pocity jiných lidí, musí se umět do nich vžít, vcítit se do jejich kůže a představit si, jak jim asi může být. Dokáží-li se vcítit do druhých, budou schopni lépe respektovat.

4. **Jedna situace, pokaždé jinak** – Žáci se rozdělí do skupin, nejlépe po dvojicích, a připraví si jakoukoli scénku, kterou budou následně předvádět před třídou. Scénu zahrají minimálně dvakrát, kdy poprvé tam budou preferovat špatné emoce a podruhé už dobré. Například v 1. případě bude našťvaná a rozhněvaná nálada, ve druhé bude klidná a mírná. Lze například simulovat situace rozhovoru mezi rodičem a dítětem o ztrátě telefonu, špatné známce nebo pozdním příchodu domů. Po scénkách se učitel žáků zeptá, jaké emoce se v příběhu nacházely a v čem se lišila první a druhá scénka (vlastní zdroj).

Tato aktivita slouží k vžívání se do jiných rolí, poznávání emocí, hledání rozdílů a spolupráci. Díky ní si také mohou uvědomit, která situace jim je milejší.

5. **Zhodnocení hodiny** – Učitel opět ve zkratce zopakuje, co ten den dělali a zeptá se žáků, co se jim na dnešní hodině líbilo nejvíce a proč?

3.5.4 Den čtvrtý

Tento den se bude odehrávat v tělocvičně nebo v hale, kde mají žáci dostatek prostoru pro aktivity, ve kterých budou hádat emoce svých spolužáků, přenášet emoce mezi sebou nebo se pořádně vyvztekat u hry *na babu*.

1. **Házení klubka**, *klubko vlny nebo provázku* – Učitel se s žáky posadí v tělocvičně do kruhu a v ruce bude mít klubko provázku. Než ho odhodí, chytí pevně konec provázku a vybere si jednoho žáka, u kterého se pokusí z tváře vyčíst, jakou má náladu, jak se cítí. Poté, co řekne svůj tip, odhodí klubko vybranému žákovi. Ten opět uchopí kousek provázku, který nebude pouštět a vybere si spolužáka, u něhož bude situaci opakovat – zkusí si tipnout jeho náladu. Tímto způsobem to pokračuje do doby, než každý bude držet kousek provázku. Posléze se pojedě pozpátku, kdy začíná učitel. Zeptá se prvně vybraného žáka, zda byl jeho odhad správný, ten mu odpoví, jestli ano či ne a popřípadě řekne správnou svoji náladu (Rogers, 2015).

Doposud byly aktivity při pojmenování emocí řízené a předváděné emoce mohl žák více zdůraznit. V aktivitě házení klubka už žáci popisují emoce, i když nejsou úplně tolik výrazné, aby to na první pohled poznali.

2. **Nakažlivé emoce** – Děti si při této aktivitě vyzkouší emoce radosti, smutku a soucitu, které si budou mezi sebou předávat. Žáci se budou pohybovat po místnosti a nesmí říkat jiná slova než „*bla bla bla*“. V první části hry budou mít za úkol pomocí *bla bla bla* setkávat se a přátelsky a radostně se vítat. Tato část může trvat i dvě minuty, dokud se všichni navzájem nepozdraví. Poté to učitel ukončí, všichni žáci se zastaví, a začne šířit vztek. Vybere si jednoho žáka a opět jen pomocí *bla bla bla* žákovi vynadá. Ten se nejprve pokouší reagovat radostně, ale brzy se začne také rozčileně hádat. To je signál pro učitele, který znovu zahajuje hru s tím, že rozčilený žák přenáší svoji negativní náladu i na ostatní. Až se nakazí celá skupina negativní emocí, učitel hru zastavuje, vybírá si jiného žáka a na něj soucitným *bla bla bla* předává lepší náladu, kterou žák nakazí i jiné hráče a oni zase jiné, dokud nebude mít celá skupina opět dobrou náladu. Na konci hry se učitel může dětí zeptat, která emoce se jim líbila nejvíce

a z jakého důvodu. Můžeme opakovat s rozšiřováním smutné emoce ve druhé části.

Pokud vnímáme nějaké chování nebo emoci jiné osoby naprosto shodně, můžeme se nakazit jeho náladou. Úkolem této aktivity je zkusit se nakazit negativními emocemi, které nemusíme rádi přijímat. Z toho důvodu je třetí část, kdy pomocí soucitu nebo empatie se vracíme do opět dobré nálady (Emoční management, 2018).

3. **Zlostná bába** – Jde o obdobu hry *na babu*, akorát když žák dostane *babu*, může se na tři vteřiny vyvztekat – dupat, bouchat rukama, lehnout si na zem a kopat nohama, ovšem tak, aby nikomu neublížil. Poté se zvedne a pronásleduje ostatní (Kocábková, 2010).

Žáci ve škole, ani pořádně doma, nemají příležitost ze sebe vypustit páru a ulevit si od vzteku, aby něco nerozbili a nebyl z toho problém. Zlostná bába dává dětem příležitost se pokaždé na chvíli vyvztekat a zmírnit nahromaděný vztek.

4. **Zhodnocení hodiny, smajlíci** – Učitel na konci hodiny provede hodnocení celé hodiny. Nejprve žákům zadá, aby se postavili k jednomu ze tří smajlíku (veselý, neutrální, smutný) podle toho, jak se jim líbila aktivita nakažlivé emoce. Poté ať se postaví na smajlík podle toho, jak se jim zamlouvala celá hodina. A nakonec ať ukážou na prstech 1, 2 nebo 3 podle toho, zda se jim nejvíce líbila aktivita 1. – házení klubka, 2. – aktivita nakažlivé emoce anebo 3. – zlostná bába.

3.5.5 Den pátý

Jde o poslední den v programu na rozvoj emocí. Žáci budou psát dvě situace, pozitivní a negativní, které budou dávat do příslušných krabic, poté si zahrají scénky a budou regulovat stres pomocí balónků.

1. **Dvě krabice, krabice, papíry a psací potřeby** – Učitel postaví před tabuli dvě krabice, na kterých bude veselý a smutný smajlík. Žák bude mít za úkol napsat dvě příhody z nedávné doby. Jednu pozitivní a druhou negativní, jež potom odhodí do příslušné krabice podle smajlíku. Až budou mít všichni odevzdáno, každý si dojde pro jeden negativní a jeden pozitivní lísteček a postupně budou číst příhody, které si vytáhli a zkusí na ně reagovat, například „*Jak by se on sám*

cítil v dané situaci?“ nebo *„Jak by pomohl, podpořil nebo pogrataloval dotyčnému, který je v oné situaci?“*. Pokud bude závažnější situace, a nebude to vadit dotyčné osobě, může se k tomu vyjádřit celá třída. Zamyslet se nad následky chování k dané situaci, jak se šlo zachovat lépe. Každý má možnost vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas s názorem druhé osoby (vlastní zdroj).

Posuzování záležitostí jiné osoby jde člověku mnohem lépe, než kdyby měl posuzovat své vlastní chování, jelikož u druhých lidí má od situace odstup a pohlíží na to z jiné perspektivy. Může přijít i na více a lepší řešení.

2. **Emoce v povolání** – Žáci budou rozděleni do dvojic a budou mít za úkol převtělit se do jiné role, než jsou zvyklí. Zahrají si například na prodavače a zákazníka, pacienta a doktora nebo řidiče a cestujícího. Dvě dvojice vždy půjdou před tabuli, kdy jedna dvojice dostane negativní a druhá pozitivní emoce. Poté po dvojicích zahrají scénku se stejnými postavami, ve stejném prostředí, akorát každý podle toho, jakou dostal emoci. Po vystoupení čtveřice se učitel žáků zeptá, která scénka se jim líbila více a kterou emoci by oni sami preferovali v tomto zaměstnání (vlastní zdroj).

Žáci by si díky této hře měli uvědomit, že emoce je budou ovlivňovat i během dospělého života a nejenom v tomto věku. A čím dřív s nimi dokážou pracovat a zvládat je, tím líp pro ně a jejich okolí.

