



Emoce - prožitek a reflexe v hodinách OV

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T023 – Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy
7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy

Autor práce: **Bc. Michaela Urbanová**
Vedoucí práce: Mgr. Marie Holá, Th.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Michaela Urbanová**
Osobní číslo: **P15000639**
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
Název tématu: **Emoce - prožitek a reflexe v hodinách OV**
Zadávající katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Práce se zaměří na analýzu RVP a vybraných učebnic pro 2. stupeň ZŠ, v nichž bude sledovat, do jaké míry tyto texty věnují prostor práci s emocemi v rámci výuky OV. Studentka se bude v průběhu příprav a vypracování řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BELZ, Horst a Mareo SIEGRIST. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

SLAMĚNÍK, Ivan. Emoce a interpersonální vztahy. Praha: Grada, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3311-1.

STUHLÍKOVÁ, Iva. Základy psychologie emocí. Praha: Portál, 2007. 227 s. ISBN 978-80-7367-282-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Josef. Didaktika osobnostní a sociální výchovy. Praha: Grada, 2013. 232 s. ISBN 978-80-247-4473-5.

VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno: AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-x.

ZELINOVÁ, Milota. Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy. Praha: Portál, 2007. 139 s. ISBN 978-80-7367-197-6.

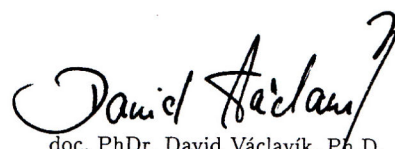
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Marie Holá, Th.D.**
Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce: **25. října 2015**
Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2017**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 15. prosince 2015

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce PaedDr. ICLic. Michalovi Podzimekovi, Th.D., Ph.D. za cenné rady a odbornou pomoc při zpracování. Také bych chtěla poděkovat Mgr. Marii Holé, ThD. za počáteční konzultace a pomoc při vybírání tématu.

Anotace

Tato diplomová práce se věnuje tématu emocí, jejich prožitku a reflexi v hodinách občanské výchovy. Teoreticky vymezuje, co jsou to emoce, jaké jsou jejich funkce a jak se dělí, popisuje emoční vývoj v rámci ontogeneze jedince a vysvětluje, proč je důležité rozvíjet emoční inteligenci. Definiuje pojem učebnice a rozebírá její komponenty. Dále se zaměřuje se na analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a vybraných učebnic, v nichž sleduje, do jaké míry tyto texty věnují prostor práci s emocemi v rámci výuky občanské výchovy. Práci doplňuje dvojice příprav na vyučovací hodiny s tématem emocí.

Klíčová slova

emoce, city, občanská výchova, vzdělávání, emoční inteligence, Rámcový vzdělávací program, zážitková pedagogika, učebnice

Annotation

The thesis deals with the topic of emotions, their experience and reflection during the classes of Civics (civic education). The thesis further defines what are emotions, what are their functions and how they are categorised. It describes emotional development within individual's ontogenesis and explains why it is important to develop emotional intelligence. Further on, it defines the concept of a textbook and defines its components. This work also focuses on the analysis of Framework Educational Program of primary education and selected textbooks, in which it monitors to what extent do they work with emotions in Civic education. The thesis is supplemented by two preparations for a lesson, which deal with the topic of emotions.

Key words

emotions, feelings, civics, education, emotional intelligence, Framework Education Program, experiential education, textbook

Obsah

Seznam tabulek, obrázků a grafů	9
Úvod.....	10
TEORETICKÁ VÝCHODISKA	12
1 Emoce	12
1.1 Funkce emocí.....	13
1.1.1 Intrapersonální funkce emocí.....	14
1.1.2 Sociální funkce emocí.....	15
1.1.3 Vývojové funkce emocí	16
1.2 Dělení emocí	17
1.2.1 Sociální emoce	19
1.3 Vyjádření emocí.....	21
1.4 Emoce a gender.....	23
1.5 Emoční inteligence	24
1.6 Emoční vývoj.....	27
1.6.1 Kojenecké období	28
1.6.2 Batolecí věk	30
1.6.3 Předškolní věk.....	31
1.6.4 Mladší školní věk.....	32
1.6.5 Období dospívání.....	33
2 Téma emoce v RVP	36
2.1 Zážitková pedagogika	39
3 Učebnice	43
3.1 Funkce a komponenty učebnice.....	44

3.2 Výzkum učebnic	46
3.3 Didaktická vybavenost učebnice	48
3.4 Obsahová analýza učebnice	50
PRAKTICKÁ ČÁST	52
4 Výzkumný vzorek.....	52
5 Téma emoce v učebnicích.....	54
5.1 Nová škola	54
5.2 Fraus.....	57
5.3 Komparace učebnic.....	59
6 Analýza aparátu řídicího žákovo učení.....	61
6.1 Výzkumné metody	61
6.1.1 Tvorba kategoriálního systému.....	63
6.2 Výsledky výzkumného šetření.....	65
6.2.1 Šestý ročník.....	65
6.2.2 Sedmý ročník	66
6.2.3 Osmý ročník.....	68
6.2.4 Devátý ročník.....	69
6.2.5 Závěr	70
7 Přípravy na hodiny.....	74
7.1 Co cítím?.....	74
7.2 Intenzita emocí.....	76
Závěr	78
Seznam použitých zdrojů.....	80

Seznam tabulek, obrázků a grafů

Obrázky

<i>Obr. 1: Místo učebnice ve třech systémech</i>	43
<i>Obr. 2: Strukturální komponenty učebnice</i>	49
<i>Obr. 3: Dělení citů z hlediska intenzity a délky trvání.....</i>	56
<i>Obr. 4: Rozdělení citů v učebnici.....</i>	58
<i>Obr. 5: Vybrané verbální komponenty v učebnicích nakladatelství Nová škola</i>	61
<i>Obr. 6: Vybrané verbální komponenty v učebnicích nakladatelství Fraus</i>	62

Tabulky

<i>Tabulka 1: Seznam vybraných učebnic</i>	52
<i>Tabulka 2: Přehled analyzovaných učebnic</i>	62
<i>Tabulka 3: Kategorie</i>	64

Grafy

<i>Graf 1: Šestý ročník</i>	66
<i>Graf 2: Sedmý ročník.....</i>	67
<i>Graf 3: Osmý ročník</i>	68
<i>Graf 4: Devátý ročník</i>	70
<i>Graf 5: Komparace učebnic z nakladatelství Nová škola a Fraus</i>	71
<i>Graf 6: Míra zastoupení vybraných verbálních komponentů rozvíjející emoční inteligenci dle ročníků</i>	72
<i>Graf 7: Rozřazení jednotek analýzy do kategorií</i>	73

Úvod

Jako téma své diplomové práce jsem si zvolila emoce ve výuce občanské výchovy. Vybrala jsem si ho z návrhů témat závěrečných prací. Vedoucí práce měla být paní doktorka Marie Holá. Z důvodu čerpání mateřské dovolené jsem však přešla k panu doktorovi Podzimkovi. U doktorky Holé jsem absolvovala pouze dvě úvodní konzultace, zbytek proběhl u nového vedoucího.

Toto téma mě zaujalo především proto, že si uvědomuji, jak jsou emoce v lidském životě důležité. Někdy není lehké poznat, co skutečně cítíme, odhadnout, jak se cítí ostatní nebo jestli je vhodné jisté emoce vyjadřovat navenek. Pokud si ale tyto dovednosti děti osvojují již od raného věku, bude pro ně snazší se vyznat nejen v mezilidských vztazích, ale také v sobě samých. Lidé s vysokou emoční inteligencí jsou schopni správně odhadnout své schopnosti, dokážou se lépe ovládat a mají zdravou sebedůvěru. Ztotožňuji se s citátem Daniela Golemana, americkým psychologem, který se zasloužil o popularizaci emoční inteligence: „*Být chytrý není všechno, důležitější je být i emočně inteligentní.*“ Vysoká emoční inteligence je jedním z předpokladů úspěšného a spokojeného života, proto je důležité rozvíjet ji nejen v rodině, ale i ve škole.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část poskytne stavební kameny pro následné výzkumné šetření. Hlavním cílem práce je zjistit, jaký prostor dávají učebnice tématu emocí a práci s nimi. V první kapitole se pokusím vysvětlit, co to jsou emoce, jak se dělí a jaké jsou jejich funkce. Dále se zaměřím na vyjadřování emocí, jejich vztah k genderu a emoční vývoj dítěte. Velmi důležitá bude část diplomové práce věnující se emoční inteligenci. Zde se budu snažit osvětlit, proč je tento typ inteligence tak zásadní pro život člověka ve společnosti. Poté se podívám, jak se téma emocí a rozvoje emoční inteligence promítá do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Prostor bude také věnován teorii učebnic. Uvedu jejich funkce a jednotlivé komponenty, které je tvoří.

V praktické části mé práce nejprve seznámím čtenáře s vybraným výzkumným vzorkem, tedy jaké učebnice jsem pro svůj výzkum vybrala. Následně se zaměřím

na téma emoce v učebnicích. Šetření podlehnou knihy, ve kterých se objevuje samostatně téma emoce. Tyto učebnice podrobím komparaci. Poté budu pozornost věnovat didaktickému aparátu učebnice, který řídí učení žáka. Tato část práce bude doplněna četnými grafy, pro lepší orientaci ve výsledcích výzkumného šetření. V posledních kapitolách budu prezentovat dvě přípravy na hodiny občanské výchovy, které jsem odučila loni na souvislé praxi.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V této části se diplomová práce zabývá teoretickým vymezením toho, co jsou emoce a jaké jsou jejich funkce. Dále popisuje, jak je lidé vyjadřují, jestli je rozdíl mezi ženským a mužským emočním prožíváním, jak se emoce vyvíjí v rámci ontogeneze jedince a proč je tak důležitá emoční inteligence. Následně nahlíží do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a zkoumá výskyt tématu emocí v něm. Poslední kapitola této části práce je zasvěcená učebnicím. Charakterizuje jejich funkce a vysvětluje, proč a jak se učebnice zkoumají. Teoretická část práce tak poskytne základy pro následný výzkum.

1 Emoce

Definovat, co jsou to emoce, není vůbec jednoduché. Každý člověk si pod tímto pojmem něco představí, ale jen těžko by ho dokázal přesněji vymezit. Dokonce ani odborníci se na definici emocí neshodují. Sám profesor Nakonečný ve své knize *Emoce* píše, že definování tohoto pojmu je velmi obtížné.¹ K tomuto názoru se přidává také docent Šimek.²

Velký psychologický slovník popisuje emoce jako širokou škálu citových prožitků a doprovodných fyziologických změn. Autoři zde uvádí, že se v zásadě jedná o hodnotící, kladné či záporné reakce na podnět.³ Stuchlíková charakterizuje emoce jako velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost. Tato citlivost a proměnlivost se projevuje na základě subjektivního hodnocení situace, emoce se mohou proměňovat bez zjevných změn v objektivních okolnostech.⁴

¹ NAKONEČNÝ, M. *Emoce*. Praha: Triton, 2012. Str. 13.

² ŠIMEK, J. *Lidské pudy a emoce: jak jim porozumět a jak s nimi žít*. Praha: Lidové noviny, 1995. Str. 126.

³ HARTL, P.; HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. Str. 126.

⁴ STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2007. Str. 11.

Atkinsonová s Hildegarden definují emoce jako složitý stav tvořený mnoha složkami, jehož výsledkem je připravenost k určitému chování.⁵ Rozlišují 6 složek emočního procesu. Patří sem kognitivní hodnocení, kdy člověk určí, jaký význam pro něj mají stávající okolnosti. Toto hodnocení zaktivuje celý řetězec reakcí, které představují další volně spojené složky emoce. Nastává subjektivní prožitek. Jedná se o afektivní stav, který je spojen s určitou emocí. Dále má člověk tendenci myslet a jednat na základě toho, co cítí. Pokud člověk pocítí zlost, má chuť křičet nebo házet věcmi. Čtvrtá složka obsahuje vnitřní tělesné změny, v případě zlosti třeba zrychlené dýchání či výrazné bušení srdce. Pátou složkou emoce je výraz obličeje a poslední složkou je samotná reakce na emoci. Jedná se o způsob, jakým se vyrovnáváme s emocí. Jestli skutečně budeme křičet, nebo se ovládneme.⁶

Nakonečný charakterizuje emoce jako fenomenálně specifické procesy, které mají důležitou funkci při psychické regulaci činnosti individua.⁷

Většina psychologů se shoduje, že emoce jsou biologicky vrozené. Extrémní názor představují sociální konstruktivisté, kteří tvrdí, že emoce jsou pouhými sociálními konstrukty. Podle nich jsou emoce naučené v sociokulturním kontextu. Nejsou tedy mezikulturně identifikovatelné. „*Emoce jsou součástí pomíjivé sociální role a vznikají jako výsledek interpretace situace.*“⁸

1.1 Funkce emocí

Tato podkapitola se věnuje tomu, k čemu emoce slouží. Pro někoho mohou být emoce jen rušivým prvkem, který nám brání v nějakém výkonu. Když je člověk nervózní, potí se mu ruce, snadněji pokazí třeba výmyk na hrazdě na důležitých závodech. Na druhou stranu, kdyby byl člověk absolutně klidný a lhostejný, není možné, aby podával dobré výkony. Vždy existovaly filozofické či náboženské tradice,

⁵ NOLEN-HOEKSEMA, S. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál, 2012. Str. 483.

⁶ Tamtéž, str. 483.

⁷ NAKONEČNÝ, M. *Emoce*. Praha: Triton, 2012. Str. 46.

⁸ SLAMĚNÍK, I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. Str. 59.

kteře považovaly emoce za nefunkční pŕitěž. Patřĩ sem třeba buddhismus či stoicismus.⁹ I pŕesto je zřejmė, že emoce jsou v lidskėm ŕivotė potřebnė a mají dŕležitou funkci v psychickė regulaci činnosti človėka.¹⁰

U rŕzných autorů se můžeme setkat s mėnė či vĩce odlišnŕm rozdėlenĩm funkce emocĩ. Tato pŕace se inspiruje rozdėlenĩm podle profesorky Stuchlĩkovė, která vymezuje tŕi funkce emocĩ: intrapersonální, sociální a vŕvojovou. Každou z nich se budou podrobnėji zabŕvat pŕĩslušnė podkapitoly.

1.1.1 Intrapersonální funkce emocĩ

Intrapersonální funkce emocĩ popisuje, jakŕ vliv mají emoce na psychiku jedince. Samozřejmě, že každý človėk je jinŕ, a tak existujĩ rozdĩly v tom, jak emoce proŕívá. Rozdĩly v emočních kvalitách se můžou objevit napŕĩklad u mužů a u žen. Tėto problematice se bude podrobnėji vėnovat kapitola Emoce a gender.

Emoce nās vŕvádėjĩ z rovnováhy, jejich funkcĩ je pŕipravit dostatečnŕ repertoár adaptivních reakcĩ i odpovĩdajĩcĩ množství energie.¹¹ Pomáhajĩ nām tedy vyrovnávat se s rŕznými podnėty, kterė k nām pŕicházėjĩ.

Jednĩm z aspektů emocĩ je subjektivnĩ pocitovŕ stav.¹² Tento stav nām pomáhá po nėjakėm zázĩtku ujasnit si, co vlastnė cítĩme. Umoŕňuje nām vyhýbat se situaci, která vede k pocĩťování negativních emocĩ. Subjektivnĩ pocitovŕ stav je dŕležitŕ takė pŕĩ učení. Pokud se s nėjakŕm chováním pojĩ pŕijemnė emoce, chování se v nās upevnĩ. Naopak pokud je naše chování potrestáno, můžeme se cítit zahanbenĩ a budeme se snaŕit ho jĩž vĩckrát neopakovat.

Obecnė platĩ, že človėk si lėpe zapamatuje to, co se pojĩ s nėjakŕmi emocemi. Pokud je ŕák nadšenŕ z pokusu v hodinė fyziky, snadnėji si zapamatuje fyzikální zákon,

⁹ STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocĩ*. Praha: Portál, 2007. Str. 85.

¹⁰ NAKONEČNŕ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. Str. 29.

¹¹ STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocĩ*. Praha: Portál, 2007. Str. 87.

¹² Tamtėž, str. 92.

který se s ním pojí. Pokud prožíváme silnou emoci, bezděčně si vybavujeme jiné případy, kdy jsme prožívali podobnou emoci. Emoce mají tedy také asociativní funkci, pomáhají nám vybavovat si vzpomínky, které jsme již zažili.