3. **Nafukování balónek**, *balónky* – Učitel se s žáky posadí do kroužku na koberci a zeptá se jich, kdy byli na někoho v poslední době opravdu naštvaní nebo je něco rozzlobilo. Dále se zeptá, proč každý reaguje na stejnou situaci rozdílným projevením emocí a jestli dokážou svůj vztek nějakým způsobem zmírnit, aby nebyl tak velký. Poté učitel žákům řekne, aby si představili, že balónek představuje hlavu člověka. Vždy, když zažijete něco nepříjemného, balónek se nafoukne. Čím silnější emoce je, tím více se nafoukne. *„Co by se stalo, kdyby se balónek nafoukl až moc?“* Praskne. Učitel to může žákům demonstrovat. *„Co můžete udělat pro to, aby nepraskl?“* Nenařukat tolik nebo odpustit vzduch. Každý žák dostane balónek a bude předem informovaný, že jeho balónek prasknout nesmí. Musí ho nafouknout pouze do té velikosti, aby nepraskl a když už je dostatečně veliký, upustí vzduch do bezpečné velikosti a zkusí ho znovu nafouknout. Podobné situace jako s balónkem zažíváte denně. Někdo vás naštv

a místo toho, abyste svůj hněv dokázali ovládat a upustit, necháváte si ho v sobě a poté už stačí jen drobnost a hned jste rozčilení, vybouchnete, že bijete kolem sebe a poté třeba i litujete (Applová, 2009).

Dítě v mladším školním věku má ještě neustálené emoce a výkyvy nálad, které by se postupem času měly měnit. Pomocí nafukování balónků by měli zjistit, co se může stát, když nebudou se svými emocemi pracovat a ovládat je.

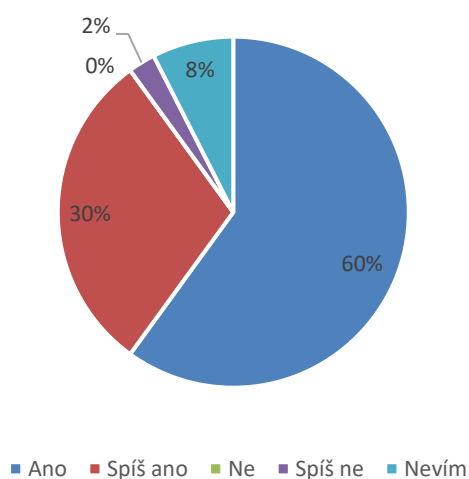
3.6 Zhodnocení celého programu

Na konci celého týdne byl žákům podán dotazník, které aktivity se jim líbily či nelíbily a zda se o emocích dozvěděli něco nového. Před podáním zhodnocení, byly žákům všechny aktivity zrekapitulovány, aby si připomněli, co všechno za ten týden absolvovali. Otázky ke zhodnocení:

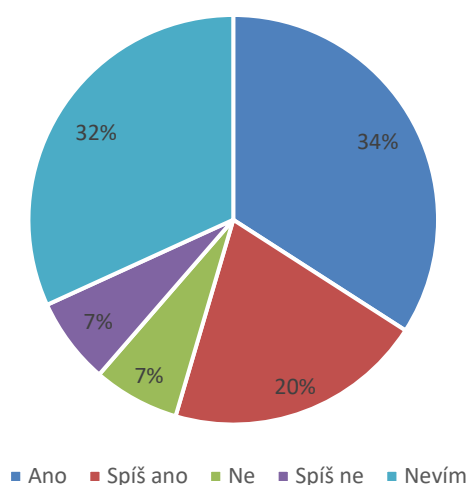
- Která aktivita z celého týdne se ti líbila nejvíce a proč?
- Která aktivita z celého týdne se ti nelíbila a proč?
- Dozvěděl ses něco nového o emocích, co jsi dřív nevěděl?
- Která aktivita tě nejvíce posunula v poznávání emocí?
- Která aktivita ti přišla zbytečná?
- Vyznáš se teď lépe v emocích svých spolužáků?

Otázky ke zhodnocení programu byly žákům podány následující hodinu, po aktivitách z páteho dne, s upraveným testem IDS. Z výsledků obou škol vyplynulo, že dívkám se nejvíce líbily aktivity Házení klubíčkem a Jedna situace pokaždé jinak. Oproti tomu chlapcům se nejvíce líbily hry Zlostná bába a Nakažlivé emoce, které se konaly v tělocvičně. Na otázku, která aktivita se jim nelíbila a proč, byla nejčastější odpověď u obou skupin: „*Líbili se mi všechny*“. Dívkám se nelíbila aktivita Nakažlivé emoce a chlapcům aktivita Moře emocí a Házením klubka, jež jim přišlo nudné. U otázky, zda se během týdne dozvěděli něco nového o emocích, bylo nejhojněji zastoupenou odpovědí Ano a odůvodnili to následovně: „*Nevěděl sem, že sou nakažlivé.*“; „*Neznala sem je všechny.*“ či „*Je jich hodně.*“. Dále žáci odpovídali, že si nejsou jistí a pouhé tři studentky a sedm studentů uvedlo, že se nedozvěděli nic. Největší přínos za celý týden vidí žáci hned v první aktivitě Brainstorming, kde vypisovali na tabuli úplně všechny

emoce, které je napadly. Nejenom v průběhu aktivit bylo na žácích vidět, že je program baví, ale prokázaly to i výsledky, neboť převážně odpovídali, že žádná aktivita jim nepřišla zbytečná. Z dotazníku na zhodnocení programu je nejdůležitější otázka, zda se žáci nyní lépe vyznají ve spolužákových emocích. U dívek nejvíce převažovala zakroužkovaná odpověď Ano a o polovinu méně byla zastoupená odpověď Spíše ano. Pouze 3 dívky ze 40 napsaly Nevím a jedna odpověděla Spíše ne. I u chlapců, stejně jako u dívek, převažovala odpověď Ano. Pouze o jeden hlas méně byla 2. nejčastější odpověď Nevím. Možnost výběru Spíše ano zakroužkovalo 9 chlapců a možnosti Spíše ne a Ne zakroužkovali 3 chlapci.



Obrázek 1 – Odpovědi dívek na poslední otázku v dotazníku



Obrázek 2 – Odpovědi chlapců na poslední otázku v dotazníku

3.7 Postřehy ze závěrečného testování

U 2. testování bylo na obou školách zaznamenáno patrné zlepšení. Na vesnické škole se v 1. cvičení, poznávání emocí, zlepšily všechny třídy. U 2. cvičení, sociálně kompetentní chování, se nejvíce posunuly dívky ze 3. ročníku. Naopak nejmenší posun, v tomto cvičení, udělali chlapci z 4. ročníku. V upraveném testu, ve 3. cvičení, neodpovídali žáci, co by udělali oni sami, nýbrž co může udělat dítě, aby už necítilo vztek, strach nebo nebylo smutné – tedy doporučit, jak se má v takové situaci zachovat. Avšak i přes opakované upozornění, několik žáků ze 3. třídy, napsalo, co by udělali oni sami. Ostatní rady u vzteku byly být do polštáře, dívat se na videa či filmy nebo jít ven. U emoce strachu byla nejvíce zastoupená odpověď jít za matkou. Tato odpověď se rovněž často vyskytovala u emoce smutku. Ve 4. třídě, u emoce vzteku, psali žáci, že by dotyčnému poradili dívat se na videa nebo hrát hry. U strachu uváděli, že by jej měli překonat, aby se už dotyčná osoba příště nebála a u emoce smutku, nejvíce byl zastoupenou odpovědí kontakt s kamarády nebo rodinou.

U závěrečného testování na městské škole se nejvíce v rozpoznávání emocí zlepšili chlapci ze 3.B. Velké zlepšení nastalo i u chlapců ze 3.A, kteří měli stejné výsledky jako dívky ze 3.B. U 2. cvičení nastal nejmenší posun u chlapců ze 4.A. Nejlepší výsledky zaznamenaly dívky ze 4.B, které si dobře počínaly i u 1. cvičení. Ve 3. cvičení, u emoce vzteku, žáci radili jít se projít do přírody, do jiné místnosti, aby někoho neuhodili, nebo si pustit hudbu. Poslech hudby se rovněž objevil u odpovědí v rámci emocí smutku a strachu.

4 Shrnutí výsledků

Tato kapitola obsahuje vyhodnocení výsledků z testovacích dnů, ke kterým byl použit test IDS. Test se vyhodnotil podle pokynů v zadání a výsledné hodnoty byly zadány do tabulky Excel, které byly dále použity do grafů a pro ověření statistického významu do Studentova dvouvýběrového t-testu.

Testování a edukačního programu se celkem účastnilo 84 žáků ze dvou základních škol ze třetího a čtvrtého ročníku ve věku od osmi do deseti let. Žáků ze 3. ročníků bylo celkem 37 a ze 4. třídy 47, z toho celkem 40 dívek a 44 chlapců. Nejvíce žáků bylo ve třídě 4.B a to 25 %, naopak nejméně bylo ve třídách 4., 3.A a 3.B 13,1 %, viz výše uvedená tabulka.

Tabulka 1 - Počet žáků ve třídách

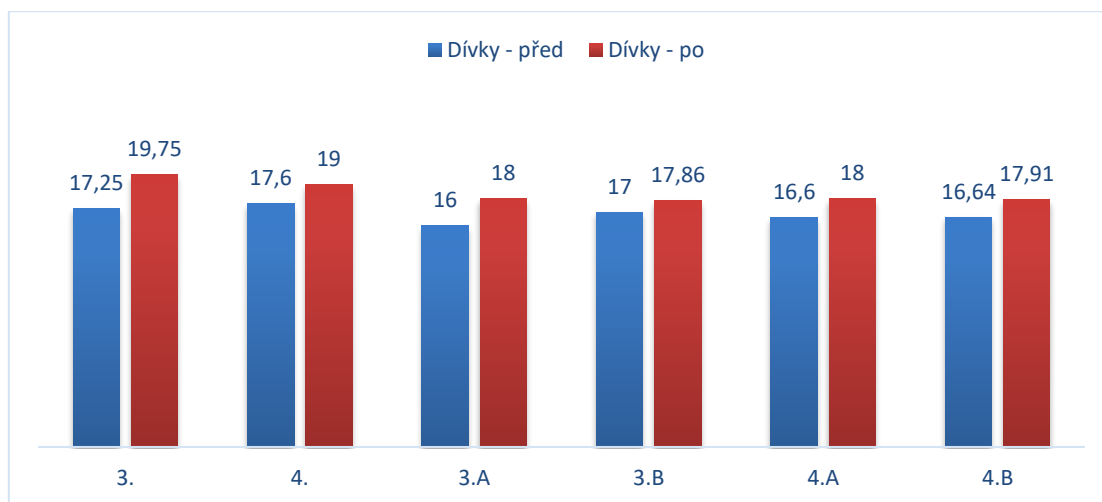
| <i>Třída</i> | <i>Absolutní četnost</i> | <i>Relativní četnost %</i> |
|---------------|--------------------------|----------------------------|
| 3. | 15 | 17,9 |
| 4. | 11 | 13,1 |
| 3.A | 11 | 13,1 |
| 3.B | 11 | 13,1 |
| 4.A | 15 | 17,9 |
| 4.B | 21 | 25 |
| <i>Celkem</i> | 84 | 100 |

4.1 Výzkumná otázka č.1 – Má intervenční program vliv na rozvoj emocí u žáků prvního stupně?

První výzkumná otázka zjišťuje, zda má vytvořený program vliv na rozvoj emocí u žáků prvního stupně základních škol. K této otázce se vztahují tři grafy a jedna, které názorně porovnávají průměry dívek, chlapců a rovněž celkové dosažení bodů z 1. a 2. testu. Každý graf obsahuje šest sektorů, kde první dva reprezentují 3. a 4. třídu základní školy na vesnici a zbytek ve městě. Následné hodnoty z 3. grafu jsou vloženy

do Studentova t-testu pro závislé výběry, aby se prokázalo, zda je program statisticky významný či nikoli.

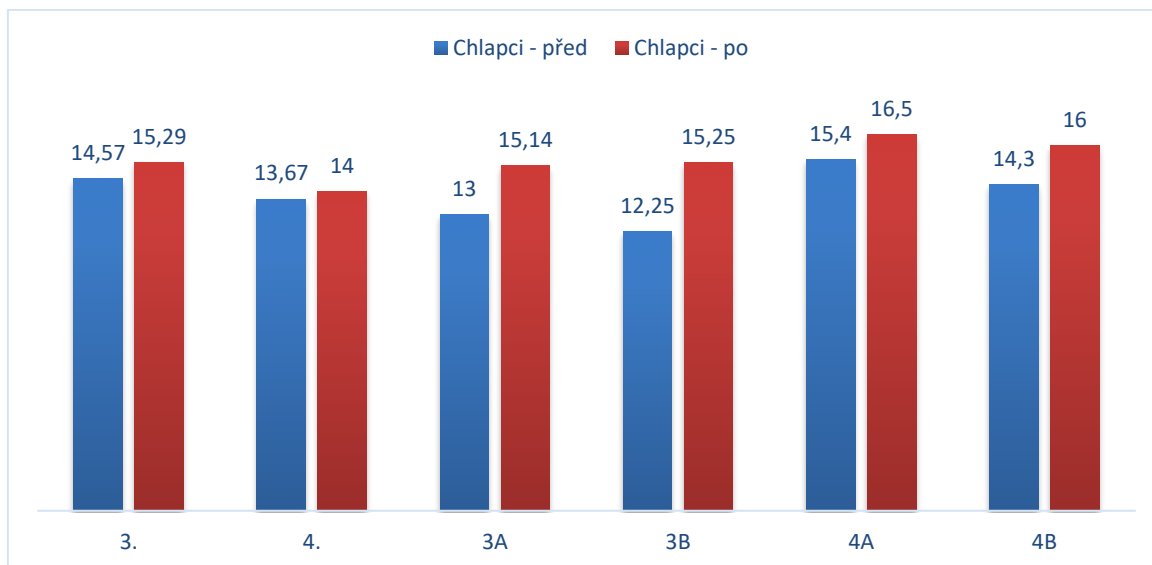
V grafu, Obrázek 3 – graf průměrných výsledků dívek před a po edukačním programu, jsou porovnány průměrné výsledky testů u dívky z obou základních škol. Každý sektor grafu obsahuje dva sloupce, modrý a červený, kde 1. uvedený označuje prvopočáteční testování a 2. označuje testování po edukačním programu.



Obrázek 3 – graf průměrných výsledků dívek před a po edukačním programu

Z grafu je patrné, že u všech dívek došlo ke zlepšení. Největší posun udělaly dívky 3. ročníku vesnické základní školy, které se zlepšily v průměru o 2,5 bodu. Další výraznější zlepšení bylo u žáků 3.A, které činilo v průměru 2 body. Ve 4.A ve městě a ve 4. třídě na vesnici dosáhli žáci stejného zlepšení v průměru o 1,4 bodu. Děvčata ze 4.B získala po druhém testování o 1,27 bodu více. Nejmenší změna nastala ve 3.B, kdy rozdíl 1. a 2. testování, činil pouhých 0,86 bodu. Největšího průměru dosáhly dívky ze 3. ročníku z vesnické školy – 19,75.