1.1.2 Sociální funkce emocí

Emoce hrají v sociálních interakcích důležitou roli. Dalo by se říct, že sociální funkce emocí je ta nejpodstatnější. Aristoteles říkal, že člověk je tvor společenský (*zoon politikon*), je pro něj přirozené žít ve společnosti lidí a vstupovat s nimi do vzájemných vztahů. Právě emoce jsou chápány jako prostředky koordinace těchto sociálních interakcí a vztahů potřebných pro řešení problémů.¹³ Emoce nemohou být pochopeny odděleně od sociálního světa, jsou vyvolávány hlavně v sociálních kontextech. Společnost nám vytyčuje, jaké emoce v daných situacích máme prožívat a zda je vhodné či nevhodné onu emoci vyjádřit navenek.¹⁴ U některých autorů je emoce vnímána jako sociální role. Pokud je člověk zamilovaný, chová se podle nějakého scénáře. Mezi zamilovanými je určitá shoda, chovají se podobně.

Díky emocím také víme, jak vnímat naše sociální vztahy. Jedinec sděluje své emoce tváří, gestem, hlasem. Druhá osoba musí dekódovat sdělovaný význam a reagovat na něj. Vyjádření emočního stavu jedné osoby vede k prožívání a výrazu podobné nebo zcela odlišné emoce u druhého. Nelze tedy přehlížet emoce jiného člověka, vyvolávají nutně nějakou odezvu.

Přestože jsou emoce definovány jako subjektivní stav připisovaný jednotlivci, setkáváme se s nimi i u skupin. Například všichni členové fotbalového týmu při vítězství prožívají radost. Čím víc se jedinec se skupinou identifikuje, tím stoupá intenzita prožívání této radosti.¹⁵

¹³ STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2007. Str. 93.

¹⁴ SLAMĚNÍK, I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. Str. 79.

¹⁵ Tamtéž, str. 82.

Dítě se učí poznávat a reagovat na emoce druhých v rámci primární socializace. Dítě vyrůstající v rodině, která je vysoce expresivní, bude samo velmi expresivní a naopak. Pokud jsou děti vedeny k tomu, aby rozpoznaly emoce u druhých, snáze dokážou identifikovat své vlastní pocity. Je žádoucí, aby rodiče s dětmi o jejich emocích hovořili. Práce s emocemi by měla mít prostor i ve výuce. Zvláště v hodinách občanské či rodinné výchovy a při třídnických hodinách.

1.1.3 Vývojové funkce emocí

Do tohoto oddílu spadají evoluční funkce emocí, ale také jejich funkce v průběhu ontogeneze jedince.¹⁶ Tato část se bude věnovat evoluční funkci emocí. Vývojem emocí v průběhu individuálního vývoje člověka se bude zabývat jiná kapitola.

Představitelé evolucionistického pojetí emocí zastávají názor, že pocity příjemného a nepříjemného umožňovaly lidem přežít. Podle nich měly emoce původně hodnotící funkci. Lidé rozlišovali to, co jim je příjemné a prospívá jim to a to, co je jim nepříjemné a může je to ohrozit. Emoce pomáhaly jedincům vyrovnávat se s vlivy prostředí. Pokud se lidé cítili v nějaké situaci ohrožení, pochopitelně se příště této situaci snažili vyhnout. Uvedená skutečnost platila pro přírodní podmínky, dnes již neplatí. V dnešní době, v umělém prostředí kultury, vznikají podněty, které jsou příjemné i škodlivé zároveň.¹⁷ Mezi tyto podněty patří například drogy, které mohou vyvolávat jak příjemné tak nepříjemné pocity. Lidé velmi dobře vědí, co jim drogy můžou způsobit, ale to jim nezabraňuje v tom, aby je dále užívali a stávali se na nich závislími.

¹⁶ Ontogeneze je proces individuálního vývoje jedince.

¹⁷ NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. Str. 118.

1.2 Dělení emocí

Emocí existuje obrovská škála. Samozřejmě není v lidské moci vyjmenovat všechny emoce, které se u lidí můžou objevit. Základních typů emocí existuje osm. Patří k nim radost, důvěra, překvapení, očekávání, strach, vztek, smutek a znechucení.¹⁸ Těchto osm emocí se s největší pravděpodobností objevuje u všech kultur a předpokládá se, že i u vyšších živočichů.

Každý psycholog třídí emoce jinak. Pro tuto práci bylo vybráno dělení emocí podle docenta Jiřího Šimka. Ten emoce celkem jednoduše dělí na kladné a záporné. Slovíčko celkem je zde uvedeno proto, že někdy není příliš jasné, jestli se jedná o emoci pozitivní či negativní. Některé emoce mohou být ambivalentní. Například jedna z osmi základních emocí, překvapení, není zcela jednoznačná. Někdy nás něco může překvapit příjemně, někdy může překvapení doprovázet zklamání.

Dále emoce můžeme dělit podle toho, jestli jsou aktivizující či naopak tlumící. Aktivizující emoce nás mohou vyburcovat k nějaké akci. Patří sem například zlost, která může způsobit to, že vezmeme hrneček a praštíme s ním o zem. Mezi tlumící emoce můžeme zařadit zklamání. Tyto emoce souvisejí spíš s pasivitou. Když je člověk zklamaný, nemá chuť se s nikým bavit a spíše se uzavře do sebe. Samozřejmě také záleží na konkrétním jedinci, každý člověk je jedinečnou bytostí a prožívá své emoce jinak.

Emoce se dají také dělit na vyšší a nižší. Přičemž vyšší emoce souvisejí se společenskými hodnotami – radost při vítězství pravdy či hrdost nad příslušností k národu.¹⁹ Naproti tomu s nižšími emocemi se setkáváme dennodenně. Jsou to ty emoce, které souvisejí s uspokojováním potřeb jedince. Mezi ně může patřit třeba radost z naplněného břicha lahodným pokrmem.

Podle mohutnosti a délky trvání třídíme emoce na afekty, nálady, city a vášně. Afekt je náhlý, prudký výbuch silných emocí. Rychle přijde a také rychle odejde. Afekt

¹⁸ HARTL, P. *Stručný pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2004. Str. 58.

¹⁹ ŠIMEK, J. *Lidské pudy a emoce: jak jim porozumět a jak s nimi žít*. Praha: Lidové noviny, 1995. Str. 132.

může mít dezorganizující vliv na naše chování. Osvícenský myslitel Immanuel Kant popisoval afekt jako silný cit, který porušuje rovnováhu mysli.²⁰ Kant dokonale vystihnul podstatu afektu, kdy člověk jedná iracionálně. Často se setkáváme se spojením „jednání v afektu“, kdy se hovoří o zkratovitém jednání. Takové jednání se často omlouvá, i při spáchání trestného činu soud pohlíží jinak na jedince, který spáchal zločin v afektu a jinak na někoho, kdo svůj akt důkladně naplánoval. Každý člověk má jiný sklon k podléhání afektům. Flegmatik bude méně náchylný afektům než choleric. Záleží na osobnosti člověka, na jeho temperamentu.

Déle trvající emoce nazýváme náladou. „*Než vznikne určité vyladění, nálada, chvíli to trvá, pak ale má snahu co nejdéle přetrvávat.*“²¹ Pokud se nám něco podaří, máme veselou náladu. Pokud se nám stane něco špatného, jsme smutní. I nálada může trvat velmi dlouho. Jedná-li se například o úmrtí blízké osoby. Existuje vztah mezi náladami a osobnostními rysy. Vážnost může být chápána jako dočasný psychický stav, ale může to být trvalejší vlastnost osobnosti.²² Někdy je těžké mezi nimi rozlišovat.

Pokud emoce trvá ještě o něco déle, hovoříme o ní jako o citu. Cit je určitý pozitivní nebo negativní postoj, rozlišování mezi příjemným a nepříjemným. Mezi pozitivní postoje patří například láska či přátelství, mezi negativní třeba nepřítelství, nenávisť či znechucení. Když se pohádáme se svým přítelem, zlobíme se na něj, ale nezmění to náš postoj k němu. Stále ho máme rádi. Dlouhodobý emoční postoj, cit, můžeme zaujímat k lidem, zvířatům, věcem, ale i k různým činnostem.²³ Profesor Nakonečný upozorňuje na rozlišování mezi city a emocemi. Ačkoliv se tak často stává, nelze mezi těmito dvěma pojmy stavět rovnítko. City neobsahují fyziologické změny a motorické jevy, které se pojí s emocemi. Mezi ně patří například pocení, výrazné bušení srdce či roztřesený hlas. City se projevují jen v kategoriích libosti a nelibosti.

²⁰ NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. Str. 112.

²¹ ŠIMEK, J. *Lidské pudy a emoce: jak jim porozumět a jak s nimi žít*. Praha: Lidové noviny, 1995. Str. 133.

²² NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. Str. 136.

²³ ŠIMEK, J. *Lidské pudy a emoce: jak jim porozumět a jak s nimi žít*. Praha: Lidové noviny, 1995. Str. 134.

Opakem citu je apatie, kdy člověk nepocituje nic příjemného, ani nepříjemného.²⁴ Emoce je tedy širší, komplexnější pojem, pod který spadají i city.

Někdy se může zdát hranice mezi náladami a city tenká. Není jasné, kdy lze naši radost zařadit mezi náladu a kdy mezi city. Rozdíl mezi nimi je takový, že city mají vždy nějaký předmět. Například již zmíněná radost je vždy radostí z něčeho konkrétního. Naproti tomu nálady žádný určitý předmět nemají. „*Jsou to stavy, zabarvení celého lidského bytí, stavy, v nichž já bezprostředně postřehuje sebe sama určitým způsobem, který ale nepoukazuje na něco ležící vně jeho samého.*“²⁵

Pokud je cit velmi intenzivní, jedná se o vášně. Výše bylo zmíněno, že dlouhodobý emoční postoj může člověk zaujímat nejen k živým objektům, ale i k věcem. Vášní tak může být například sběratelství turistických známek.

1.2.1 Sociální emoce

Zvláštním typem emocí jsou emoce sociální. Všechny emoce vstupují do sociálního života člověka, avšak pro tento druh emocí je typické, že vznikají především ve společenském světě.²⁶ Sociální emoce nemají biologický základ. To znamená, že vznikají jako důsledek života ve společnosti a v plné míře se rozvinuly jen u člověka.

Sociální emoce vyvěrají hlavně ze sociálního srovnávání a vedou ke specifickému způsobu chování.²⁷ Vznikají jako důsledek komparace s normami, či hodnotami dané společnosti nebo s jinými lidmi. Při srovnávání se s jinými lidmi můžeme cítit například závist nebo hrdost. Právě tyto dva projevy se řadí mezi nejčastěji zmiňované sociální emoce. Dále sem patří rozpaky, stud, vina, žárlivost a láska. Vidíme, že sociální emoce jsou spíše negativně laděné, což by bylo na škodu,

²⁴ HARTL, P.; HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. Str. 76.

²⁵ NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. Str. 136.

²⁶ SLAMĚNÍK, I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. Str. 154.

²⁷ Tamtéž, str. 154.

pokud by byly chronické, pokud se objevují jen sporadicky, jsou normální součástí lidského prožívání.²⁸

Jedinou zmiňovanou pozitivní sociální emocií je láska. Otázkou je, zdali se dá láska vůbec řadit mezi sociální emoce. Často lidé spojují lásku spíše s objekty než s lidmi. Lidé milují své koníčky, domácí mazlíčky či svá auta. Ovšem odborníci se shodují, že láska v rámci interpersonálních vztahů, je jiná než láska k objektům nebo činnostem. V rámci mezilidských vztahů se objevuje více druhů lásky. Například láska sourozenecká, mateřská, romantická, vášnivá či sebeláska.²⁹ Erich Fromm hovoří v opozici proti Freudovi o důležitost sebelásky. „*Úcta k vlastní celosti a jedinečnosti, láska k sobě a pochopení sebe samého nemohou být odděleny od úcty a lásky k druhému člověku, od pochopení druhého člověka.*“³⁰ Jinými slovy, pokud člověk nemiluje sám sebe, není schopen milovat ani druhého. Je tedy důležité u dětí rozvíjet pozitivní přístup k sobě sama, posilovat jejich sebeúctu, sebevědomí a vést je k pozitivnímu sebehodnocení.

S každým druhem lásky jsou spojovány pocity štěstí a spokojenosti. To je hlavní důvod, proč po ni lidé tak touží a proč bývá námětem tolika uměleckých děl. Nejdůležitější rysy této emoce jsou péče a starostlivost o druhého, štěstí, touha být s druhým, otevřenost, závazek, zájem o druhého, pocit blízkosti a intimity, podpora, důvěra, obětování se.³¹ Je zapotřebí rozlišovat mezi láskou a zamilovaností. Zamilovanost je krátkodobý stav, zatímco láska je chápána jako dlouhodobý emoční stav. Nejčastěji tento dlouhodobý stav navazuje na zamilovanost, která se prohlubuje a transformuje v lásku.

Některé emoce jsou si velmi blízké a lze je jen těžko rozlišit. Potíže s tím mohou mít laici, ale i samotní odborníci. Mezi tyto „problémové“ emoce patří především stud a rozpaky. V obou případech tyto emoce vznikají jako důsledek selhání v chování. Rozpaky dává člověk neskrytě najevo, u studu je příznačná snaha ze situace uniknout.

²⁸ SLAMĚNÍK, I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. Str. 155.

²⁹ VÝROST, J. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. Str. 256.

³⁰ FROMM, E. *Umění milovat*. Praha: Orbis, 1967. Str. 48.

³¹ SLAMĚNÍK, I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. Str. 155.

Stud tedy bývá chápán jako více intenzivní. S těmito emocemi se často setkáváme u dětí, které na sebe kladou vysoké nároky, nebo na které jsou kladeny vysoké nároky. Učitelé a rodiče by si měli promýšlet, co a po kom požadují. Neměli by po dětech chtít těžko dosažitelné.

1.3 Vyjádření emocí

Psychologie výrazu emocí je dnes samostatnou vědní disciplínou. Tato věda se nazývá kinezika neboli, pro veřejnost známější, „řeč těla“. Tento obor není nikterak nový, můžeme se s ním setkat již ve starověku u Aristotela a Theofrasta: „*Forma těla je výrazem duše, její zvláštnosti poukazují na zvláštnosti duševní.*“³²

Emoce jsou sice vysvětlovány jako vnitřní stavy, ale víme, že se projevují i navenek. Jak se člověk cítí lze poznat z výrazu jeho tváře, na jeho pohybech či hlasovém projevu. Nejvíce se odborníci zajímají právě o výraz ve tváři, o mimiku.

Nejvíce nápadné svými projevy bývají afekty. Ty jsou doprovázeny prudkými, rychlými pohyby a výraznou mimikou. Dochází ke zvyšování krevního tlaku, zrychlování srdeční činnosti a dýchání a naopak k tlumení činnosti trávicího traktu, z nadledvinek se uvolňuje hormon adrenalin, který uvolňuje z jater krevní cukr, který má za úkol vyživovat svaly a zvyšuje tak jejich výkonnost.³³

Průkopníkem v této oblasti byl Charles Darwin. Byl zastáncem názoru, že výraz emocí je pozůstatkem původně biologicky účelných reakcí.³⁴ Dle Darwina byly emoce původně především chováním a teprve potom zážitkem. Výraz emocí je pro Darwina projevem instinktu. Darwinova práce *Výraz emocí u člověka a u zvířat*, některými odborníky přijímána s kritikou, se stává základní literaturou této problematiky. Tradice vycházející z této práce velí, že tvář a emoce jsou úzce

³² NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. Str. 138.

³³ Tamtéž, str. 113.

³⁴ Tamtéž, str. 139.

propojeny.³⁵ Problém nastává, když se člověk snaží zastírat svůj vnitřní stav. Pak jeho výraz ve tváři nemusí odpovídat tomu, co skutečně cítí.

Mezi odpůrce této teze můžeme zařadit amerického sociologa Ervinga Goffmana. Ten tvrdí, že výraz tváře neodpovídá emočnímu stavu, ale je záměrem jedince zapůsobit na jiné osoby v souladu se zastávanou rolí. Když jednotlivec hraje nějakou sociální roli, samozřejmě požaduje od svých pozorovatelů, aby dojem, který v nich vyvolá, brali vážně.³⁶ Jedinec se tak snaží působit věrohodně a přizpůsobuje svůj výraz roli, kterou právě hraje. Dalšími odpůrci byli zastánci sociálního konstruktivismu, o kterých již byla zmínka v úvodní charakteristice emocí.

V dnešní době nelze určit, jak se domníval Darwin, jestli je výraz tváře skutečně ukazatelem vnitřních prožitků. Jednoznačné je, že stahy svalů obličeje zesilují nebo zeslabují emoční prožitky.³⁷ Někteří autoři tvrdí, že výraz tváře může vyvolat určitou emoci. Když se bude člověk usmívat, opravdu se začne cítit veselý. Bohužel, toto tvrzení se nedá prokázat. Výrazy lidské tváře se velmi rychle proměňují a tak se nedá předpokládat, že by se za tak krátkou dobu změnilo emoční prožívání jedince.

Jednoduché to není ani s tvrzením, že výraz tváře je nezbytnou součástí emoce. Většina autorů se však shoduje na tom, že tomu tak je a že u základních emocí je jejich typický výraz vrozený. Základní emoce jsou považovány za vrozené s univerzálně rozpoznatelným výrazem tváře bez ohledu na věk, rasu, kulturu, pohlaví a vzdělání.³⁸ Lidé v různých kulturách vyjadřují základní emoce podobným způsobem. Různé mezikulturní studie ukázaly, že přesnost posuzování emočního výrazu tváře se pohybovala mezi 60 až 80 %, u štěstí dokonce mezi 95 až 100 %.

Dalším problémem při zkoumání vyjadřování emocí je kontrola výrazu emocí. Kontrolovat svůj výraz musí již děti, které rodiče kárají, když se na někoho mračí

³⁵ SLAMĚNÍK, I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. Str. 58.

³⁶ GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. Str. 30.

³⁷ SLAMĚNÍK, I. *Emoce a interpersonální vztahy* Praha: Grada, 2011. Str. 59.

³⁸ Tamtéž, str. 61.

nebo když se tváří našťvaně. Lidé jsou nuceni se tvářit tak, jak se to pro danou situaci hodí. Může jít o zakrývání nevhodných emocí v podobě neutrálního výrazu nebo vyjadřování emocí, které jsou úplně v rozporu s daným prožitkem.³⁹ Pravidla pro užívání vhodného výrazu emocí se osvojují během socializace. Pro tato pravidla se zavádí pojem *display rules*, neboli zobrazovací pravidla. Ve vztahu k blízkým osobám jsou projevy emocí neskrývané, zatímco vůči méně známým osobám jsou emoční projevy zeslabovány až neutralizovány. Jedinou přiměřeně projevovanou emocí je štěstí.⁴⁰

1.4 Emoce a gender

Tato kapitola se zbývá vztahem mezi genderem a emocemi. Nejprve je zapotřebí vysvětlit, co si pod pojmem gender vlastně představít. „*Gender je anglický termín česky přeložitelný jako „rod“, používaný ale dnes výlučně v anglickém originále. Vztahuje se k souhrnům vlastností, rolí, vzorů chování i společenských pozic připisovaných mužům a ženám.*“⁴¹

Gender je tedy sociální konstrukt, na rozdíl od pohlaví není vrozený a člověk si ho musí osvojit v rámci socializace. Jedná se o celoživotní proces, v němž se jedinec stává součástí společnosti, učí se její pravidla, hodnoty a normy, které se týkají (nejen) genderových rolí.⁴² Každý jedinec si pod typicky ženskými a mužskými vlastnostmi může představit něco jiného. Záleží, v jakém prostředí vyrůstal a jaké měl vzory. Ačkoliv žijeme v postmoderní společnosti, stále se můžeme setkat s názorem, že žena by měla být hlavně dobrou matkou a muž je ten, který by měl zajišťovat své rodině obživu. Tento model vnitřního a vnějšího světa patří mezi tzv. *genderové stereotypy*. Dalším takovým stereotypem je například to, že ženy jsou emotivnější než muži. Často se s touto tezí setkáváme i v knihách či učebnicích pro děti.

³⁹ SLAMĚNÍK, I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. Str. 64.

⁴⁰ Tamtéž, str. 67.

⁴¹ VODÁKOVÁ, A., VODÁKOVÁ, O. Historie feminismus v heslech. In: *Rod ženský*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. Str. 342.

⁴² OAKLEY, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. Str. 131.

Ženy jsou v našem kulturním prostředí považovány za bytosti, které své emoce více prožívají. Výjimkou jsou vztek a pýcha, u kterých se má za to, že je častěji prožívají a dávají najevo muži.⁴³ Ovšem odborníci tato tvrzení popírají. Na základě psychologických výzkumů došli k závěru, že ženy a muži se liší spíše ve vyjadřování emocí. Odlišuje se spíše jejich verbální a mimické prožívání, nežli prožívání subjektivní. Genderové stereotypy ovlivňují i to, jak o svých prožitcích příslušníci jednotlivých pohlaví hovoří. Ženy jsou více než muži podporovány v tom, aby o svých emocích mluvily a rozebíraly je. Výsledkem pak může být to, že muži bývají pokládáni za méně citlivé.

Tento sociální konstrukt dává lidem návod, jaké emoce je vhodné dávat najevo. Už malým chlapcům bývá vtoukáno do hlavy, že „kluci nebrečí“. U žen se zase nepředpokládají velké výbuchy vzteku. Muži, kteří pláčou, bývají často považováni za slabé. Naproti tomu ženy projevující svůj hněv jsou považovány za hysterky, kdežto u mužů jsou tyto stavy více akceptovány. „Bezmocné“ emoce (například smutek a strach) jsou připisovány ženám a „silové“ emoce (například vztek a pýchu) mužům.⁴⁴

To, jak intenzivně člověk prožívá své emoce, závisí na mnoha faktorech, je ale téměř jisté, že tímto faktorem není pohlaví. Leckterý muž může prožívat emoce silněji než žena, avšak těžko se v této oblasti bádá.

1.5 Emoční inteligence

Pokud mluvíme o emocích, nelze se nezmínit také o emoční inteligenci. Poprvé se tento termín objevil v roce 1966 v odborném tisku v práci doktora Leunera.⁴⁵ V 90. letech 20. století se zájem o tento typ inteligence prohlubuje. Salovey a Mayer charakterizují emoční inteligenci jako schopnost monitorovat emoce, rozlišovat mezi nimi a využít tyto informace v regulaci svého myšlení a konání.⁴⁶ Popisují emoční

⁴³ NOLEN-HOEKSEMA, S. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál, 2012. Str. 486.

⁴⁴ Tamtéž, str. 487.

⁴⁵ PROKEŠOVÁ, L. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. Str. 11.

⁴⁶ VÝROST, J. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. Str. 202.

vlastnosti, které jsou důležité k dosažení úspěchu. Patří sem vcítění, ovládnání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, vyjadřování a chápání pocitů, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost a úcta.⁴⁷

Koncepci emoční inteligence pak rozvinul a zpopularizoval americký psycholog Daniel Goleman. Jeho publikace, která vyšla v roce 1995, se stala bestsellerem a výrazně ovlivnila mnoho dalších autorů. Emoční inteligenci definuje jako způsob, kterým lidé používají své emoce a považuje ji za schopnost nebo dovednost emoce rozeznat, zhodnotit a zvládnout jak u sebe, tak i u jiných.⁴⁸ Tento druh inteligence není na rozdíl od kognitivní inteligence dědičný, ale musí se v průběhu života učit. Goleman rozlišuje dva prvky emoční inteligence. Za první prvky, které se vztahují k sobě samému a za druhé prvky, které se týkají mezilidských vztahů. Do první kategorie patří například sebeuvědomění, rozpoznávání vlastních emocí, potřeb a myšlenek, dovednost rozlišovat mezi pocity a činy. Prvky týkající se vztahů mezi lidmi zahrnují vcítění se do druhého, schopnost naslouchat, pochopení stanoviska druhého člověka a podobně.

Goleman se domnívá, že hodnota emoční inteligence (EI) je až dvojnásobně důležitější než hodnota inteligence kognitivní (IQ). Nelze hodnotit, zda je pro život jedince důležitější hodnota emoční či kognitivní inteligence. Nejlepší je samozřejmě vysoká EI v kombinaci s vysokými hodnotami IQ. Důležité však je, že hodnota IQ přestává být v průběhu posledních desetiletí klasifikována jako jediný druh inteligence, který by předurčoval úspěšný a spokojený život.

Někteří psychologové místo termínu emoční inteligence raději používá termín emoční kompetence. Kompetence podle nich lépe vyjadřuje obsah pojmu. Jedná se o znalosti a dovednosti, které může jedinec získat, aby mohl adekvátně reagovat a jednat v různých situacích. Koncept emoční kompetence je mnohem víc orientován na výchovně-vzdělávací proces než na psychologické pojetí schopností.⁴⁹ Tato myšlenka se stala základem pro formulování kompetencí jako požadovaného cíle

⁴⁷ SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2009. Str. 14.

⁴⁸ GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. Str. 778.

⁴⁹ PROKEŠOVÁ, L. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. Str. 15.

výchovně-vzdělávacího procesu. V České republice byly vypracovány klíčové kompetence, kterých by žáci měli v průběhu školní docházky dosáhnout.

Již zde bylo zmíněno, že emocím se děti učí v rámci socializace. Nejdůležitější místo, kde nám jsou předávány ty nejzákladnější poznatky, je rodina. Mezi základní funkce rodiny patří funkce emocionální. Rodina by měla poskytovat bezpečný domov, zázemí a děti by v ní měly zažívat pocity lásky a náklonnosti. Rodinný život je první školou emocí. Emoce jsou pro člověka nezbytné. Jen těžko si bez nich dokážeme představit svůj život. Byl by o tolik chudší, i když v jistých ohledech by se mohlo zdát, že i o mnoho jednodušší. Děti se v rodině učí, co mají cítit k sobě a ostatním, jak mají své emoce projevovat a jak je rozeznávat u druhých.⁵⁰ Emoční inteligence se rozvíjí u dětí v předškolním věku. Děti lépe rozumí svým pocitům, dokážou projevovat empatii, oddálit vlastní uspokojení a částečně ovládat své citové projevy.⁵¹

Nejen rodiče, ale i učitelé by měli u svých žáků podporovat rozvoj emoční inteligence. Člověk se učí především pomocí imitace, neboli nápodoby, pedagog by tedy měl být především vzorem chování v sociálních vztazích. Měl by činit to, co požaduje po svých žácích. Například naslouchat druhým či respektovat názory druhých. Žádoucí je rozvíjet sociální dovednosti žáků různými sociálně psychologickými hrami v rámci školních předmětů či třídnických hodin. Nejvhodnější je zařadit tyto aktivity do hodin občanské nebo rodinné výchovy. Právě v těchto hodinách by měl být prostor pro rozvoj tohoto typu dovedností. Jaký prostor věnují učebnice občanské výchovy práci s emocemi, bude předmětem šetření.

Jedním z důvodů, proč je tak důležité rozvíjet emoční inteligenci u sebe a svých dětí či žáků, je vliv emocí na náš fyzický stav. Chápeme-li své emoce, můžeme se přizpůsobivě pohybovat mezi svými současnými problémy a zabránit tak budoucím. Nepovšimnuté emoce mohou zatěžovat mysl i tělo.⁵² Často můžeme slyšet, že nemoc začíná v hlavě. To, že má psychika vliv na naše fyzické zdraví je celkem známá věc. Věda, která zkoumá souvztažnost právě mezi psychikou, duševním rozpoložením

⁵⁰ WEDLICOVÁ, I. *Emoční inteligence*. Ústí nad Labem: UJEP, 2011. Str. 47.

⁵¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. Str. 199.

⁵² BRADBERRY, T.; GREAVES, J. *Emoční inteligence v praxi*. Praha: Columbus, 2007. Str. 60.

a fyzickou nemocí se nazývá psychosomatika.⁵³ Pojem psychosomatika vznikl spojením dvou slov. Psyché označující duši a soma pojmenovávající tělo. Tento vědní obor pojímá člověka jako celek. Vnímá ho jako bio-psycho-sociální jednotku.⁵⁴ Pod slovem bio se skrývá tělo člověka, psycho označuje jeho psychiku a slovíčko sociální pak vztahy s ostatními lidmi. Psychosomatika není výmysl moderní doby, nejedná se o žádný nový vědní obor, psychosomatiku znali lidé již v dávnověku. Právě na území Indie, Číny, Mezopotámie nebo říši starých Inků byly základy všech lékařských věd postaveny na principu psychosomatiky.⁵⁵ Holistický pohled na zdraví člověka zastávali také řečtí filosofové.⁵⁶ Podle Platóna se člověk skládá z věčné duše a hmotného těla.

1.6 Emoční vývoj

Tato kapitola se bude zabývat emočním vývojem člověka od jeho narození po období dospívání. Emoce jsou v ontogenezi člověka velmi důležité, jsou základem vývojového procesu a stimulují rozvoj řady dalších psychických funkcí. Také předcházejí vývoji kognitivních schopností a slouží jako primární hodnotící, orientační a regulační systém.⁵⁷

V této kapitole se často objeví slovo matka. Matkou se zde myslí hlavní pečující osoba, která se o dítě stará. Nemusí se nutně jednat o biologickou matku. Označení matka je zde použito spíše pro zjednodušení.

⁵³ KLÍMOVÁ, J.; FIALOVÁ, M. *Proč (a jak) psychosomatika funguje?* Praha: Progressive consulting, 2015. Str. 23.

⁵⁴ DANZER, G. *Psychosomatika: celostný pohled na zdraví těla i duše.* Praha: Portál, 2001. Str. 13.

⁵⁵ KLÍMOVÁ, J.; FIALOVÁ, M. *Proč (a jak) psychosomatika funguje?* Praha: Progressive consulting, 2015. Str. 23.

⁵⁶ FALEIDE, A. O.; LIAN, L. B.; FALEIDE, E. K. *Vliv psychiky na zdraví: soudobá psychosomatika.* Praha: Grada, 2010. Str. 17.

⁵⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2012. Str. 96.

1.6.1 Kojenecké období

Kojenecké období trvá zhruba od jednoho měsíce do jednoho roku. Říčan nazývá tento první rok života tzv. *rokem nejdelším*. Důvodem je to, že za první rok existence člověka se toho přihodí nejvíce. Vývoj je po tělesné i duševní stránce mnohem rychlejší než kdykoliv později v životě.⁵⁸

Dítě již přichází na svět s vrozenou schopností emočně reagovat. Prožívá a vyjadřuje své pocity a tím dává najevo, jestli je aktuálně uspokojené nebo mu naopak něco schází. Kojenec je schopen vyjadřovat základní nediferencované pocity libosti a nelibosti. V průběhu prvního půl roku života kojence, se u něj objevují různé emoce. Jedná se například o smích, radost či strach.

Kolem sedmého až devátého měsíce dochází u kojence k dalšímu emočnímu vývoji. Začínají se prohlubovat negativní emoce jako je úzkost a strach. Zejména pak strach z cizích osob. Dítě prožívá tzv. *separační úzkost*, kterou vyvolává odloučení od matky či jiné hlavní pečující osoby. Může se jednat i o krátký odchod tohoto člověka z místnosti. Tyto projevy jsou zcela normální a patří do zdravého emočního vývoje dítěte.⁵⁹ Ostatně strach z cizích osob je pro lidi zcela přirozený. Strach jednoho člověka před druhým je strachem prvotním, i když nemusí obsahovat žádné předešlé negativní zkušenosti.⁶⁰ Jedná se o antropologickou konstantu.⁶¹

Emoce jsou pro kojence, který ještě neovládá řeč, hlavním prostředkem komunikace. Sděluje jimi ostatním, co cítí. Platí to i naopak, dítě kojeneckého věku vnímá emoční projevy u druhých. Takto malé děti také často imitují mimiku či zvuky jiných osob. Když se na kojence smějeme, směje se na nás také. Emoce také slouží dítěti k tomu, aby se orientovalo v dané situaci. Pokud vidí a cítí, že jsou lidé v okolí pozitivně naladěni a projevují pozitivní emoce, uklidňuje ho to. Platí to i naopak, pokud se setká s výrazem, který signalizuje negativní emoce, aktivizuje

⁵⁸ ŘÍČAN, P. Cesta životem. Praha: Portál, 2004. Str. 75.

⁵⁹ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. Str. 63.

⁶⁰ EIBL-EIBESFELDT, I. *Člověk - bytost v sázce*. Praha: Academia, 2005. Str. 92.

⁶¹ Jako antropologické konstanty se označují lidské vlastnosti, které jsou charakteristické pro všechny lidi napříč celým světem.

obraně reakce.⁶² Důležité je, s jakou citlivostí na emoce dítěte reaguje pečující osoba. Citlivost matky k projevům dítěte je předpokladem k rozvoji uspokojivého vztahu jednak mezi nimi, ale také k navazování „zdravých“ vztahů v dospělosti. Tímto vztahem dítěte a matky se podrobně zabývala americká psychologka Mary Ainsworthová, která rozlišila 3 typy vztahů dítěte k matce.

Prvním druhem je jistý vztah dítěte k matce. Matka v průběhu prvního roku života byla k dítěti senzitivní a reagovala citlivě na signály dítěte.⁶³ Výsledkem bývá sebejistější dítě, které v pozdějším věku snadněji navazuje vztahy se svým okolím. Další druh vztahu, který může dítě ke své matce mít, je vztah nejistý/vyhýbavý. Matky těchto dětí k nim měly v kojeneckém období spíše odmítavý postoj, vyhýbaly se tělesnému kontaktu. Děti se k nim na oplátku chovají stejně jako k cizímu člověku, nevyvinul se mezi nimi potřebný vztah. Jako třetí skupina byly vyčleněny děti s nejistým/resistentním vztahem k matce.⁶⁴ Dítě sice svou matku vyhledává, chce s ní mít tělesný kontakt, zároveň ale dává najevo svou nelibost vůči ní. Tento vztah se u dítěte rozvine nejčastěji, pokud je jeho matka nedůsledná a nespolehlivá. V dospělosti mohou tito lidé trpět přílišnou fixací na matku, kterou si přenáší i do svých partnerských vztahů.