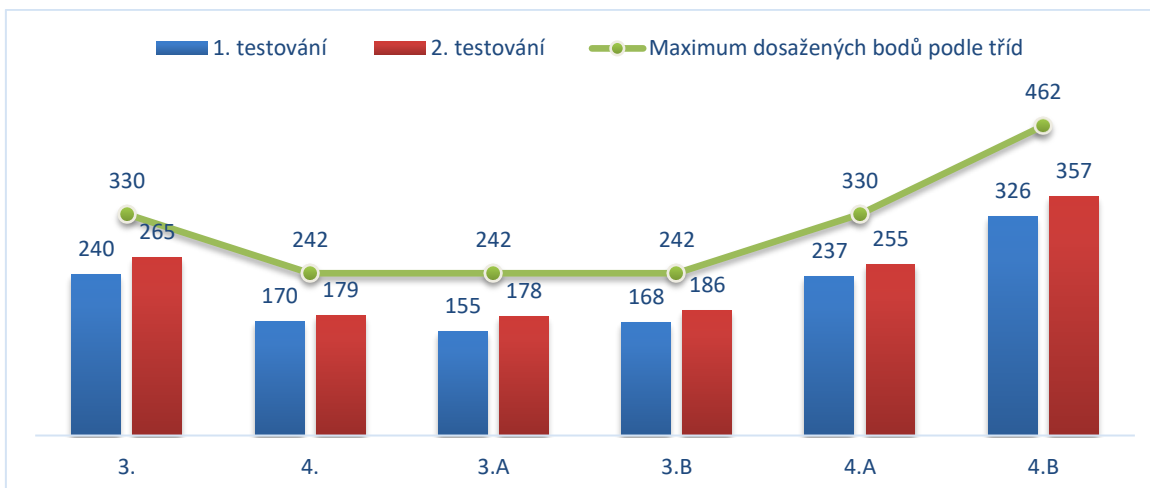
V Obrázek 4 – graf průměrných výsledků chlapců před a po edukačním programu uvádí data ke stejné otázce jako u grafu předchozího, avšak u opačného pohlaví.



Obrázek 4 – graf průměrných výsledků chlapců před a po edukačním programu

Chlapci ze 3.B dosáhli nejlepšího zlepšení i co se v porovnání s dívkami týče. Po 2. testování měli v průměru o 3 body více než v 1., kdy se hodnotami přiblížili ke svým vrstevníkům. Spolužáci ze 3.A zaznamenali druhé nejlepší zlepšení, kdy se z průměrných 13 bodů dostali na 15,14. Chlapci 4.A se zlepšili o 1,1 bodu a 4.B o 1,7 bodu. Naopak na vesnické škole se 3. třída zlepšila jen o 0,72 bodu a 4. o pouhých 0,33 bodu, což je v porovnání se 3.B nejmenší posun. Na druhou stranu, když se porovnají celkové výsledky, tak 3. třída má jen o 0,04 lepší výsledky než 3.B.

V Obrázek 5 – graf získaných hodnot z prvního a druhého testování jsou údaje chlapců i dívek dohromady. Modré a červené hodnoty uvádějí dosažené výsledky z počátečního a závěrečného testování, kdy se sečetly body z 1. a 2. cvičení testu. Zelená spojnice nad sloupcovými hodnotami udává nejvyšší možný bodový zisk pro jednotlivé třídy dle podle počtu žáků. Maximum možných bodů u prvního cvičení činilo 10 bodů, u druhého bodů 12.



Obrázek 5 – graf získaných hodnot z prvního a druhého testování

Již na první pohled je patrné, že žáci ze 4.B sice udělali největší posun mezi 1. a 2. testováním, ovšem v porovnání s maximální hodnotou jim schází nejvíce bodů. Do plného počtu bodů jim chybí 105 bodů, což znamená, že v průměru každému žákovi chybělo v celém testu pět bodů. Na vesnické 3. třídě a na městské 4.A je stejný počet žáků, kdy v porovnání s maximem bodového ohodnocení si lépe vedla 3. třída, které chybí 65 bodů. Jejich bodový rozdíl mezi 1. a 2. testem činil 25 bodů, ve 4.A to bylo pouze bodů 18. Ve zbylých třech třídách se programu účastnilo 11 žáků, z nichž v porovnání s ostatními si nejlépe vedla třída 3.B, které chybělo 56 bodů, tedy v průměru pět bodů na žáka. Nejmenší rozdíl mezi úvodním a konečným testem zaznamenala 4. třída vesnické základní školy, která se posunula o pouhých 9 bodů.

V Tabulka 2 jsou hodnoty Studentova t-testu pro závislé výběry pro vesnickou a městskou základní školu. Nejprve jsou uvedeny průměry vesnické základní školy, která v porovnání mezi 1. a 2. testem získala signifikantní rozdíl $p < 0,05$, což znamená, že hodnoty jsou statisticky významné a hypotéza o shodě rozptylu na 5 % hladině významnosti se zamítá. V úvodním testu získali žáci na vsi průměrně 15,77 bodu se směrodatnou odchylkou 2,47 a v závěrečném testu dosáhli průměru 17,08 bodu se směrodatnou odchylkou 3,79.

V městské základní škole je signifikantní rozdíl $p < 0,05$, tudíž stejně jako na vesnické základní škole, i zde jsou výsledky statisticky významné a hypotéza se opět zamítá. Žáci v úvodním testu získali v průměru 15,28 bodu se směrodatnou odchylkou 3,04 a po programu získali 16,83 bodu se směrodatnou odchylkou 2,31.

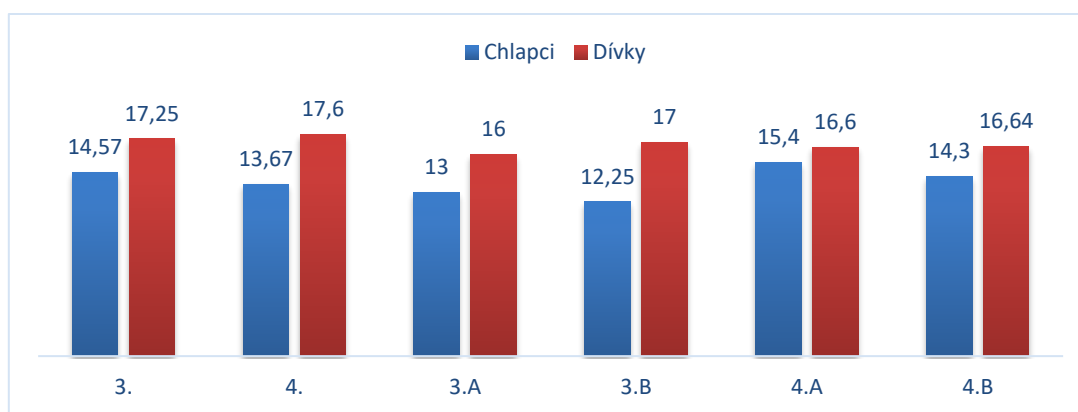
Tabulka 2 – t-test pro závislé výběry

| Skupina | Průměr 1. test | Průměr 2. test | P | t | df | SD 1. test | SD 2. test | F – poměr rozptylu |
|---------|-------------------|-------------------|--------|--------|----|---------------|---------------|--------------------------|
| Vesnice | 15,77 | 17,08 | 0,023 | 2,42 | 25 | 2,47 | 3,79 | 1,406 |
| Město | 15,28 | 16,83 | 0,0001 | 5,6845 | 57 | 3,04 | 2,31 | 0,576 |

V první výzkumné otázce byla položena otázka, zda vytvořený program měl vliv na rozvoj emocí u žáků na prvním stupni základních škol. Na obrázku č. 3, kde se porovnávají dívky před a po programu, je patrné, že ve všech zmíněných třídách došlo ke zlepšení. V obrázku č. 4, kde se porovnávají chlapci, též dosahují vyšších výsledků. Výsledky vyčtené z grafů potvrdil i Studentův t-test, který prokázal, že výsledky mezi 1. a 2. testování jsou celkově na obou škol statisticky významné a program měl na žáky pozitivní vliv.

4.2 Výzkumná otázka č. 2. – Je rozdíl v emočně-sociálních schopnostech mezi dívkami a chlapci s použitím testu IDS?

V Obrázek 6 – graf průměrných výsledků z prvního testování se porovnávají průměrné výsledky dívek a chlapců z 1. testu, kdy chlapci představují modrý sloupec a dívky sloupec červený.