Později byl popsán ještě jeden typ vztahu dítěte k matce. Jedná se o vztah dezorganizovaný, který se nejčastěji objevuje u dětí, které jejich matka fyzicky týrá, avšak setkáme se s ním i u dětí v rodinách poskytujících dostatečnou péči. Může se tak stát například v období adaptačních těžkostí po narození mladšího sourozence.⁶⁵ U jedinců s tímto vztahem ke své matce, se častěji objevují různá psychiatrická onemocnění, je tedy důležité věnovat dítěti dostatek senzitivity už od narození.

⁶² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. Str. 97.

⁶³ LANGMEIER, J., KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. Str. 65.

⁶⁴ Tamtéž, str. 65.

⁶⁵ Tamtéž, str. 65.

1.6.2 Batolecí věk

Batolecí věk trvá zhruba do 3 let věku dítěte. V tomto období se dítě stává samostatnější, bojuje o prosazení, hledá hranice a zjišťuje, co si může dovolit. Dítě si také začíná uvědomovat samo sebe, svou identitu. S tímto souvisí typický emoční projev tohoto věku. Jedná se o silné emoce hněvu a vzteku. Dítě tyto emoce ukazuje jako projev nesouhlasu rozhodnutí matky nebo jiného dospělého člověka. Může se například jednat o učitele či učitelku v mateřské škole. Tyto emoční prožitky pomáhají batoleti porozumět sobě samému, dítě si tím uvědomuje svou vlastní odlišnost od druhých.⁶⁶

Tento věk je typický pro učení se různým pravidlům a normám. S tím souvisí projevy studu. Když dítě poruší nějaké pravidlo, na kterém bylo se svými rodiči domluven, cítí se zahanbeno. Německý psycholog Erikson každému období života člověka přisuzuje určitou psychologickou krizi, která obsahuje dva konfliktní póly.⁶⁷ Jedná se o pozitivní pól autonomie a negativní pól studu. V batolecím věku se jedná o zvládnutí pocitů studu a pochyb vyvolaných nejistotou z příliš rychlého osamostatňování. Pokud dítě nezvládne tuto krizi vyřešit, převládne u něj stud, nebude schopno se v budoucnu samostatně rozhodovat a bude o sobě neustále pochybovat.

Na druhou stranu, když se dítěti něco povede, chová se podle stanovených pravidel, dospělý ho chválí a batole zažívá poprvé pocity hrdosti a pýchy. Pro batolecí věk je příznačný jistý egocentrismus. Děti mají problém o cokoliv se s ostatními podělit. S tím souvisí prožívání další nové emoce a to žárlivosti. Batolata žárlí zejména na jiné osoby, především pak na sourozence, se kterými se musí dělit o své rodiče.

Již u batolat se setkáváme s projevem soucitu, který má zatím spíše jen charakter spoluprožívání. Dítě například pohládí či obejmě plačícího člověka.⁶⁸ Rozvoj empatie u batolete podporují ti rodiče, kteří mu pomáhají uvědomovat si a rozlišovat jeho emoce. Děti v tomto věku totiž nedovedou odlišit své emoce

⁶⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. Str. 142.

⁶⁷ DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2011. Str. 69.

⁶⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. Str. 143.

od emocí jiných lidí. Je tedy potřeba, aby rodiče dětem s tímto úkolem pomohli, rozlišování svých emocí a emocí ostatních lidí usnadňuje doprovodné slovní označení a vysvětlení.⁶⁹

1.6.3 Předškolní věk

Předškolní věk trvá zhruba od 3 do 6. V tomto období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu. Konec této epochy není určen věkem, ale jistým sociálním mezníkem. Tímto mezníkem je myšlen nástup do základní školy. Vlivem stále častějšího trendu odkladu školní docházky, se může předškolní období protáhnout až o 2 roky.

V předškolním věku jsou emoční prožitky stále vázány na aktuální situaci. U dětí se postupně se rozvíjí emoční paměť. Jedná se o nezávislý paměťový systém, který je vázaný na emoční prožitek. Dochází k postupnému chápání příčin vzniku různých emocí. Dítě již ví, které činy mu přinesou pocity štěstí a které chování naopak pocity smutku nebo studu. Předpokládá ale, že činy, které jemu samotnému přinášejí pocity radosti, budou přinášet radost i ostatním, což ovšem nemusí být vždy pravda.

Ke konci předškolního období, tj. mezi 5 a 6 lety věku dokážou děti své emoce skrývat. Vědí, že to, co cítí, nemusí vždy projevovat navenek. Chápu, že vnější výraz nemusí mít vždy jednoznačný význam.⁷⁰ Jak už bylo zmíněno výše, v tomto stádiu se také rozvíjí emoční inteligence. Dítě dokáže lépe porozumět ostatním, dochází k rozkvětu pocitů sounáležitosti, soucitu a empatie.

Nejtypičtějšími způsoby emočního prožívání v tomto stádiu jsou vztek, zlost, strach a veselost. Vztek a zlost se objevují již méně než v batolecím věku. Předškoláci zvládají lépe ovládat své emoční projevy. Nejčastěji jim kontrola emocí selže, když jsou frustrováni. Bývá to například při kumulaci všemožných příkazů a zákazů.⁷¹ Strach souvisí s velkým rozvojem dětské fantazie. Děti si často představují různá strašidla,

⁶⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. Str. 144.

⁷⁰ Tamtéž, str. 200.

⁷¹ Tamtéž, str. 197.

příšery a navzájem se jimi straší. Děti předškolního věku bývají častěji pozitivně naladěné a v dobrém rozmaru, rozvíjí se u nich smysl pro humor.

Pro vývoj dítěte je velmi důležitý rozvoj sebehodnotících emocí. U takto starých dětí se objevují první pocity viny. Dítě cítí vinu, když udělalo něco, co je v rozporu s jeho již zvnitřněnými normami. Vyvíjejí se vnitřní sociální kontroly neboli svědomí.⁷² Jedná se o jakousi internalizovanou sociální kontrolu, která reguluje jednání jedince i tehdy, když je jeho čin naprosto soukromý a nikdo se o něm nikdy nemusí dozvědět.⁷³ Pro rozvoj svědomí je rozhodující, jakým způsobem se ho rodiče snaží upevňovat. Říčan s Langmeierem a Krejčířovou se v tom shodují. Podle nich nejsou nejúčinnější tělesné tresty, kterými dítě jen zastrašíme a jeho vývoj spíše přibrzdíme, ale odměňování žádoucího chování tím, že projevíme lásku a nežádoucí chování trestat tím, že takovéto projevy potlačíme.⁷⁴ Avšak toto platí jen tam, kde mezi rodičem a dítětem nějaký láskyplný vztah existuje. Pokud láska chybí, je tento mechanismus na upevňování svědomí dítěte neúčinný.⁷⁵

1.6.4 Mladší školní věk

Mladší školní věk odpovídá době, kdy dítě navštěvuje 1. stupeň základní školy, tedy zhruba do 11 až 12 let. Vágnerová mladší školní věk dále rozděluje na raný a střední školní věk. Raný školní věk trvá od nástupu do školy zhruba do 8 až 9 let. Střední školní věk trvá do doby, než dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat.⁷⁶

S nástupem dítěte do školy dochází k dalšímu zrání dětského organismu, hlavně pak centrální nervové soustavy, dochází ke zvýšení emoční stability a odolnosti vůči zátěži.⁷⁷ Dítě se vstupem do školy objevuje v nové sociální skupině a tím se učí lepšímu

⁷² LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. Str. 96.

⁷³ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. Str. 133.

⁷⁴ Tamtéž, str. 134.

⁷⁵ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. Str. 96.

⁷⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. Str. 237.

⁷⁷ Tamtéž, str. 261.

porozumění ostatním. Zvyká si na názory a potřeby ostatních, které se mohou zcela lišit od jeho vlastních. S tím také souvisí větší schopnost seberegulace. Školák je již schopný své emoce ovládat, je si vědom toho, že někdy je žádoucí své emoční projevy potlačit a neprojevovat je navenek.

U školních dětí se dále rozvíjí emoční inteligence. Děti lépe rozumí svým vlastním pocitům i pocitům jiných. Přibližně kolem 10 let začínají děti chápat význam emoční ambivalence. Vědí, že člověk může mít smíšené, nebo protikladné pocity k jedné a té samé osobě, věci nebo činům. Své emoce hodnotí hlavně podle toho, jak si myslí, že by je mohli posuzovat jiní.⁷⁸ Mezi vrstevníky bývá považováno za slabost projevovat strach a právě to je důvod ho neprojevovat a nebo se ho snažit úplně potlačit.

S příchodem do školy se také hlouběji rozvíjí sebehodnotící emoce. Vůbec poprvé je výkon dítěte srovnáván s výkonem jeho spolužáků či jiných vrstevníků. Sebehodnotící emoce ovlivňují lásku a úctu dítěte k sobě samému. Pokud se rodiče a učitelé uchylují ke srovnávání dítěte s jeho vrstevníky hlavně v negativním duchu, může to mít pro dítě fatální následky. Může trpět pocity nedostatečnosti a méněcennosti, které mu budou komplikovat život i v dospělosti. Rodiče a učitelé by své děti a žáky neměli srovnávat s ostatními, ale porovnávat vždy jen jeho vlastní výkony, v čem se zlepšil a co je naopak potřeba ještě vypilovat.

1.6.5 Období dospívání

Období dospívání je jakousi přechodnou stanicí mezi dětstvím a dospělostí. Bývá označováno jako fáze hledání sebe sama a vytváření vlastní identity.⁷⁹ Bývá také označováno slovem adolescence, které je převzato z latiny a znamená dorůstat, dospívat.⁸⁰ Někdy pojem adolescence zahrnuje celé druhé desetiletí života, tedy zhruba

⁷⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. Str. 262.

⁷⁹ Tamtéž, str. 434.

⁸⁰ MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 1999. Str. 11.

od 10 do 20 let věku. Někteří autoři rozdělují období dospívání na pubescenci a adolescenci, kdy pubescence pokrývá druhý stupeň základní školy a adolescence zpravidla sekundární vzdělávání.

Dospívání je spojeno s pohlavním dozráváním, které je zapříčiněno hormonální proměnou a právě hormony stimulují i změny v oblasti emočního prožívání. Na období pubescence bývá často nahlíženo jako na období, které je charakterizováno bouřlivostí a také jistou dávnou dramatičností. Avšak ne vždy se musí tento předpoklad naplnit. Je třeba vzít v úvahu individuální typologické rozdíly a také kulturní a sociální faktory, způsob a styl výchovy.⁸¹

Čas adolescence bývá bouřlivý zejména u těch jedinců, kteří projevovali emoční labilitu již v dětství. Kromě lability se objevují i nepřiměřené emoční reakce pubescentů. Jedinci bývají často nepředvídatelní, mnohem více impulsivní a mívají problémy se sebeovládáním. Pubescenta může náhle přepadnout smutek, pláč a sám si nedovede vysvětlit proč.⁸² Tyto projevy nejsou příjemné okolí, ale ani těm, kterých se to přímo dotýká. Často si se sebou neví rady, což vede jen ke zhoršení jejich nálady. Oproti dětem mladšího školního věku je jejich ladění spíše negativní a pesimistické. Tento věk se vyznačuje také větší mírou uzavřenosti, dospívající nerad projevuje své emoce navenek, často se za ně stydí.

S celkovou nejistotou a emoční nevyrovnaností dospívajících souvisí také výkyvy v hodnocení sebe sama.⁸³ Adolescenti bývají přecitlivělí na projevy druhých lidí a bývají vztahovační. Častěji si tyto projevy vysvětlují jako nepřátelské, mají pocit, že na ně druzí útočí. Mladí lidé hledají, kým vlastně jsou, jsou si nejistí sami sebou. Když si člověk nevěří, snadněji ho něčí názor či komentář na jeho osobu může vyvést z rovnováhy.

⁸¹ MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 1999. Str. 59.

⁸² KLUSÁKOVÁ, J. Děti a agrese. In: *Násilí*. Praha: Egem, 1994. Str. 37.

⁸³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. Str. 342.

Kolem dvacátého roku života, ke konci adolescence se emoční prožívání stabilizuje a nevyzrálý jedinec se stává dospělým. Macek tuto fázi nazývá obdobím vystřízlivění, které signalizuje nástup realismu. Člověk zažívá konfrontaci reality se svými představami a ideály.⁸⁴ Období adolescence se v důsledku studia na vysoké škole může prodloužit. Toto vystřízlivění pak přichází o něco později.

⁸⁴ MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 1999. Str. 60.

2 Téma emoce v RVP

Od roku 2004 u nás probíhala reforma školství. Česká republika tak následovala další evropské země, ve kterých tyto změny probíhaly. Byly vytvořeny zcela nové vzdělávací dokumenty. „*V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let.*“⁸⁵ Tyto dokumenty jsou realizovány na dvou úrovních. Státní úroveň představuje Rámcový vzdělávací program (RVP) pro jednotlivé stupně škol. Na školní úrovni je pak na základě RVP zpracováván Školní vzdělávací program (ŠVP), který si každá škola sestavuje sama a podle kterého se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. První verze RVP byla vytvořena již v roce 2005 a od té doby prošla mnohými změnami. Tato kapitola bude popisovat, jak se téma emocí objevuje v nejaktuálnější verzi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) z ledna roku 2016.

Největší změnou v průběhu kurikulární reformy prošly cíle vzdělávání. Nyní je představují tzv. klíčové kompetence. Česká republika tak následuje doporučení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie z prosince 2006. Toto doporučení navrhuje vybavit mladé lidi nezbytnými klíčovými kompetencemi, aby v budoucnu lépe dosáhli zaměstnanosti.⁸⁶ Tento pojem popsal v roce 1974 Mertens, ale až dnes nabývají na významu ve školním vzdělávání.⁸⁷ Laikové tento termín chápou jako oprávnění jednotlivce učinit rozhodnutí, se kterým se pojí určitá odpovědnost, odborná terminologie tento pojem vysvětluje jako specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také postojů, které jednatel využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj

⁸⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2016. Str. 5 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

⁸⁶ VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání.* Praha: Grada, 2008. Str. 61.

⁸⁷ BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry.* Praha: Portál, 2001. Str. 27.

i naplnění jeho životních aspirací.⁸⁸ V jistém slova smyslu se tyto definice překrývají. V rámcovém vzdělávacím programu ZV najdeme následující vysvětlení klíčových kompetencí: „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“⁸⁹

Důležité je, že žáci se již nemají učit jen encyklopedické znalosti, ale velký význam má osvojování schopností, hodnot, postojů a názorů. Zvládnutí klíčových kompetencí je celoživotní proces, takže úroveň, kterou žáci na konci základního vzdělávání dosáhnou, nelze považovat za ukončenou.⁹⁰ Těchto klíčových kompetencí je celkem 6, patří sem kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní kompetence. Uvedené kompetence se mezi sebou prolínají, takže téma emoce se de facto projevuje v každé z nich. Zjednodušeně by se dalo říct, že se klade důraz na rozvoj emoční inteligence žáků. Především pak na rozvoj sebedůvěry, úcty a respektu k sobě sama i ke druhým, na schopnost respektovat názory ostatních, efektivně s nimi komunikovat a být schopen se do nich vcítit, na schopnost odmítnout násilí a agresi a požádat druhé o pomoc, když ji potřebují. Nejméně téma emocí zasahuje do kompetencí k řešení problémů a do pracovních kompetencí. Naopak nejhojněji se s ním setkáme u kompetencí občanských a sociálních a personálních.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do vzdělávacích oblastí, kterých je devět. Tyto jednotlivé oblasti jsou tvořeny určitým vzdělávacím oborem či obory, které odpovídají školním vyučovacím předmětům.⁹¹ Patří sem:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyky)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)

⁸⁸ VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Str. 25.

⁸⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2016. Str. 11. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

⁹⁰ Tamtéž, str. 10.

⁹¹ Tamtéž, str. 14.

- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- **Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)**
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Občanská výchova se, jak je vidět, řadí do vzdělávací oblasti člověk a společnost. Tato vzdělávací oblast žáka v základním vzdělávání vybavuje znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti. Žáci mají poznat dějinné, sociální a kulturně historické aspekty života lidí v jejich rozmanitosti, proměnlivosti a ve vzájemných souvislostech. Výchova k občanství se pak zaměřuje na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě, otevírá cestu k realistickému sebepoznání a poznávání osobnosti druhých lidí, seznamuje žáky se vztahy v rodině, s hospodářským životem, přibližuje žákům úkoly různých politických institucí a orgánů, učí žáky respektovat a uplatňovat mravní principy, rozvíjí občanské a právní vědomí žáků a motivuje je k aktivní účasti na životě demokratické společnosti.⁹² Občanská výchova se dále dělí do bloků: člověk ve společnosti, člověk jako jedinec, člověk, stát a hospodářství, člověk, stát a právo a mezinárodní vztahy, globální svět. Většinou se jednotlivé bloky učí tak, jak jsou seřazeny chronologicky od šestého do devátého ročníku, ale samozřejmě záleží na Školním vzdělávacím programu konkrétní školy. Emocemi je nasycen celý předmět, avšak nejvíce se mu věnují bloky člověk ve společnosti a člověk jako jedinec, kde se očekávané výstupy kryjí s cíly vzdělávání, tedy s klíčovými kompetencemi.

Další nedílnou součástí RVP ZV a tedy i samotného základního vzdělávání jsou průřezová témata, která obsahují aktuální problémy současného světa. Patří sem osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova,

⁹² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2016. Str. 51. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

environmentální výchova a mediální výchova. Tato témata jsou realizována v rámci různých vyučovacích předmětů, nebo v podobě samostatných předmětů, projektů či kroužků. Emocím a rozvoji emoční inteligence se věnuje především průřezové téma osobností a sociální výchova (OSV). Specifikou OSV je to, že učivem se stává sám žák a běžné situace každodenního života. Smyslem je pomáhat žákům hledat vlastní cestu ke spokojenosti založené na dobrých vztazích jak k sobě samému, tak i k dalším lidem a světu.⁹³ V rámci OSV se můžeme setkat s různými tématy. Objevují se zde témata pro rozvoj sebe sama (sebepoznávání, seberegulace, sebeorganizace, psychohygiena, kreativita), pro sociální rozvoj (poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace) a témata spíše pro morální rozvoj (řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje a praktická etika).⁹⁴ Osobnostní a sociální výchovou se v současné době hojně zabývá docent Valenta, jehož publikace jsou plné tipů a praktických metod pro osobnostní a sociální výchovu jak na základních, tak na středních školách.

2.1 Zážitková pedagogika

Se školní reformou a proměnou cílů vzdělávání jde ruku v ruce také proměna výuky na školách. Hojně se v (nejen) současné době setkáváme s aplikací metod zážitkové pedagogiky. Někdy také můžeme narazit na pojem prožitková pedagogika či z anglického jazyka převzaté spojení experiential education. Jedná se o jednu z mnoha pedagogických metod, která umožňuje žákům a studentům poznávání prostřednictvím zážitků. Zážitek zde není cíl, ale prostředek k osvojování nových vědomostí a dovedností. Je dokázáno, že lidé si lépe pamatují události, které prožili a se kterými se pojí určité emoce.

Tento druh vzdělávání není žádnou novinkou, jeho kořeny lze hledat již v antice či renesanci. Avšak skutečné počátky prožitkové pedagogiky sahají do 40. let 20. století

⁹³ VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. Str. 14.

⁹⁴ VALENTA, J. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Praha: Agentura Strom, 2003. Str. 16.

a jsou spojené se jménem německého pedagoga Kurta Hahna. Ten založil během 2. světové války organizaci Outward Bound, která původně byla vytvořena pro námořnictvo Spojeného království. Probíhal zde rozvoj osobnosti se specifickým zaměřením pro řešení krizových situací a přežití pro námořníky.⁹⁵ Po válce se tato střediska mění na centra rozvoje osobnosti pro mladé lidi a stávají se jednou z nejvýznamnějších mezinárodních organizací, která rozvíjí principy zážitkové pedagogiky. Další organizace, která se snaží o využívání prožitkové pedagogiky ve školních podmínkách, vznikla v 70. letech minulého století ve Spojených státech amerických a nese název Project Adventure.⁹⁶ Odborníci působící v této skupině postupem času vytvořili komplexní metodiku na využití zážitkové pedagogiky pro školní praxi. U nás, tehdy v Československé socialistické republice, vzniká zhruba ve stejné době sdružení Prázdninová škola Lipnice. Po sametové revoluci na podzim roku 1989 dochází k demokratizaci a tím i k velkému rozkvětu zážitkové pedagogiky, který vede k zakládání dalších organizací a sdružení zabývajících se tímto vzdělávacím konceptem. Mezi ně patří například Česká cesta, Egredior, Hnutí GO či Instruktoři Brno.⁹⁷

Zážitková pedagogika vychází ze čtyř základních principů a těmi jsou Kolbův cyklus, flow, komfortní zóny a princip dobrovolnosti. Prožitková pedagogika je postavena na faktu, že nejlépe se lidé učí z vlastní zkušenosti. Americký pedagog zabývající se učením na základě zkušenosti David Kolb sestavil tzv. Kolbův cyklus.⁹⁸ Tento cyklus začíná tím, že si žáci prožijí na vlastní kůži nějakou aktivitu, zkušenost, na kterou aplikují dovednosti, které mají být rozvíjeny. Aktivity by měly simulovat situace, se kterými se děti mohou setkat v reálném životě. Po skončení je třeba správně aktivitu vyhodnotit, uvažovat nad právě prožitým zážitkem, provést reflexi. Ve třetí zobecňovací fázi je hledán vztah aktivity k realitě.

⁹⁵ HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Str. 23.

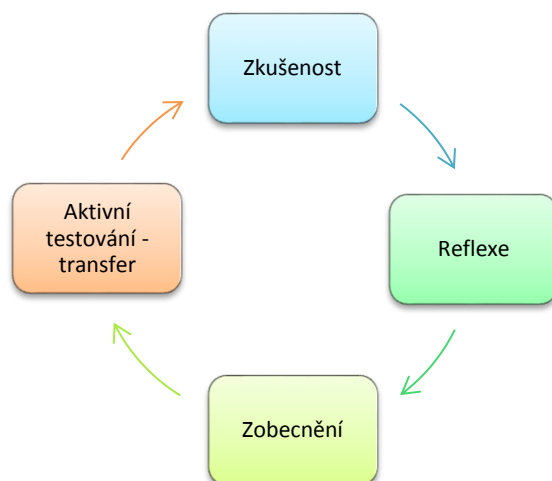
⁹⁶ ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Str. 14.

⁹⁷ Tamtéž, str. 15.

⁹⁸ Tamtéž, str. 16.

V poslední fázi je formulováno poučení, které se může stát základem pro nové zkušenosti a dochází ke zkoušení právě naučeného. Lépe výše řečené popisuje následující schéma:

Obr. 1: Kolbův cyklus



Zdroj: ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Str. 16

Dalším pilířem zážitkové pedagogiky je „flow“, který je nezbytný pro fungování níže uvedeného Kolbova cyklu. Flow označuje zaujetí pro hru, ponoření účastníků do fiktivní situace.⁹⁹ Je zřejmé, že je třeba, aby žáky aktivita bavila, aby se koncentrovali na řešený úkol a aby se zbavili rozpaků. Jedině pak si z daného zážitku mohou odnést to, co je třeba. S tím souvisí i další princip prožitkové pedagogiky tzv. teorie komfortních zón. Dle této teorie má každý člověk určitou komfortní zónu, prostor, ve kterém se ve svém životě pohybuje, setkává se v něm se svou rodinou, přáteli, věnuje se svým koníčkům, chodí do práce. Jedná se o prostor, který máme dobře zmapovaný, téměř nic nás v něm nepřekvapí, cítíme se v něm pohodlně a bezpečně,

⁹⁹ ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Str. 16.

nic nás zde neohrožuje a nevyvádí z míry.¹⁰⁰ Čas od času může člověk při nějaké aktivitě vystoupit ze své komfortní zóny. Pokud v této aktivitě uspěje, je mu příjemná, jeho komfortní zóna se rozšíří. Naopak neúspěch může vést ke zmenšení komfortní zóny a k poklesu sebevědomí. Aktivity, které se odehrávají v účastníkově komfortní zóně, nepředstavují sice žádný stres, ale také žádnou výzvu a žádné učení. Nejlepší jsou aktivity, které vyžadují vystoupení z komfortní zóny, ale jsou zvládnutelné, účastník se z nich poučí a neutrpí jeho víra v sebe sama. Nejhorší, ba dokonce nejdestruktivnější aktivity jsou takové, které pro účastníka představují takový stres, že v nich s největší pravděpodobností selže a ničemu se nenaučí.

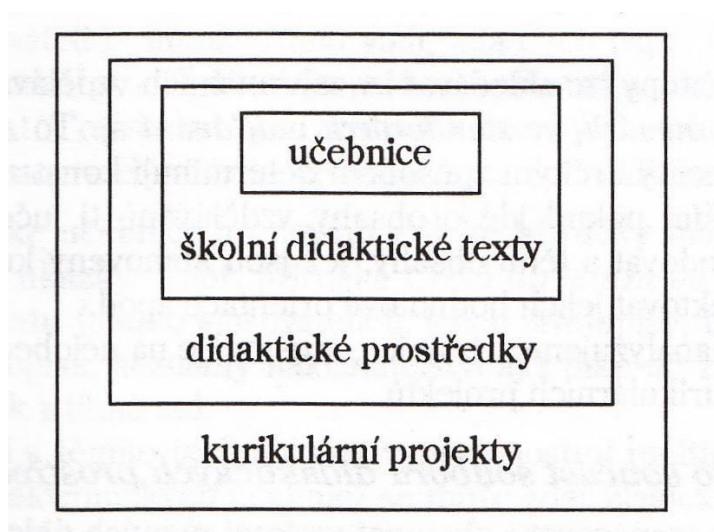
Na tento princip navazuje čtvrtý a poslední princip, kterým se pedagogika zážitků řídí. Jedná se o princip dobrovolnosti. Nikdo by neměl být do příslušných zážitků a aktivit nucen. Žáci by měli mít možnost zvolit si, co a jak si z celé aktivity chtějí vyzkoušet. Tento princip je jeden z nejdůležitějších. Nechceme přece žáky otrávit, ale chceme jim aplikací metod prožitkové pedagogiky učení usnadnit a zpříjemnit.

¹⁰⁰ SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005. Str. 31.

3 Učebnice

„Učebnice je druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou.“¹⁰¹ Školní učebnice funguje jako prvek kurikula, jako didaktický prostředek a jako druh školních didaktických textů. Funguje tak ve třech systémech, což znázorňuje následující schéma:

Obr. 1: Místo učebnice ve třech systémech



Zdroj: PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Str. 95

Učebnice tak prezentuje plánovaný obsah vzdělávání, je zdrojem informací pro žáky a učitele, funguje při realizaci vzdělávání a v neposlední řadě je učebnice součástí různorodého souboru školních didaktických textů. Měla by řídit, stimulovat a pomáhat učení žáků.

Učebnice patří ke školnímu vzdělávání již od nepaměti. Používaly se dokonce dávno před vynálezem Gutenbergova knihtisku. První učebnicové texty byly objeveny po národech starověké Asýrie, Babylonu, Egypta a Číny již několik tisíc let před naším letopočtem. Jednalo se o hliněné destičky či pergamenové svitky, na kterých

¹⁰¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník: didaktika, ekonomika školství, nové formy ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. Str. 258.

se zaznamenávaly poznatky především z náboženství, aritmetiky, geometrie či medicíny.¹⁰² Také v antickém Římě a Řecku bylo používání učebnic zcela běžné. Mezi nejpropracovanější a nejrozsáhlejší učebnici z tohoto prostředí patří *Institutionis oratoriae libri XII*, česky *Základy rétoriky*. Autorem je Marcus Fabius Quintilianus, římský řečník a učitel rétoriky.

Rozkvět učebnic nastal již po zmiňovaném vynálezu knihtisku v polovině 15. století. Jan Amos Komenský, nazývaný učitel národa, bývá považován za jednoho ze zakladatelů teorie a tvorby školních učebnic. V jednom svém pravděpodobně nejznámějším díle *Velká didaktika* zformuloval, jaké základní vlastnosti by měl mít text učebnic.¹⁰³ Dle něj knihy musí předkládat žákům učivo srozumitelně a přístupně. Žáci by měli rozumět textu i bez pomoci učitele či jiného dospělého. Tomu by mělo pomoci, když bude text strukturován do formy dialogu. „*Forma dialogů upevňuje vědění, neboť jako si pamatujeme jistěji událost, kterou jsme sami viděli, tak v mysli žáků tkví pevněji to, čemu se učíme po způsobu komedie nebo rozmluvy, než to, co slyšíme od učitele prostě vypravovat.*“¹⁰⁴ Nutno podotknout, že ačkoliv se jedná téměř o čtyři století staré poznatky, Komenského požadavky na vlastnosti textu učebnic jsou stále aktuální a po drobných úpravách by zcela jistě splňovaly požadavky moderní pedagogiky a didaktiky.

3.1 Funkce a komponenty učebnice

Funkcí učebnice se rozumí to, jaký má účel či význam, k čemu vlastně slouží. Učebnice jsou primárně vytvářené pro žáky, ale slouží samozřejmě také učitelům. Těm poskytuje základ pro plánování obsahu učiva a pro realizaci vyučovací činnosti.¹⁰⁵ Závisí na osobnosti učitele, jak s textem učebnice pracuje. Někteří texty v knize zkracují, zjednodušují, někteří vybírají jen základní informace, či naopak doplňují svůj

¹⁰² PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. Str. 270.

¹⁰³ Tamtéž, str. 270.

¹⁰⁴ KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948. Str. 171.

¹⁰⁵ PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Str. 111.

výklad o jiné zdroje. Učebnice při vyučování využívá až 73,9 % pedagogů. Nejvíce pak v hodinách cizích jazyků, naopak nejméně v přírodovědných předmětech s výjimkou přírodopisu.¹⁰⁶

Pro žáky by měla být učebnice pramenem, z kterého se učí a získávají nejen nové poznatky a dovednosti, ale také hodnoty, normy a postoje. Jedná se o prioritní funkci učebnice, avšak ve skutečnosti může být vše jinak. Žáci často učebnice využívají jen při vyučování na pokyn učitele a doma při přípravě po učebnici příliš často nesáhnou.

Průcha vymezuje tři základní funkce učebnice.¹⁰⁷ První funkcí učebnice je prezentace učiva. Má za úkol určovat výběr obsahů vzdělávání pro daný předmět, poskytuje přepracování odborných informací z určitého vědního oboru.¹⁰⁸ Jedná se o soubor informací, které učebnice předkládá a nabízí svým uživatelům různými formami. Může jít o formu verbální, obrazovou či kombinací obojího. Další funkcí učebnice je řízení učení žáka. Tato funkce je velice důležitá hlavně v situacích, kdy se žáci učí z textů sami bez pomoci učitele. Třetí a poslední funkcí učebnice, kterou Průcha popisuje, je funkce organizační. Někdy bývá tato funkce nazývána také trefně jako orientační. Učebnice uživatele informuje o způsobu svého využívání, pomáhá mu orientovat se v ní. Dělá to například pomocí rejstříku, obsahu, vysvětlení použitých symbolů nebo pomocí dalších pokynů. Mikk k těmto funkcím přidává ještě úlohu motivovat žáky k učení.¹⁰⁹ Zejména proto je důležité, aby učebnice nebyly pro žáky neatraktivní a nudné. Měly by vzbuzovat zvědavost a zájem žáků o daný předmět.

Učebnice je hierarchicky členěným systémem, jehož jednotlivé komponenty plní různé funkce učebnice. Jednotlivé části učebnice je možné v učebnici identifikovat, exaktně analyzovat a učebnici tak celkově vyhodnocovat.¹¹⁰ „*Strukturálním*

¹⁰⁶ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. Str. 294.

¹⁰⁷ Tamtéž, str. 277.

¹⁰⁸ MIKK, J. Učebnice: budoucnost národa. In: *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. Str. 13.

¹⁰⁹ Tamtéž, str. 13.

¹¹⁰ PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Str. 21.

*komponentem učebnice je určitý blok prvků, který je v těsném vzájemném vztahu s jinými komponenty učebnice. V souhrnu vytvářejí celistvý systém, který má přesně vymezenou formu a své funkce realizuje pomocí svých vlastních prostředků.*¹¹¹ Nejčastěji tyto komponenty učebnice dělíme na složku textovou a složku mimotextovou. Jednotlivé složky jsou dále strukturovány do specifických komponentů. U různých autorů se můžeme setkat s různými klasifikacemi částí učebnic.