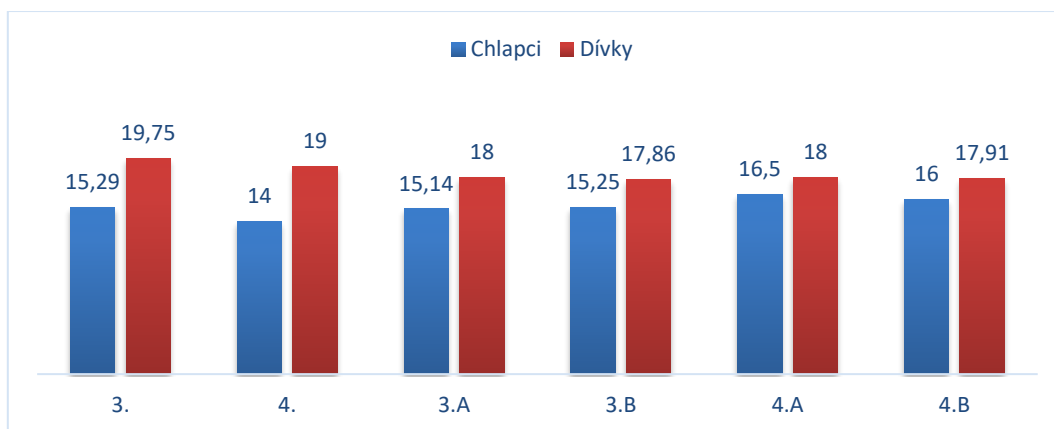
Obrázek 6 – graf průměrných výsledků z prvního testování

U všech tříd je rozdíl minimálně dvou bodů, kromě 4.A, kde rozdíl činí pouze 1,2 bodu. Největší rozdíl mezi pohlavím je ve 3.B, kdy dívky dosahují v průměru o 4,75

bodů více než chlapci. Podobně je to ve 4. třídě, kdy chlapci mají o necelé 4 body méně než dívky. I když chlapci ze 3. třídy mají lepší výsledky než chlapci o rok výše, i tak ve srovnání s dívkami ztrácí 2,68 bodu. Hůře si vedli i chlapci ze 3.A, kteří zaznamenali 3 bodovou ztrátu. Žáci ze 4.B dosáhli podobného průměrného výsledku jako ostatní třídy.

Ze statistického hlediska, musela být 2. výzkumná otázka, zda je rozdíl v emočně-sociálních schopnostech mezi dívkami a chlapci s použitím testu IDS, poupravena na otázku: Dosahují dívky lepších emočně-sociálních schopností než chlapci?

V Obrázek 7 jsou uvedeny průměrné výsledky u dívek a chlapců z druhého testu.



Obrázek 7 – graf průměrných výsledků z druhého testování

V předchozím grafu činil největší rozdíl mezi dívkami a chlapci ve 3.B, nyní, po druhém testování, je největší rozdíl u žáků 4. třídy, který byl průměrně 5 bodů. Chlapci v porovnání s ostatními třídami mají nyní i nejnižší bodový průměr ze všech. Ve 3.B je nově rozdíl 2,61 bodu, neboť bylo u chlapců, po provedení edukačního programu, zaznamenáno výrazné zlepšení, zatímco u dívek nastala změna jen o 0,86 bodu. Další výrazný rozdíl vznikl ve 3. třídě. V Obrázek 6 žáci zaznamenali rozdíl o 2,68 bodu a nyní o 4,46, což dělá skoro dvojnásobek. I ve 4.A byl zaznamenán větší rozdíl mezi 1. a 2. testováním, ovšem ne tak razantní, jako ve výše zmíněných třídách. Menší rozdíly vznikly u 3.A a 4.B. Ve 3.A se obě skupiny zlepšily o 2 body a více. Ve 4.B chlapci dosáhli o nepatrně vyšší zlepšení než dívky, proto výchylka rozdílu mezi dívkami a chlapci je místo dřívějších 2,34 bodu nově 1,91.

V níže uvedené tabulce jsou porovnávány průměrné hodnoty dívek a chlapců z úvodního a závěrečného testu. U 1. testu je signifikantní rozdíl $p < 0,05$, proto se dá

říct, že jsou výsledky statisticky významné. Hypotéza se o shodě na rozptylu na 5 % hladině významnosti zamítá. Dívky v 1. testu získaly průměr 16,88 bodu se směrodatnou odchylkou 1,94 a chlapci průměru 14,11 bodu se směrodatnou odchylkou 2,96.

I u 2. testu je signifikantní rozdíl $p < 0,05$, z toho důvodu i zde výsledky statisticky významné a hypotéza se opět zamítá. Po programu získaly dívky průměru 18,43 bodu se směrodatnou odchylkou 1,75 a chlapci průměru 15,52 bodu se směrodatnou odchylkou 2,93.

Tabulka 3 – t-test pro nezávislé výběry průměrů dívek a chlapců

| | Průměr dívky | Průměr chlapci | p | t | df | SD 1. test | SD 2. test | F – poměr rozptylu |
|---------|-----------------|-------------------|--------|------|----|---------------|---------------|--------------------------|
| 1. test | 16,88 | 14,11 | 0,0001 | 5,01 | 82 | 1,94 | 2,96 | 0,216 |
| 2. test | 18,43 | 15,52 | 0,0001 | 5,44 | 82 | 1,75 | 2,93 | 0,464 |

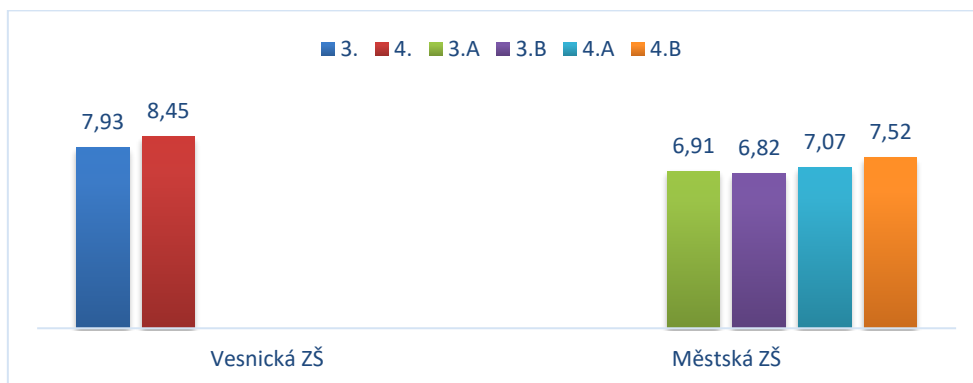
Druhá výzkumná otázka se zabývá, zda je rozdíl v emočně-sociálních schopnostech mezi dívkami a chlapci s použitím testu IDS. Z vyhodnocených grafů je zřejmé, že všechny dívky 3. a 4. tříd, ve vybraných školách, jsou na tom lépe než opačné pohlaví. Prokazuje to i Studentův t-test – naměřené dívek a chlapců hodnoty jsou statisticky významné. Lze tedy určit, že dívky na obou základních škol jsou na tom lépe.

4.3 Výzkumná otázka č. 3 – Existuje rozdíl v emočně-sociálních schopnostech mezi žáky z různých základních škol s použitím testu IDS?

Poslední výzkumná otázka se dotazuje, zda je emočně-sociální rozdíl mezi vesnickou a městskou základní školou. K vyhodnocení této otázky budou použity hodnoty z počátečního testování, kdy se nejprve vyhodnotí zvlášť první a druhé cvičení, a nakonec se vyhodnotí průměrný celkový počet bodů z celého testu. Tyto hodnoty se

také porovnají ve Studentově t-testu. Ve všech výsledcích se bude porovnávat vesnická a městská základní škola mezi sebou.

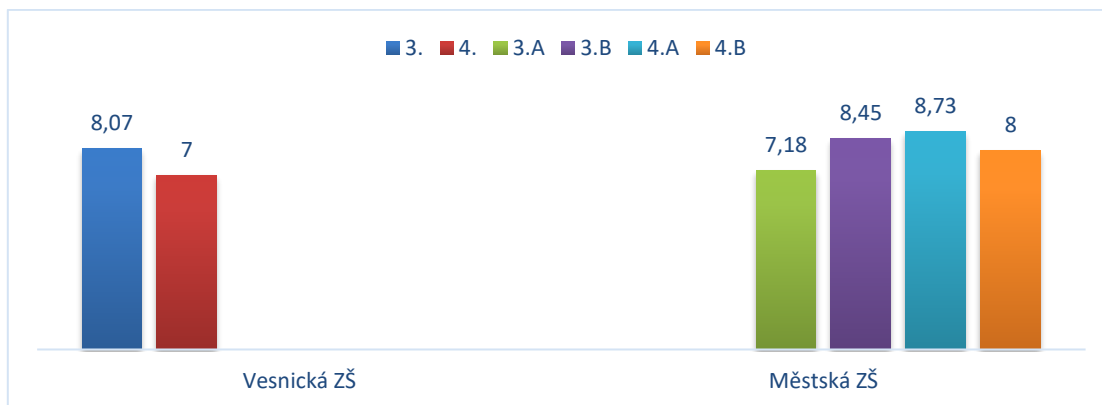
V Obrázek 8 se porovnávají průměrné výsledky celé třídy za 1. cvičení v prvopočátečním testování. V něm měli žáci rozeznat emoce u deseti fotografií, kde se střídala emoce radosti, smutku, zlosti, překvapení a strachu. Data žáků z vesnické základní školy se nachází vlevo a mají modrý a červený sloupec pro 3. a 4. ročník. Městská škola má sloupce na 2. straně a každá třída je jinak barevně odlišena.