Mezi mimotextové komponenty můžeme zařadit procesuální, orientační a obrazový aparát. Do procesuálního aparátu lze zařadit pokyny k činnosti, různé otázky a úkoly, návody k pokusům apod. Orientační aparát pak zahrnuje nadpisy, odkazy, grafické symboly, rejstříky a obsahy. Obrazový aparát pak nahrazuje věcný obsah ilustracemi, fotografiemi nebo třeba grafy. Textové složky učebnice lze dále dělit například na motivační, výkladový, doplňující či vysvětlující text.¹¹²

3.2 Výzkum učebnic

Výzkum školních učebnic je významnou součástí pedagogického výzkumu. Na otázku, proč je výzkum učebnic tak důležitý bychom si mohli odpovědět následovně. Jako v řadě vyspělých zemích, se i v České republice hojně řeší problémy kvality a efektivnosti školního vzdělávání. Jsou realizovány mnohé projekty v oblasti evaluace vzdělávání, které mají zvýšit jeho úroveň. Mezi ně patří i výzkum učebnic. Je jasné, že školní učebnice přímo ovlivňují fungování a produkci vzdělávacích systémů a právě proto je jejich výzkumu věnována intenzivní pozornost.¹¹³ Dalším důvodem, proč je výzkum učebnic tak důležitý, jsou společenské požadavky kladené na tvorbu a vydávání učebnic a to zejména ze strany rodičů. Ti si samozřejmě přejí pro své děti učebnice co nejvyšší kvality. Na tvůrce učebnic je tak nakládáno velké břemeno. Učebnice musí být nejen kvalitní, ale musí umět být atraktivní i pro jejich uživatele.

¹¹¹ PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Str. 21

¹¹² Tamtéž, str. 21.

¹¹³ Tamtéž, str. 41.

V České republice vznikla v rámci Centra pedagogického výzkumu pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně skupina pro výzkum učebnic. Tato skupina byla založena z iniciativy profesora Maňáka, který byl nespokojený se situací evaluace učebnic před sametovou revolucí. V současnosti má skupina více než 20 členů, kteří se scházejí jednou za čtvrt roku na seminářích. Cílem této skupiny je produkovat kvalitní a empiricky ověřené poznatky týkající se učebnic, navrhnout možnosti empirického zkoumání učebnic, poskytovat teoretickou i metodologickou podporu a publikační příležitosti začínajícím i již zkušeným badatelům v oblasti výzkumu učebnic a organizovat pravidelné konference, které směřují k dalšímu rozšiřování odborné komunity.¹¹⁴

Toho, co se dá na učebnicích zjišťovat, analyzovat a hodnotit je skutečně mnoho. Celkově se lze při výzkumu zaměřit na vlastnosti učebnic, fungování učebnic při procesu učení a vyučování či na výsledky a efekty učebnic. Přičemž ideální je zajisté nahlížet na učebnice ve všech třech úrovních.¹¹⁵

Při zkoumání vlastností učebnic se rozlišují tři druhy vlastností. Patří sem vlastnosti komunikační, obsahové a ergonomické. V rámci zkoumání komunikačních vlastností se bádá, jaké vyjadřovací prostředky se v knize vyskytují. To nám slouží k určení míry sdělitelnosti učiva pro žáky, tj. jak je učivo prezentováno a jak mu žáci rozumí. Také bývá zkoumáno množství a dávkování učiva. Učebnice není encyklopedie, tudíž by neměla být neúměrně přehlcena. Obsahové vlastnosti učebnic zrcadlí kvalitativní parametry učebnice.¹¹⁶ Pozornost bývá upírána na didaktickou transformaci vědeckých poznatků, dále na analýzu obsahu z hlediska hodnotových orientací a postojů. V současnosti se klade velký důraz na genderovou korektnost. Třetí a poslední zmíněnou vlastností, na kterou se obrací zájem pedagogů a didaktiků, je vlastnost ergonomická. Učebnice musí žákům i učitelům sloužit jako vhodný

¹¹⁴ KNECHT, P.; JANKO, T. *Výzkum učebnic na Pedagogické fakultě MU* [online]. Centrum pedagogického výzkumu PdF MU v Brně. [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/weduresearch/texty/skupinaucebnice/poster_skupinaucebnice.pdf

¹¹⁵ PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Str. 43.

¹¹⁶ Tamtéž, str. 45.

pracovní nástroj. Musí mít vhodný druh a velikosti písmen, využití barev či grafické symboly, pomocí kterých se uživatel v knize orientuje.¹¹⁷ Analýzy fungování učebnic odpovídají hlavně na otázky, jak učitelé využívají a hodnotí učebnice, a jak s učebnicemi pracují samotní žáci.

3.3 Didaktická vybavenost učebnice

Jak již bylo zmíněno, učebnice je útvar složený z různých strukturních komponentů, které jsou nositeli dílčích funkcí a společně určují hlavní funkci učebnice a to být edukačním médiem.¹¹⁸ Didaktická vybavenost učebnice určuje její procesuální efektivnost. Jak bude opravdu využívána při školním vyučování, při samostudiu žáků a zda je učebnice adekvátně vybavena jako didaktický prostředek.¹¹⁹ Jednotlivé učebnice mohou mít větší či menší didaktickou vybavenost. Ta se měří pomocí tzv. *míry didaktické vybavenosti učebnice*.¹²⁰

Ve struktuře učebnice lze rozlišit 36 komponentů. Tyto tři desítky komponentů jsou rozčleněny do 3 skupin dle příslušné didaktické funkce a ty jsou dále rozděleny do 2 podskupin podle způsobu vyjádření určitého komponentu v učebnici.¹²¹ Mohou být v knihách vyjádřeny verbálně nebo obrazově. Níže uvedené schéma říká, že aparát orientace má pouze verbální vyjádření. V tomhle ohledu není toto rozdělení úplně přesné. Do aparátu orientace neřadíme jen rejstříky a obsahy, ale také různé symboly a značky, které pomáhají uživatelům se v učebnicích orientovat. Jednotlivé aktivity mají určitý symbol. Žák tak hned ví, že úkol, u kterého je zobrazená např. sovička, bude zaměřen na opakování probraného učiva.

¹¹⁷ PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Str. 46.

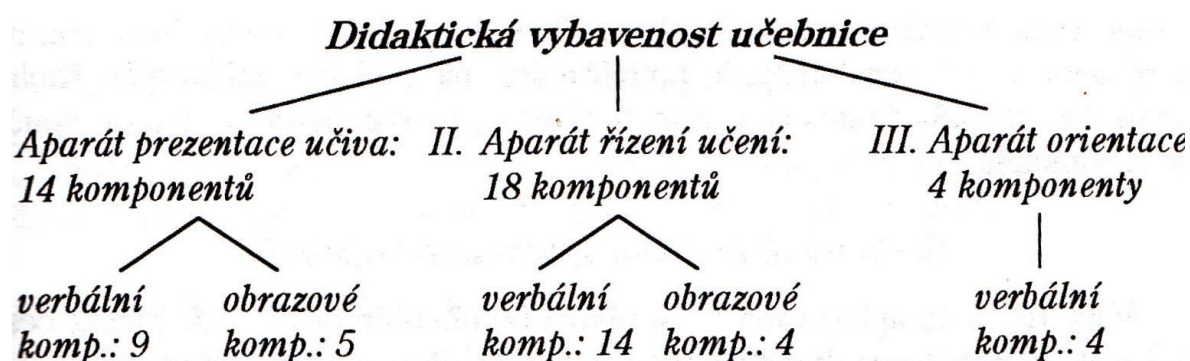
¹¹⁸ Tamtéž, str. 94.

¹¹⁹ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. Str. 278.

¹²⁰ PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Str. 94.

¹²¹ Tamtéž, str. 94.

Obr. 2: Strukturální komponenty učebnice



Zdroj: PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Str. 95.

Aparát prezentace učiva představuje samotné učivo, jedná se tedy o výkladový či různý doplňující text. Mezi aparát řídicí osvojování učení řadíme různé otázky, úkoly, náměty k činnosti a zamyšlení. Třetí a poslední část, která se zkoumá při zjišťování didaktické vybavenosti učebnice, je orientační aparát obsahující ty prvky, které nám pomáhají se v učebnici lépe vyznat. Patří sem různé symboly, obsahy či rejstříky.

Při zjišťování didaktické vybavenosti učebnice zjišťujeme výskyt jednotlivých komponentů. Na základě zjištěných hodnot badatel vypočítá několik koeficientů: koeficient využití aparátu prezentace učiva (E I), koeficient využití aparátu řízení učení (E II), koeficient využití aparátu orientačního (E III), koeficient využití verbálních komponentů (E v), koeficient využití obrazových komponentů (E o) a na závěr koeficient celkové didaktické vybavenosti učebnice (E).¹²² Tyto koeficienty nabývají hodnot od 0 do 100 %. Maximální hodnota (E = 100 %) ukazuje ideální hodnotu a slouží jako porovnávací kritérium.

¹²² PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Str. 95.

Didaktická vybavenost učebnic je velice různá. Stále však ve společnosti převládá situace, kdy není didaktická kvalita nových učebnic ověřována. To ztěžuje výběr vhodných učebnic pro výuku nejen ředitelům škol, ale také učitelům, kteří získávají stále volnější ruku při výběru vhodných učebních materiálů.¹²³

3.4 Obsahová analýza učebnice

Jedním z nejdůležitějších prvků učebnice je bezesporu její obsah. Obsah školní učebnice má dvě základní dimenze. Jedná se o obsah věcný a o obsah ideový.¹²⁴ Věcný obsah učebnice zahrnuje odborné informace z určitého vědního oboru. Tyto informace samozřejmě prochází určitou transformací a simplifikací. Obsah učebnice musí naplňovat rámcový vzdělávací program. V souvislosti s tímto se zkoumá tzv. *validita učebnice*, která je určována mírou souladu výchovně vzdělávacích cílů vztahujících se k určitému učivu.¹²⁵

Ideovým obsahem se pak dá označit obsah, který je spíše implicitní, ale o nic méně důležitý. Patří sem hodnoty, postoje a názory, které si žáci v průběhu školní docházky osvojí, aniž by to bylo plánováno ve formálním kurikulu. Takto osvojeným dovednostem a zkušenostem se říká skryté kurikulum, které může mít pozitivní i negativní obsahy.¹²⁶ Žák se může naučit ve škole opisovat, protože vidí, že to vede k úspěchům u jiných. Na druhou stranu se žák ve škole může naučit dodržovat hygienické návyky či kooperovat s ostatními vrstevníky.

V učebnicích se může objevovat také obsah, který souvisí se státní ideologií. Před revolucí v roce 1989 se u nás v Československu setkáváme se sociologickou propagandou, která se objevuje v téměř každé učebnici. Při zavádění nového předmětu občanské výchovy v 60. letech 20. století obsahovaly pokusné osnovy například tato témata: Sovětský svaz, náš nejlepší přítel a spojenec či pracující lid hospodářem ve své

¹²³ PRŮCHA, J. Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In: *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. Str. 9.

¹²⁴ Tamtéž, str. 80.

¹²⁵ Tamtéž, str. 81.

¹²⁶ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. Str. 267.

vlasti, výstavba socialistického průmyslu a zemědělství v naší zemi.¹²⁷ Stejně tak v současnosti se setkáme se značnou indoktrinací žáků. Socialismus v současné době nahradila globalizace, evropanství či výchova k multikulturalismu.

Při obsahové analýze učebnic se badatel může zabývat tím, zdali učebnice obsahuje určité pojmy, propozice, kapitoly či do jaké míry se věnuje určitému tématu. V současnosti se často zkoumá výskyt etnických a rasových předsudků a genderových stereotypů objevujících se v učebnicích. Tato práce se věnuje tomu, jaký prostor je v učebnicích občanské výchovy věnován tématu emocí.

¹²⁷ VÝBORNÝ, F. Občanská výchova – nový předmět v základní devítileté škole. In: *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, 1960. Str. 154.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce obsahuje výzkum učebnic občanské výchovy či výchovy k občanství pro 2. stupeň základní školy. Dále pak dvě odučené přípravy na vyučovací hodiny s tematikou emocí a jejich následnou reflexí.

4 Výzkumný vzorek

Učebnice pro výzkum byly vybrány ze *Seznamu učebnic a učebních textů pro základní školy* s doložkou MŠMT. Seznam zachycoval stav ke dni 30. září 2016, dostupný je na internetových stránkách Ministerstva školství a tělovýchovy. Tento seznam obsahoval 15 učebnic občanské výchovy. Pro náš účel byly vybrány pouze ty knihy, které byly součástí ucelené řady. Z tohoto by vyplynulo celkem 12 učebnic, avšak řada knih z nakladatelství Gaudeamus není dostupná, což následně potvrdilo i samo nakladatelství. K výzkumu tedy zbylo 8 učebnic, tj. dvě ucelené řady z dílny nakladatelství Fraus a Nová škola. Vybrané učebnice jsou uvedeny v následující tabulce:

Tabulka 1: Seznam vybraných učebnic

Nakladatelství Nová škola	Nakladatelství FRAUS
Výchova k občanství 6	Občanská výchova s blokem rodinná výchova 6
Výchova k občanství 7	Občanská výchova s blokem rodinná výchova 7
Výchova k občanství 8	Občanská výchova s blokem rodinná výchova 8
Výchova k občanství 9	Občanská výchova s blokem rodinná výchova 9

Z tabulky je patrné, že učebnice plzeňského nakladatelství Fraus obsahují navíc kapitoly z rodinné výchovy. Jsou rozděleny na dva bloky, jedna kniha tak může sloužit pro výuku jak občanské, tak i rodinné výchovy. Vzhledem k tomu, že práce se zabývá tématem emocí výhradně v předmětu občanská výchova, budeme pracovat vždy pouze s první částí učebnice. Blok rodinné výchovy necháme bez povšimnutí.

5 Téma emoce v učebnicích

Tato kapitola se zaměřuje na ty části učebnic, které se explicitně věnují problematice emocí. Srovnává, jak se tématu věnují učebnice jednotlivých nakladatelství, do jakého ročníku ho zařazují, na co kladou důraz a jak velký prostor mu nechávají. Tyto části textu byly hledány pomocí podrobného pročitání obsahů a rejstříků vybraných učebnic.

5.1 Nová škola

Téma emoce autoři řadí do učebnic, které jsou doporučené pro osmý ročník. V učebnicích určených pro další ročníky druhého stupně ZŠ, se samostatné téma emoce nevyskytuje. V knize se toto téma vztahuje k celku Člověk jako osobnost, který je dále rozdělen na 5 částí. Zkoumání podlehla kapitola pojmenovaná *Já, moje pocity a emoce*. Ta se dělí na podkapitoly: *Pocity*, *City (emoce)*, *Rozdělení citů z hlediska intenzity a délky trvání*, *Jak ovládat své city* a *Jak zvládat náročné životní situace*. Také se dané téma vyskytuje v celku Člověk, láska a manželství v kapitole *Láska*, podkapitole *Zamilovanost a láska*. Emocím je tedy v této učebnici věnováno necelých 7 stránek, což není v poměru s celkovým počtem stránek všech učebnic této řady mnoho.

Pojem emoce se v učebnici téměř nevyskytuje, uživatelé se s ním setkají pouze v názvu jedné podkapitoly v závorce a poté hned v první větě, kde je uveden jako synonymum pro city. Autoři zde tedy zřejmě pro zjednodušení chápou pojmy city a emoce jako totožné. Nerozlišují mezi nimi a pracují výhradně s označením city, které je pro žáky familiárnější. Tím se potvrzuje to, co je zmíněné výše, a sice že tyto dva pojmy se velmi často mylně zaměňují. Upozorňuje na to zejména profesor Nakonečný. Ten uvádí, že se city objevují jen v kategoriích libosti či nelibosti, nejsou doprovázené tělesnými projevy a jsou druhem emoce.

Když tuto odchylku od odborných publikací přehlédneme a přistoupíme na pojmosloví autorů, zjistíme, že termín city (emoce) zde vysvětlují pro žáky staršího školního věku velice srozumitelně: „*Cit je osobní vztah člověka ke světu a k sobě. City*

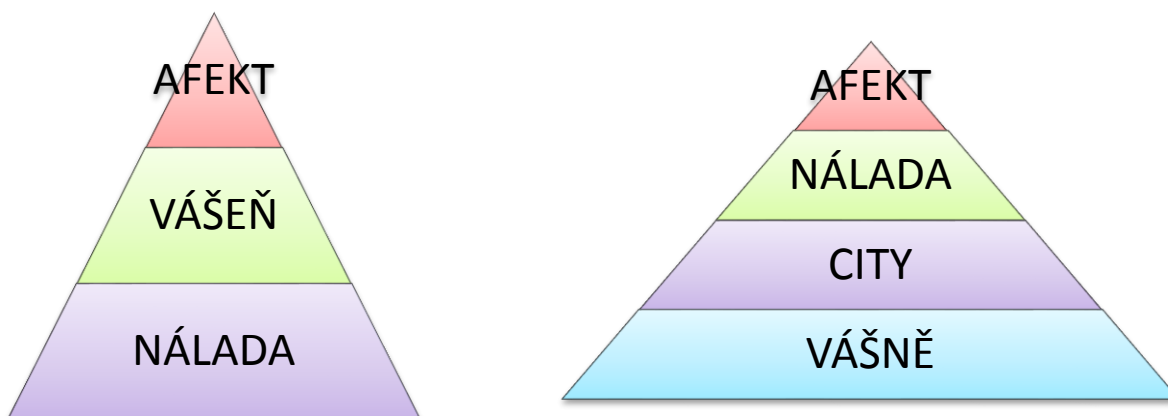
tedy vyjadřují osobní prožívání určité skutečnosti, toho, co člověk dělá a poznává. Ovlivňují naše chování, jednání i myšlení.“¹²⁸ Objasňují, že jejich vznik je spojen s určitými situacemi, se kterými se člověk ve svém životě setkává nebo také v souvislosti s vnitřními stavy vyvolanými v organismu dané osoby. Osvětlují, že city pomáhají hodnotit lidi, konkrétní situace, dorozumívat se a dodávat našim činnostem zaujetí. Text klade žákům na srdce to, že každý člověk je jiný a tudíž má i jiné citové prožívání. Může se tak stát, že určitou životní situaci může každý vnímat a prožívat jinak. Dále je sympatické, že autoři nezapomínají, že city nejsou jen lidskou záležitostí, ale nabádají své uživatele, aby si všímali citů u svých domácích mazlíčků.

Po vysvětlení toho, co jsou to city, přichází na řadu jejich dělení. Autoři je stejně jako docent Šimek dělí na záporné a kladné. Následuje výčet čtrnácti citů, které jsou zde vysvětlené a žáci mají za úkol zařadit je mezi pozitivní či negativní. Kromě 8 základních jsou zde uvedeny také fobie, nuda, žárlivost, závist, pýcha a zmatek. Téměř pod každým vypsáním citem je v didaktickém aparátu uvedena otázka, či námět k diskusi, který má prohloubit pochopení prožívání daného citu.

Dále jsou zde city děleny z hlediska intenzity a délky trvání. Vzhledem k tomu, že autoři emoce nahrazují synonymem city, dělí je na rozdíl od Šimka jen na tři typy. Těmi jsou afekt, vášně a nálada. Zcela zde chybí city, což je vzhledem k používanému názvosloví logické. Pro názornost je v učebnici zobrazena pyramida, která má znázorňovat city z hlediska intenzity a délky trvání. Níže je na levé straně zobrazena pyramida podobné té, se kterou se setkáváme v učebnici. Po pravé straně pak pyramida, která je vytvořena dle rozdělení emocí dle Jiřího Šimka. Je vidět, nejen to, že pyramida v učebnici je neúplná, ale je i velmi nepřesná. Náladu nelze považovat za dlouhodobější stav než vášně. Ta bývá nejen daleko trvalejší, ale také intenzivnější než nálada.

¹²⁸ LUNEROVÁ, J.; ŠTĚRBA, R.; SVOBODOVÁ, M. *Výchova k občanství 8*. Brno: Nová škola, 2015. Str. 14.

Obr. 3: Dělení citů z hlediska intenzity a délky trvání



Další nepřesnosti se objevují s interpretací emoční inteligence: „*Emoční inteligence neboli empatie je schopnost vcítit se do emocí druhých lidí.*“¹²⁹ Schopnost vcítit se do druhého je jistě důležitou složkou emoční inteligence, avšak ne jedinou. Emoční inteligence zahrnuje také schopnost sebeuvědomění, rozpoznávání vlastních potřeb či schopnost naslouchat. Vysvětlení je tedy neúplné.

Podkapitola *Jak ovládat své city* nabízí žákům seznam určitých situací, na které se mají pomocí hraných scének pokoušet adekvátně reagovat. Jsou zde uvedeny například tyto náměty: stojíte v řadě na obědě a někdo vás předbíhá, důchodce v tramvaji vám začne nadávat, jaká je to dnes „hrozná mládež“ či máte pocit, že si zasloužíte lepší známku. Tato aktivita je užitečná zejména pro emotivnější žáky, učí je, jak se ovládnout a od klidnějších vrstevníků se můžou naučit, jak vhodně zareagovat.

Poslední podkapitola sice nese název *Jak zvládat náročné životní situace*, avšak text žádnou konkrétní radu nedává. Setkáme se zde pouze s vysvětlením, co je to stres, jak na něj lidé mohou reagovat a že s některými stresovými situacemi si můžeme poradit sami, zatímco s těmi hodně náročnými nám mohou pomoci druzí lidé. Téma tedy příliš neodpovídá názvu.

¹²⁹ LUNEROVÁ, J.; ŠTĚRBA, R.; SVOBODOVÁ, M. *Výchova k občanství 8*. Brno: Nová škola, 2015. Str. 17.

V celku Člověk, láska a manželství je tématu emocí zamilovanosti a lásce věnován vcelku malý prostor. Autoři zde charakterizují zamilovanost a lásku. Tyto emoce jsou zde velmi srozumitelně a pěkně vysvětleny. Popis lásky odpovídá popisu v odborných publikacích: „*Pro milovaného člověka jsme schopni přinášet oběti a přijímáme ho takového, jaký je, se všemi jeho kladnými i zápornými povahovými vlastnostmi. Když milujeme, chceme s milovanou osobou trávit co nejvíc volného času.*“¹³⁰ S podobným líčením se setkáme například u doktora Slaměníka.

5.2 Fraus

Také nakladatelství Fraus řadí kapitoly věnující se emocím do učebnic, které jsou určeny pro 8. ročník základní školy. V knize toto téma spadá do kapitoly *Psychické procesy* a stavy. Konkrétně emocemi se zabývá podkapitola *Jak prožívám své city*. Kvůli komparaci byla do zkoumání zařazena i podkapitola zabývající se zvládnutím náročných životních situací. Jedná se o důležité téma, které jsme sledovali i v předchozí učebnici. Žáci by se měli naučit, jak stresu předcházet a jak se s ním vypořádat, když už se v jejich životě objeví. Oproti předchozí učebnici zde chybí kapitola věnující se jedné z nejkrásnějších emocí, a sice lásce. Mimo blok rodinné výchovy se s tímto tématem vůbec nesetkáme.

Termín emoce se v učebnici vůbec nevyskytuje. Stejně jako v první zkoumané učebnici, i zde je tento pojem nahrazen chybným označením city. Objevují se zde jen dvě věty, které osvětlují, co to jsou city. S jinou definicí se zde nesetkáváme. „*Většina věcí, které na nás působí, v nás vyvolává nějaké pocity, ať už příjemné nebo nepříjemné, odpuzuje nás nebo přitahuje. Tak vzniká radost, láska, smutek i hněv, dobrá nebo špatná nálada. Tyto stavy prožívání označujeme pojmem city.*“¹³¹ Oproti předchozí učebnici je tento výklad dost stručný a neúplný. Zcela zde chybí vysvětlení, proč jsou city v našem životě tak důležité. Autoři také

¹³⁰ LUNEROVÁ, J.; ŠTĚRBA, R.; SVOBODOVÁ, M. *Výchova k občanství 8*. Brno: Nová škola, 2015. Str. 44.

¹³¹ JANOŠKOVÁ, D.; ONDRÁČKOVÁ, M.; ČÁBALOVÁ, D.; ŠEBKOVÁ, J.; MARKOVÁ, H. *Občanská výchova, Rodinná výchova 8*. Plzeň: Fraus, 2005. Str. 33.

nezmiňují, že každý člověk je jiný a s tím se liší i to, jak prožívá city. Ani slovem se nezmiňují o emoční inteligenci.

Dále autoři dělí city na pozitivní a negativní. V knize jsou uvedeny jen dva city, další mají za úkol napsat žáci. S podobným úkolem se setkáme i v učebnici Nové školy. Na rozdíl od ní ale Fraus nevěnuje příliš pozornosti rozdělení citů z hlediska intenzity a délky trvání. Pojmy afekt, nálada a vášeň se vyskytují na okrajích stránky mimo hlavní text. Vysvětlení pojmů je stručné, ale věcné. Z hlediska délky a intenzity jsou seřazené správně – afekt, nálada, vášeň. Avšak chybí zde nějaké propojení s ostatní látkou a nadpis k tomuto dělení citů. Poté autoři rozlišují mezi city vyššími a tělesnými, ale ani toto téma více nerozvádí. Označení tělesné city není přesné. Odborníci nazývají emoce, které se pojí s uspokojováním potřeb, emocemi nižšími. Tyto pojmy jsou součástí následujícího obrázku, který však neobsahuje žádnou legendu či vysvětlení. Uspořádání jednotlivých slov na kapsách batohu se jeví nahodile a nedává příliš smysl.

Obr. 4: Rozdělení citů v učebnici



Zdroj: JANOŠKOVÁ, D.; ONDRÁČKOVÁ, M.; ČÁBALOVÁ, D.; ŠEBKOVÁ, J.; MARKOVÁ, H. *Občanská výchova, Rodinná výchova* 8. Plzeň: Fraus, 2005. Str. 33.

V učebnici je méně výkladu a více aktivit a úkolů pro žáky. Autoři kladou důraz na rozeznávání citů, seznamují žáky s ambivalentností citů a jejich „nakažlivostí“. Žáci mají za úkol popisovat své city v různých situacích. Autoři zde zmiňují, že je důležité své city ovládat. Rada, jak se snažit jim nepodlehout, přichází opět mimo hlavní text. Autoři uvádí jen to, že je vhodné počítat do desíti, než dáme svým citům volný průchod.

Drobnohledu dále podlehla podkapitola, která nese název *Zvládnou i náročné životní situace?* Tato část je poměrně podrobně rozpracovaná. Autoři vysvětlují, co je to stres, rozlišují stresory vnitřní a vnější. Stres se u dětí objevuje často v souvislosti se školou. Žáci mohou být vystresovaní, když se na ně valí příliš mnoho povinností. Jedním z úkolů, který učebnice nabízí, je seřadit uvedené úkoly podle toho, které se budou řešit jako první a které mohou počkat. Tato aktivita je velmi praktická a mohla by žákům pomoci v jejich každodenním životě.

5.3 Komparace učebnic

Obě učebnice zařazují téma emoce do knih určených pro 8. ročník základní školy. Učebnice z řad *Nové školy* věnují tématu emocí sedm stran textu, zatímco nakladatelství Fraus stran pouze pět. Jak autoři učebnice *Nové školy*, tak autoři *Frausových knih*, pracují s chybným označením emocí. Nahrazují je výrazem city. *Nová škola* pojem emoce zmiňuje alespoň v závorce, u *Frause* se s ním nesetkáme vůbec. Autoři obou nakladatelství dělí emoce na kladné a záporné. *Nová škola* přidává podrobnější dělení emocí dle délky a intenzity. Zevrubněji vysvětluje, co je to afekt, vášně a nálada. Nicméně uvádí, že nálada je déle trvající emoční stav než vášně, což je chybné tvrzení. Naproti tomu *Fraus* vysvětluje dané pojmy velmi stručně, ale řadí je dle intenzity i délky trvání správně.

V obou učebnicích se setkáme s aktivitami, které žákům pomáhají rozlišovat a poznávat emoce vlastní i emoce druhých lidí. U *Frause* chybí nácvik, jak ovládat své city. Jedinou radou je před projevením negativní emoce počítat do desíti. *Nová škola* radí začít myslet na něco pěkného, legračního nebo odejít někam, kde budeme sami,

a tam se vykřičet či nahlas zpívat. U Frausových učebnic se také vůbec neseznamujeme s vysvětlením pojmu emoční inteligence. Toto vysvětlení neposkytuje ve výkladovém textu ani učebnice Nové školy, avšak zmiňuje ji alespoň v didaktickém aparátu coby zajímavost.

Kapitolu o zvládnání náročných životních situací naopak lépe zpracovávají autoři nakladatelství Fraus. Obě učebnice vykládají, co je to stres, kdy a proč vzniká a poukazují na skutečnost, že nemusí být jen negativní. Konkrétní radu, jak se před stresem chránit neposkytuje ani jedna z učebnic. Avšak Fraus žáky učí, jak si své úkoly rozvrhnout tak, aby vše stíhali a stres se jim úplně vyhnul.

V učebnici z nakladatelství Fraus se v bloku občanské výchovy vůbec neseznamujeme s tématem lásky. Toto téma se vyskytuje jen v oddílu rodinné výchovy, který v šetření není zahrnut, jak už je uvedeno výše.

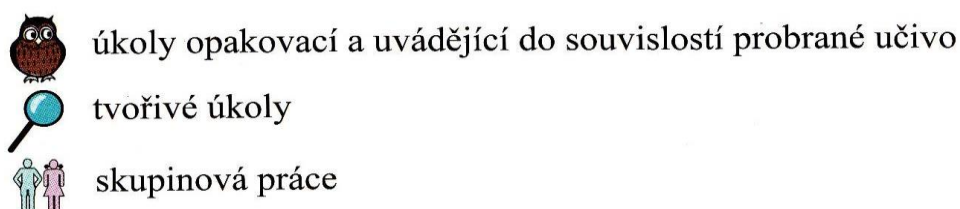
6 Analýza aparátu řídicího žákovo učení

Šestá kapitola popisuje výzkum zaměřující se na analýzu tématu emoce prezentované v aparátu řídicím učení žáka. Cílem je zjistit, jak se autoři u vybraných učebnic snaží pomocí různých doplňujících otázek a úkolů rozvíjet u žáků emoční inteligenci nejen v kapitolách zabývajících se explicitně emocemi.

6.1 Výzkumné metody

Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda obsahové analýzy. Jedná se o proceduru pro objektivní, systematický a kvantitativní popis zjevného obsahu komunikace.¹³² Metodika výzkumu je převzatá z disertační práce Markéty Hrozové. Obsahová analýza je zde pojímána jako metoda na rozhraní metod kvalitativních a kvantitativních. Kvantifikace obsahových jednotek je realizována v rámci kvalitativních kategorií. Pro srovnání zjištěných výsledků analyzovaných učebnicových řad z nakladatelství Nová škola a Fraus jsme použili metodu komparace, kdy jsme srovnávali zastoupení jednotlivých kategorií celkově v učebnicových řadách i mezi jednotlivými ročníky zkoumaných učebnic.¹³³ V učebnicích Nové školy byla pozornost zaměřena na tyto 3 typy verbálních komponentů:

Obr. 5: Vybrané verbální komponenty v učebnicích nakladatelství Nová škola



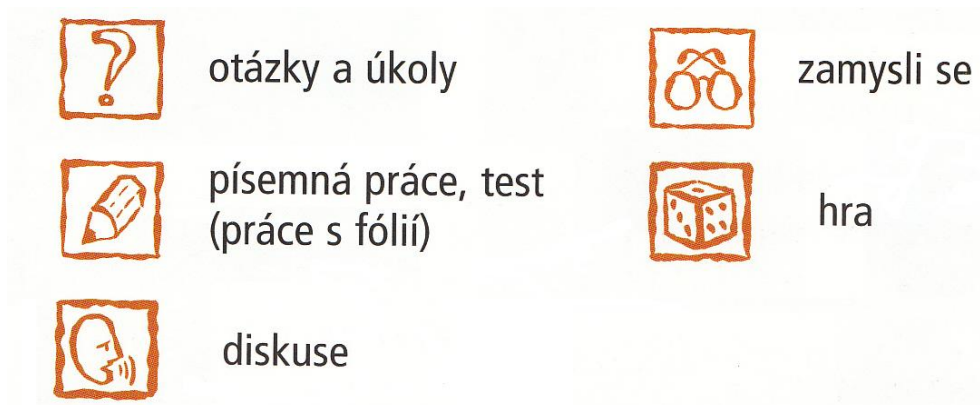
Zdroj: SKÁCELOVÁ, J.; MRÁZOVÁ, L. *Výchova k občanství 6*. Brno: Nová škola, 2015. Str. 4.

¹³² ŠVEC, Š. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009. Str. 141.

¹³³ HROZOVÁ, M. *Analýza vzdělávací oblasti výchova ke zdraví v didaktickém aparátu učebnic primární školy*. Brno, 2014. Str. 70.

U učebnic z nakladatelství Fraus bylo zkoumání podrobeno celkem 5 typů komponentů:

Obr. 6: Vybrané verbální komponenty v učebnicích nakladatelství Fraus



Zdroj: JANOŠKOVÁ, D.; ONDRÁČKOVÁ, M.; ČEČILOVÁ, A. *Občanská výchova, Rodinná výchova 6*. Plzeň: Fraus, 2003. Str. 5.