Obrázek 8 – graf průměrných výsledků celé třídy z prvního cvičení

Hned na první pohled je evidentní, že žáci na vesnické škole dosahují v 1. cvičení lepších výsledků než žáci ve městě. 3. ročník na vesnici získal v porovnání s 3.A a 3.B v testu o 1,02 a 1,11 bodu více. To znamená, že žáci na vsi dokázali identifikovat průměrně o jednu z deseti emocí více než jejich konkurenti. I žákům ze 4. třídy se dařilo více na menší škole. Studenti ze 4.A a 4.B ztratili o 1,38 a 0,93 bodu v testu v porovnání s vesnickou školou. Pokud by se srovnávaly všechny třídy dohromady, nejlépe by se umístila 4. třída z vesnické základní školy a následovala by třída 3. rovněž z vesnice. Ta dosahuje lepších výsledků než žáci o rok výše na 2. vzdělávacím institutu. Nejhorší jsou na tom žáci ze 3.B, kteří získali 6,82 bodu.

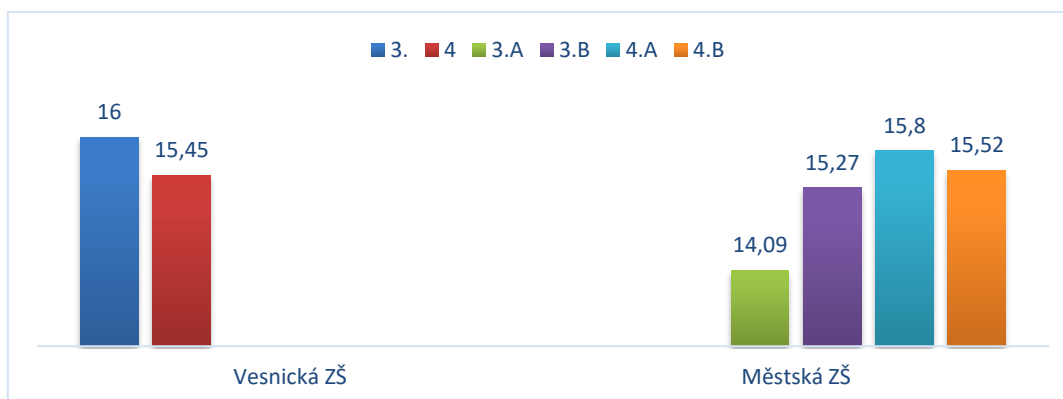
V následujícím Obrázek 9 se budou porovnávat výsledky též z úvodního testu, akorát z 2. cvičení, kde měli žáci zvolit odpověď, jak by se zachovali v daných situacích, které jim byly prezentovány.



Obrázek 9 – graf průměrných výsledků celé třídy z druhého cvičení

Ve 2. cvičení se nejméně dařilo žákům 4. třídě, kteří získali v testu průměrně sedm bodů. I v porovnání se třetími třídami mají ztrátu 1 a více bodů, kromě 3.A, která má o pouhých 0,18 více. Zbylé třídy mají dosti podobné výsledky. Nejvíce správných odpovědí z vybraných šesti tříd, získala 4.A, kdy jejich průměrná hodnota činí 8,73 bodu. Podobně dopadla 3.B, která má oproti 4.A pouze o 0,28 nižší průměr. Rovněž 3. a 4.B si nevedla špatně – jejich průměrný bodový zisk činil 8 bodů. Ve srovnání ovšem s celkovou hodnotou, kterou mohli z 2. cvičení získat jsou jejich hodnoty průměrné, neboť za každou otázku bylo možné získat maximálně 2 a nejméně 0 bodů.

V Obrázek 10. jsou hodnoty z 1. a 2. cvičení dohromady a jsou zprůměrovány na počet žáků ve třídě.



Obrázek 10 – graf průměrných výsledků celé třídy z prvního testování

Z celkového počtu 22 bodů získala 3. třída průměrně 16 bodů, což znamená, že každé dítě v 1. testu ztratilo 6 bodů. V porovnání s ostatními třídami jde o nejlepší výsledek. Takřka shodně si vedli žáci ze 4.A, kteří v testu dosáhli průměrně 15,8 bodu. Rovněž velmi těsný bodový rozdíl 4. a 4.B, který činil 0,07 bodu, přinesl pomyslné vítězství třídě 4.B. Ve třídě 3.B většina žáků ztratila necelých 7 bodů v obou cvičeních

o emocích. Nejhuře si vedla třída 3.A, která dosahuje pouhých 14,09 bodu z celého testu. Z čehož vyplývá, že většina žáků zaznamenala více jak 8 chyb.

Ze statistického hlediska, musela být i výzkumná otázka č. 3 - Existuje rozdíl v emočně-sociálních schopnostech mezi žáky z různých základních škol s použitím testu IDS? lehce poupravena v tomto ohledu – Mají žáci na vesnické základní škole lepší emočně-sociální schopnosti než žáci na městské základní škole?

Níže uvedená tabulka obsahuje průměrnou hodnotu ze základní školy na vesnici a ve městě z úvodního testu. Signifikantní rozdíl mezi těmito dvěma údaji je $p > 0,05$, to znamená, že výsledky nejsou statisticky významné a hypotéza se o shodě na rozptylu na 5 % hladině významnosti nezamítá. Celkový průměr na vesnické základní škole je 15,77 bodu se směrodatnou odchylkou 2,47 a ve městě získali celkový průměr 15,28 bodu se směrodatnou odchylkou 3,04.

Tabulka 4 – t-test pro nezávislé výběry průměrů základní školy na vesnici a ve městě

| | <i>Průměr vesnice</i> | <i>Průměr město</i> | <i>p</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>SD vesnice</i> | <i>SD město</i> | <i>F – poměr rozptylu</i> |
|---------|---------------------------|-------------------------|----------|----------|-----------|-----------------------|---------------------|-----------------------------------|
| 1. test | 15,77 | 15,28 | 0,469 | 0,73 | 82 | 2,47 | 3,04 | 0,926 |

Třetí výzkumná otázka se zabývá tím, zda je v prožívání emocí rozdíl mezi menší základní školou na vesnici nebo větší ve městě. Pokud se porovnají výsledky v obrázku č. 8, kde se rozebíraly výsledky z 1. cvičení, tak je patrné, že ve 3. i 4. třídě na vesnici dosáhli žáci lepších výsledků než jejich konkurenti z města. Žáci 3. tříd měli v průměru o takřka 1 bod více než ve třídách 3.A a 3.B. I ve 4. třídě na malé škole dosáhli pozitivnějších výsledků než ve třídách 4.A a 4.B. Ti měli dokonce o více jak 1 bod v prvním cvičení. Jestliže se ovšem srovnávají výsledky z 2. cvičení, horších výsledků dosáhli žáci 4. třídy vesnické základní školy, kteří v porovnání se 4.B ztratili průměrně 1 bod a se 4.A dokonce bod a třičtvrtě. Z výše uvedeného grafu na obrázku č. 10 vyplývá, že v porovnání výsledků 3. tříd lépe dopadla vesnická základní škola. Oproti tomu u porovnání výsledků 4. tříd, pomyslné 1. místo zaujala městská 4.A, avšak

její náskok je takřka nepatrný – oproti 4.B pouhých 0,28 bodu a 4. třídě na vesnici o 0,35 bodu.

I z výše popsaných grafů není jasné, která škola je v prožívání emocí lepší či horší. To samé potvrdil Studentův t-test, kde se prokázalo, že není statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými základními školami.

5 Diskuze

V následující kapitole jsou porovnány výsledky zjištěné v rámci této diplomové práce vůči uvedeným studiím, které jsou blíže popsány v kapitole 3. Výzkumy zabývající se emocemi.

V 1. výzkumné otázce se řešilo, zda má intervenční program vliv na rozvoj emocí u žáků prvního stupně. I když program na rozvoj emocí trval pouhých pět vyučovacích hodin v rámci jednoho týdne, ukázalo se, že po programu jsou na tom obě základní školy lépe a dosáhli statisticky významných výsledků než v úvodním testu. V Obrázku 3 a 4 se rozebraly hodnoty z 1. a 2. testování zvláště u dívek a chlapců, kde bylo zřejmé, že obě genderové skupiny se ve 2. testování po programu zlepšily. Největší posun udělali chlapci ve 3.B, kteří po 2. testu měli průměrně o 3 body více, než ostatní žáci ostatních tříd. Naopak nejmenší posun byl u chlapců ve 4. třídě na vesnici, kdy rozdíl činil méně jak 0,5 bodu. U dívek činil největší průměrný rozdíl 2,5 bodu a nejmenší 0,86 bodu.

Ve studii STEAM (2010), která trvala o 19 vyučovacích hodin déle a která si záměrně vybírala žáky, kteří těžko zvládají svůj hněv, došli k zajímavému závěru, že u studentů od 4. ročníků a výše, ke změnám v rozvoji nedochází. Žáci k této studii byli vybráni a hodnotili je zároveň i pedagogové s rodiči. V této diplomové práci byl výběr studentů nahodilý, kde se promítali jak více, tak méně emotivní lidé, avšak u všech tříd k rozvoji emocím došlo.

Pokud by se v Obrázku 4, kde jsou sečtené hodnoty z 1. testu celé třídy dohromady, porovnaly ztrátové body po programu, zjistilo by se, že na městské základní škole jsou na tom lépe žáci z 3., oproti žákům 4., tříd. Naopak na vesnické základní škole je menší ztrátový rozdíl ve 4. třídě. Průměrný rozdíl je však pouze dvoubodový.

Podobné výsledky zjistili Suleyeva et al. (2022) ve výzkumu o Rozvoji emoční inteligence u žáků základních škol, který se konal v Rusku. V oblasti uvědomění si vlastních emocí se žáci ze 4. třídy zlepšili o 6 %, zatímco studenti 3. ročníku se zlepšili o 5 %. Avšak ve dvou kategoriích, schopnost efektivně zvládat negativní nebo destruktivní emoce a sdílení pozitivních vztahů a zkušeností s ostatními pro zlepšení učení a životní spokojenosti, na tom byli lépe vždy žáci 3. ročníku.

2. výzkumná otázka se zabývala rozdílem v emočně-sociálních schopnostech mezi dívkami a chlapci s použitím testu IDS. K této otázce se vztahují grafy č. 6 a 7, kde jsou výsledky rozděleny na dívky a chlapce z jednotlivých tříd. V grafu č. 6 jsou výsledky z 1. testování a v následujícím grafu výsledky z testování závěrečného. V obou případech mají dívky lepší výsledky než opačné pohlaví. Ani v jednom případě se nestalo, že by chlapci získali lepší výsledky nebo se alespoň vyrovnali bodům, které získaly dívky. V 1. testu byl největší rozdíl mezi chlapci a dívkami ve 3.B, kde rozdíl činil 4.5 bodu jejich průměrného bodového zisku. V 2. testu byl nejvyšší bodový rozdíl ve 4. třídě, kde měly dívky v průměru o 5 bodů více. I podle Studentova t-testu jsou statisticky významné hodnoty mezi dívkami a chlapci.

I u studie, která se zabývala charakteristikou dětských schopností rozeznávat emoce, se prokázalo, že této schopnosti dosahovaly dívky lepších výsledků než chlapci. Dokonce se potvrdilo, že čím jsou žáci starší, tím tuto schopnost lépe ovládají (Wang et al., 2019).

U 1. testování podle grafu, v rozeznávání emocí, se shodují výsledky se studií, tedy čím jsou žáci starší, tím lepších výsledků dosahují. Nicméně v 2. testu, po provedení edukačního programu, se výsledky otočily a mladší žáci dosahovali lepších výsledků.

Ve 3. výzkumné otázce se řešilo, zda je v rozpoznávání emocí a sociálně kompetentním chování rozdíl mezi žáky na vesnici a ve městě. V grafu č. 8, kde došlo k porovnání výsledků z prvního cvičení, byly získány lepší výsledky u obou tříd na vesnické základní škole. Naopak ve 2. cvičení si spíše lépe vedli žáci městské základní školy, kromě 3.A, která měla horší výsledky než 3. třída na vsi. V posledním grafu č. 10 se porovnávaly hodnoty celého testu dohromady a nedalo se jednoznačně určit, která škola je na tom lépe a která hůře, jelikož výsledky mezi 3. třídami byly lepší na vesnické základní škole a mezi třídami 4. ročníku byly lepší ve městě. Potvrdil to i Studentský t-test, ve kterém nebyly průměry z vesnice a města statisticky významné, aby se dalo určit, která základní škola si v emočně-sociálních schopnostech vede lépe.

Pro dokonalejší určení, jestli mají kvalitnější emoční citění žáci na vesnických nebo městských škol, by musel být testovací vzorek širší. Také by výzkumník musel znát, zda vyučující s žáky na téma emoce již dříve pracoval, či nikoli, neboť by tím pádem mohlo dojít ke zkreslení výsledků.

Dalším limitem může být úprava testované metody The Intelligence and Development Scales, zkráceně IDS, která byla poupravena, za účelem možného testování všech žáků z jedné třídy najednou. Toto upravení mohlo zkreslit výsledky testů.

Závěry a doporučení

Hlavním cílem diplomové práce bylo vytvořit edukační program na rozvoj emocí pro žáky 3. a 4. tříd základní školy a zjistit jeho vliv. Účinek programu se zjišťoval pomocí testované metody The Intelligence and Development Scales, který byl pro tyto účely vypůjčen na Univerzitě Hradec Králové. Další dílčí cíle zjišťovaly, zda jsou na tom lépe dívky nebo chlapci a zda je na tom lépe městská nebo vesnická základní škola.

Programu, který trval pět vyučovacích hodin během jednoho týdne, se celkem zúčastnilo 84 žáků z vesnické a městské základní školy. Náplní celého týdne byly hry, rozhovory nebo scénky, které měly žáky seznámit s emocemi a jejich zacházením. Před a po programu byl žákům podán výše zmíněný test, který byl částečně poupraven, aby mohli být otestováni všichni žáci najednou. I závěrečný test musel být lehce poupraven, z důvodu možného opakování stejných odpovědí. Proto u 1. cvičení, rozpoznávání emocí, byly fotografie zpřeházené a u 2., sociálně kompetentního chování, byly původní obrázky nahrazeny vlastní tvorbou Bc. Anety Lacinové. Z vyhodnocených výsledků bylo zjištěno, že výsledné hodnoty vesnické i městské základní školy po programu jsou statisticky významné hodnoty. Lze tedy konstatovat, že program měl na žáky pozitivní vliv.

Dále bylo zjištěno, že dívky dosahovaly vyšších výsledků než chlapci. Je však otázkou, zdali je tomu tak i ve skutečném životě. Opravdu by se všechny dívky a chlapci chovali v dané situaci tak, jak uvedli v testu? Nebo snad dívky více uvažovaly nad odpověďmi a zakroužkovaly spíše ty odpovědi, které považovaly za správné a chlapci pouze chtěli ukázat svou sílu, než aby řešili problémy s klidnou hlavou? Pro získání přesnějších údajů by byly nejlepší simulace, o kterých by dítě nevědělo, avšak takové testování by bylo, jak časově, tak organizačně, velmi náročné a žáci by byli zbytečně vystavováni stresovým situacím. I v tomto případě by záleželo na rozpoložení žáka a na místě prostředí. Žák se jinak zachová na území školy a jinak venku na ulici. Proto mohou být výsledky zkreslené, a nemusí být pravdivé.

Poslední dílčí cíl zkoumal, zda jsou na tom lépe žáci ve městě nebo na vesnici. Výsledky v grafu prokázaly, že lepších výsledků dosáhli žáci 3. třídy na základní škole na vesnici. Oproti tomu žáci 4. tříd dosahují vyšších výsledků ve městě, avšak jejich

náskok není tak razantní jako ve 3. třídách, kde dosáhli i dvoubodového rozdílu v průměrných získaných bodech. I Studentův t-test prokázal, že průměry mezi jednotlivými školami nejsou statisticky významné.

Bez pochyby by bylo vhodné edukační program dále rozšiřovat a věnovat se s žáky této problematice delší dobu. Avšak v dnešní době, kdy dochází k častým revizím a zkracují se výukové obsahy, aby se mohly více přidávat digitální kompetence, nemají vyučující příliš času věnovat se na základní škole rozvoji emocím. Tato práce je však důkazem toho, že již pět vyučovacích hodin přineslo pozitivní výsledky a lze je tak označit za doporučenou minimální dobu trvání edukačního programu zpracovaného v rámci této diplomové práce.

Seznam použité literatury

Allen, K. E., & Marotz, L. R. (2005). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let* (2. vyd.). Praha. Portál.

Applová, V. (2009). *Emoce. Chystám program*. <https://chystamprogram.skaut.cz/hledat-aktivity/kdo-jsem/osobni-rozvoj/719-emoce>

Bidgood, B.A., Wilkie, H., & Katchaluba, A. (2010). „Releasing the Steam: An Evaluation of the Supporting Tempers, Emotions, and Anger Management (STEAM) Program for Elementary and Adolescent-Age Children”, *Social Work with Groups*, roč. 33 (2-3), s. 160–174. doi: [10.1080/01609510903366186](https://doi.org/10.1080/01609510903366186).

Bradberry, T., & GREAVES, J. (2013). *Emoční inteligence*. Brno. BizBooks.

Colman, A. M. (2009). *A dictionary of psychology* (3rd ed.). Oxford. Oxford University Press.

Čačka, O. (2000) *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno. Doplněk.

Čáp, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha. Portál.

Čosiv. (2018). Diskuzní karty pro podporu sociálně – emočního učení. *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání*. <https://www.podporainkluze.cz/material/diskuzni-karty-pro-podporu-socialne-emočního-uceni/>

Ekman, P. (2015). *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Brno. Jan Melvil Publishing.

Emoční management. (2018). *Aktivity a hry: Emoční management*. <https://www.podporainkluze.cz/wp-content/uploads/2021/02/EMO-hry-aktivity.pdf>

Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence* (2. vyd.). Praha. Metafora.

Gošová, V. (2011). *Emoční inteligence. METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ*. https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/E/Emo%C4%8Dn%C3%AD_inteligence

Grob, A., Meyer, Ch. S., Hagemann-von arx, P., Krejčířová, D., Urbánek, T., Širůček, J., & Jabůrek, M. (2013). *IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let*. Praha. Hogrefe–Testcentrum.

- Gueguen, C. (2014). Catherine. Cesta ke šťastnému dětství: empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte. Praha. Rybka.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha. Portál
- Kern, H. (2006). *Přehled psychologie* (3. vyd.). Praha. Portál.
- Klindová, L., & Rybářová, E. (1974). *Vývojová psychologie*. SNP.
- Kocábková, L. (2010). Rozvíjíme empatii u dětí předškolního věku. *Raadce předškolního vzdělávání pro celý rok*. <https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/9887/rozvijime-empatii-u-deti-predskolniho-veku-cely-prispevek-ke-stazeni.pdf>
- Kohoutek, R. (2008). Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*. roč. (18), s. 3-22.
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>
- Koníčková, J. (2013). Hry na rozvoj empatie u dětí. *Eduworld*. <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/5878/hry-na-rozvoj-empatie>
- Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vyd.). Kroměříž. Spirála.
- Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Praha. Grada.
- Kubičková, J. (2021). Tipy na hry a aktivity s Emočními kartami Tisíc Tváří Radosti. *Tisíc tváří radosti: Kompas pro radostné dětství a vědomé rodičovství*. <https://tisictvariradosti.cz/tipy-na-hry-a-aktivity-s-emocnimi-kartami-tisic-tvari-radosti/>
- Langmeier, J. (1991). *Vývojová psychologie pro dětské lékaře* (2. vyd.). Praha. Avicenum.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. vyd.). Praha. Grada.
- Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují* (5. vyd.). Praha. Portál.
- Metodika. (2009). 1. modul Motivační kurz: *Metodika*. <http://www.euforall.cz/moduly/0028/euforall-opvk1-2-0028-metodika-1-modul.pdf>
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha. Academia.
- Papalia, D., & Wendkod Olds, S. (1992). *Human development* (5. ed.). New York. McGraw-Hill.

- Piaget, J., & Inhelder, B. (2001). *Psychologie dítěte* (4. vyd.). Praha. Portál.
- Pletzer, M. (2009). *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*. Praha. Grada.
- Rogers, V. (2015). *Hry a aktivity pro zkoumání emocí: pro děti školního věku*. Praha. Portál.
- Shapiro, Lawrence, E. (2004). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj* (2. vyd.). Praha. Portál.
- Shymon, M. (2013) *Moře emocí: Emotion cards*. Brno. b-creative
- Slaměník, I. (2011) *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha. Grada.
- Studium psychologie. (2010). Emotivita: emoce, afekty, nálady, citové vztahy. *Studium psychologie: Psychologie pro každého*. <https://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/13-emotivita-emoce-afekty-nalady.html>
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha. Portál.
- Suleyeva, K., Tovma, N., & Zakirova, O. (2022). „Developing emotional intelligence in elementary school children in Russia: verbal and non-verbal communication". *Education 3-13*, roč. 50 (č. 8) s. 1095–1106. doi: [10.1080/03004279.2021.1934060](https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1934060).
- Šolcová, I., Lukavský, J., & Slaměník, I. (2008). Emoční frekvence, regulace a celková hédonická bilance u dospívajících a dospělých. *Československá psychologie*.
- Ulmanová, M., & Dubec, M. (2012). *Čítanka k osobnostní a sociální výchově*. Praha. Projekt Odyssea.
- Vágnerová, M. (2004). *Základy psychologie*. Praha. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha. Karolinum.
- Wang, Y., Hawk, S.T., Tang, Y. et al. Characteristics of Emotion Recognition Ability among Primary School Children: Relationships with Peer Status and Friendship Quality. *Child Ind Res* 12, 1369–1388 (2019). <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9590-z>
- Wedlichová, I. (2011). *Emoční inteligence*. Ústí nad Labem. Univerzita J.E. Purkyně.

Seznam obrázků

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Obrázek 1 – Odpovědi dívek na poslední otázku v dotazníku..... | 49 |
| Obrázek 2 – Odpovědi chlapců na poslední otázku v dotazníku | 49 |
| Obrázek 3 – graf průměrných výsledků dívek před a po edukačním programu..... | 52 |
| Obrázek 4 – graf průměrných výsledků chlapců před a po edukačním programu | 53 |
| Obrázek 5 – graf získaných hodnot z prvního a druhého testování | 54 |
| Obrázek 6 – graf průměrných výsledků z prvního testování | 55 |
| Obrázek 7 – graf průměrných výsledků z druhého testování..... | 56 |
| Obrázek 8 – graf průměrných výsledků celé třídy z prvního cvičení..... | 58 |
| Obrázek 9 – graf průměrných výsledků celé třídy z druhého cvičení..... | 59 |
| Obrázek 10 – graf průměrných výsledků celé třídy z prvního testování..... | 59 |

Seznam tabulek

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabulka 1 - Počet žáků ve třídách..... | 51 |
| Tabulka 2 – t-test pro závislé výběry | 55 |
| Tabulka 3 – t-test pro nezávislé výběry průměrů dívek a chlapců | 57 |
| Tabulka 4 – t-test pro nezávislé výběry průměrů základní školy na vesnici a ve městě..... | 60 |

Přílohy