Dohromady bylo transkribováno a analyzováno 1353 jednotek analýzy. V učebnicích Nové školy bylo kvantifikováno 768 jednotek. Přestože v učebnicích z nakladatelství Fraus bylo sledováno více verbálních komponentů, jednotek analýzy bylo napočítáno o 184 méně. Celkově jich tedy bylo 585. Následující tabulka poskytuje přehled analyzovaných učebnic a počet verbálních komponentů v každé z nich:

Tabulka 2: Přehled analyzovaných učebnic

Nakladatelství, učebnice	Počet jednotek analýzy
FRAUS	
Občanská výchova 6	107
Občanská výchova 7	144
Občanská výchova 8	167
Občanská výchova 9	167

Celkem Fraus	585
NOVÁ ŠKOLA	
Výchova k občanství 6	184
Výchova k občanství 7	218
Výchova k občanství 8	231
Výchova k občanství 9	136
Celkem Nová škola	768
CELKEM JEDNOTEK ANALÝZY	1353

6.1.1 Tvorba kategoriálního systému

Při tvorbě jednotlivých kvalitativních kategorií se vycházelo z charakteristiky emoční inteligence, konkrétně z Bar-Onova smíšeného modelu. Tento izraelský psycholog přišel se svým konceptem emoční inteligence v roce 1980. Tvrdí, že se emoční inteligence často používá jako označení rozmanité skupiny osobnostních charakteristik, které mohou předvídat úspěch v pracovním i běžném životě. Bar-On zkoumal osobnostní charakteristiky determinující úspěch jedince nad rámec kognitivní inteligence a identifikoval pět obecných dimenzí, ve kterých se emoční inteligence projevuje.¹³⁴ Patří sem intrapersonální a interpersonální dovednosti, adaptabilita, zvládnání stresu a obecná nálada. Do intrapersonálních dovedností Bar-On řadí sebeúctu, sebereflexi vlastních emocí, schopnost asertivního jednání a sebeaktualizace. Schopnosti vztahující se k ostatním lidem zahrnují umění pochopit jejich emoce, sociální odpovědnost, zájem o své okolí a udržení trvalého vztahu. Adaptibilita odpovídá flexibilitě, správnému odhadu situace a schopnosti řešit vzniklé problémy. Čtvrtá dimenze zahrnuje osobní charakteristiky, které pomáhají při zvládnání náročných životních situacích. Do poslední dimenze spadají faktory motivační a celkové emoční ladění, jak je člověk optimistický, společenský a jak projevuje štěstí.

Na základě těchto Bar-Onových dimenzí, bylo vytvořeno sedm kvalitativních kategorií pro třídění didaktického aparátu učebnic. Patří sem efektivní komunikace,

¹³⁴ SCHULZE, R.; ROBERTS D., R. (eds.) *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007. Str. 63.

duševní hygiena, vyjadřování a reflexe emocí, respekt ke druhým, seberealizace, mezilidské vztahy a sebereflexe. Tyto třídy jsou spolu s jejich stručným vymezením sestaveny do následující tabulky:

Tabulka 3: Kategorie

Kategorie	Vymezení kategorie
Efektivní komunikace	Různé způsoby komunikace, konflikty a jejich řešení, asertivita a agresivita
Duševní hygiena	Psychické zdraví, zdravý životní styl, vliv emocí na zdraví, zvládnání stresu
Vyjadřování a reflexe emocí	Sebeovládání, schopnost vyjadřovat emoce a číst v nich
Respekt ke druhým	Respekt k ostatním lidem, přijímání a tolerance odlišností
Seberealizace	Záliby, vytrvalost a cílevědomost při naplňování vlastních cílů
Mezilidské vztahy	Utváření a udržování intimních vztahů, empatie, sociální odpovědnost, pravidla ve společnosti, poznávání druhých
Sebereflexe	Poznávání a porozumění sobě sama, sebeúcta

6.2 Výsledky výzkumného šetření

Následující část diplomové práce přináší výsledky výzkumného šetření. Nejdříve budou prezentovány závěry, kterých se dosáhlo při zkoumání jednotlivých učebnic. Budou komparovány vždy dvě učebnice určené pro téže ročník. Jedna učebnice z nakladatelství Nová škola a druhá od Frause. Poté bude následovat závěrečné srovnání a zhodnocení toho, jak vybrané učebnice rozvíjí emoční inteligenci žáků.

6.2.1 Šestý ročník

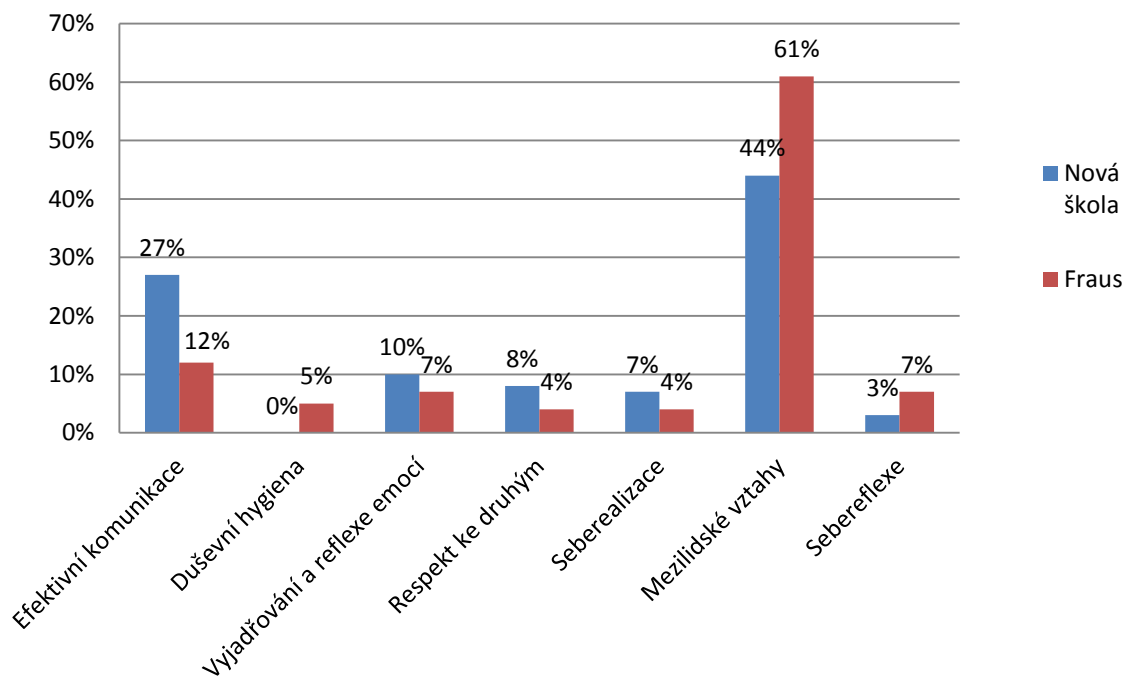
U učebnic pro šestý ročník se setkáváme s největším rozdílem mezi oběma nakladatelstvími. V učebnici Nové školy bylo vyhledáno celkem 184 jednotek analýzy, z toho jich bylo 59 rozřazeno do našich kategorií. Celkem se tedy na rozvoji emoční inteligence podílí 32 % všech jednotek. U Frausovy učebnice je to více. Dohromady bylo kvantifikováno pouze 107 jednotek, ale více jak půlka jich splňuje požadavky pro zařazení do jedné ze tříd. Konkrétně se jedná o 53 % jednotek didaktického aparátu.

Panuje zde velká nerovnost a to i navzdory tomu, že autoři obou učebnic řadí do šestého ročníku podobnou, ba téměř totožnou látku. Objevují se zde témata Život v čase, Rodinný život, Život mezi lidmi a Místo, kde žiji. Zatímco Fraus u posledního zmíněného tématu nepřekračuje hranice České republiky, Nová škola se podrobněji věnuje Evropě a evropanství, životu na zemi a ochraně přírody. V těchto oddílech se objevují spíše praktické úkoly a otázky rozvíjející znalosti žáků, není zde kladen důraz na vyjadřování emocí.

Nakladatelství Fraus na oplátku přidává kapitoly věnující se historii českých zemí a lidským právům. To je pravděpodobně také jeden z důvodů, proč tato učebnice lépe splňuje určená kritéria. V kapitole Z historie bylo kvantifikováno 12 otázek, úkolů a námětů k činnosti, avšak ani jeden z nich nevyhovoval kritériím pro zařazení do stanovených kategorií. Jiná situace nastala v kapitole, kterou autoři nazvali *Miniúvodu do lidských práv*. Zde byl každý verbální komponent přiřazen do jedné ze skupin. Nejvíce jich pak bylo přidáno do kategorie mezilidské vztahy a efektivní komunikace. Tyto jednotky didaktického aparátu učebnice se zaměřují především na rozvoj empatie a pochopení nezbytnosti pravidel a lidských práv.

Celkové rozřazení kvantifikovaných jednotek do kategorií znázorňuje graf:

Graf 1: Šestý ročník



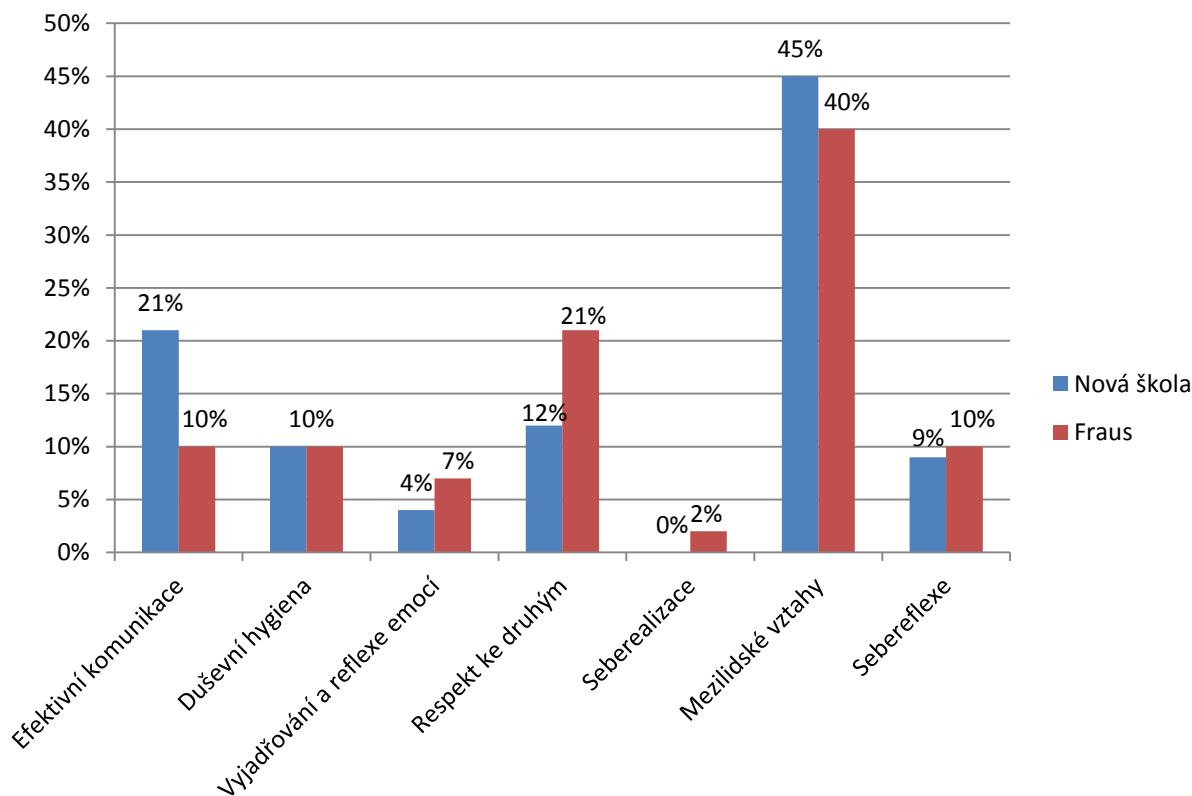
Nejvíce jednotek bylo zařazeno do třídy mezilidské vztahy. Důraz na interpersonální vztahy kladou kapitoly věnující se rodině a životu mezi vrstevníky. Úkoly a otázky se zaměřují na poznávání druhých, soužití s ostatními, dodržování společenských pravidel a školního řádu. Druhou nejpočetnější kategorií se stala efektivní komunikace. Autoři se pokouší naučit žáky, jak řešit konflikty. Obě učebnice poskytují nácvik nejrůznějších situací, kterými se žáci učí náročné situace zvládat. Nechybí ani úkoly prostřednictvím kterých si žáci osvojují metody asertivního jednání.

6.2.2 Sedmý ročník

U učebnic pro sedmý ročník se setkáváme s vyrovnanějšími výsledky, než tomu bylo u předchozích knih. Výchova k občanství Nové školy obsahuje celkem 36 % jednotek věnujících se rozvoji emoční inteligence. U Frausovy občanské výchovy jich bylo kvantifikováno 40 % z celkového počtu. Učebnice jsou obsahově téměř totožné.

Zabývají se životem ve společnosti, kulturou, řízením společnosti, vlastnictvím, majetkem a v neposlední řadě také lidskými právy. Následující graf opět zobrazuje, které kategorie jsou v učebnicích nejvíce rozvíjeny:

Graf 2: Sedmý ročník



Nejvíce jednotek didaktického aparátu bylo zařazeno, stejně jako u šestého ročníku, do kategorie Mezilidské vztahy. Utvářením a udržováním intimních vztahů se zabývají kapitoly týkající se života ve společnosti. Spadají sem podkapitoly reflektující život v rodině, ve škole a mezi vrstevníky. Pozornost je zaměřena především na poznávání druhých. V těchto kapitolách je též hojně rozvíjena efektivní komunikace. Žáci se seznámí s tím, co je to konflikt a s možnostmi jeho řešení.

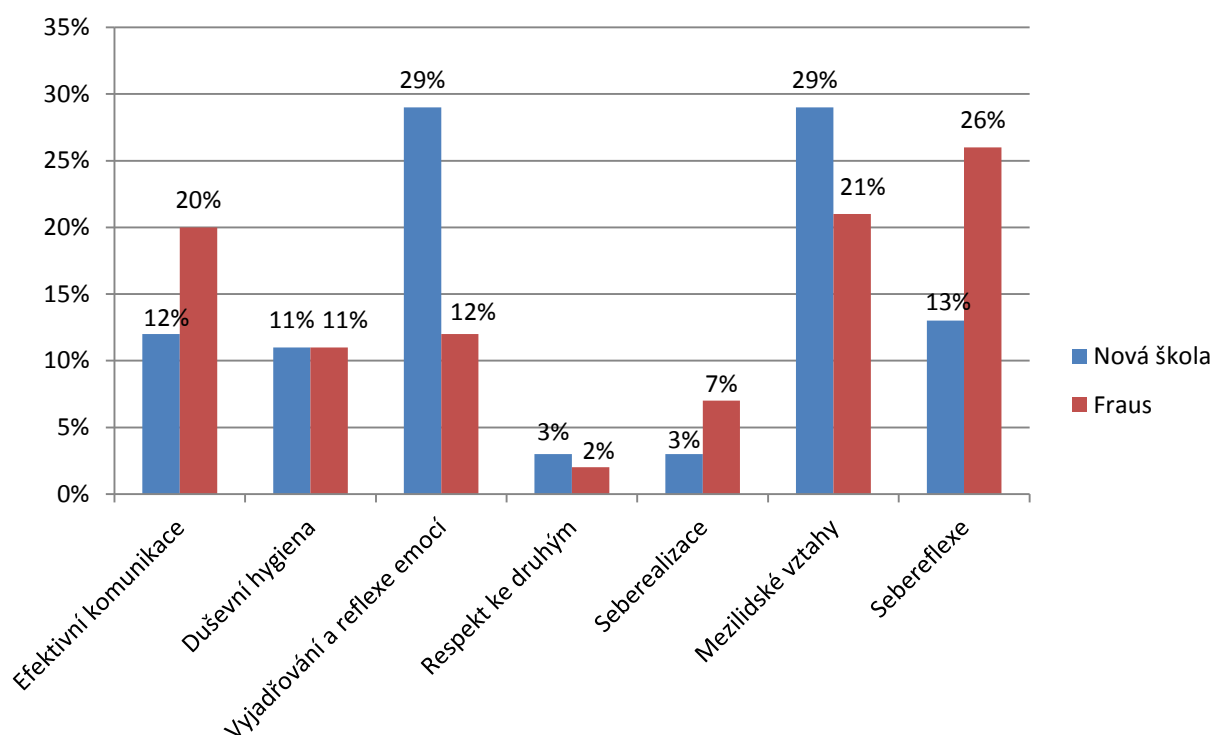
Oproti učebnicím pro šestý ročník je silně zastoupena také kategorie Respekt ke druhým. Zejména u nakladatelství Fraus si všímáme velkého rozdílu u učebnic pro šestý a sedmý ročník. Je to zejména tím, že se v učebnicích objevuje téma

národnostních menšin a tolerance k nim. Dále navazuje povídání o lidských právech. V současné době je toto téma velmi aktuální a je důležité, aby si žáci osvojili hodnotu lidského života. Všichni lidé jsou stejně důležití a každý má právo na žití a na slušné zacházení.

6.2.3 Osmý ročník

Učebnice pro osmý ročník základní školy se explicitně zabývají tématem emocí, proto se očekávalo, že budou emoční inteligenci rozvíjet nejvíce. V případě nakladatelství Nová škola se tento předpoklad naplnil. Z celkového počtu kvantifikovaných jednotek bylo 45 % zařazeno do jedné z kategorií. Je to nejvíce ze všech učebnic této řady. U Frause je to u osmého ročníku 50 %, je to tedy menší podíl jednotek než u šestého ročníku, kdy jich emoční inteligenci prohlubovalo 53 %. Rozdělení didaktického aparátu do jednotlivých kategorií opět ilustruje graf:

Graf 3: Osmý ročník



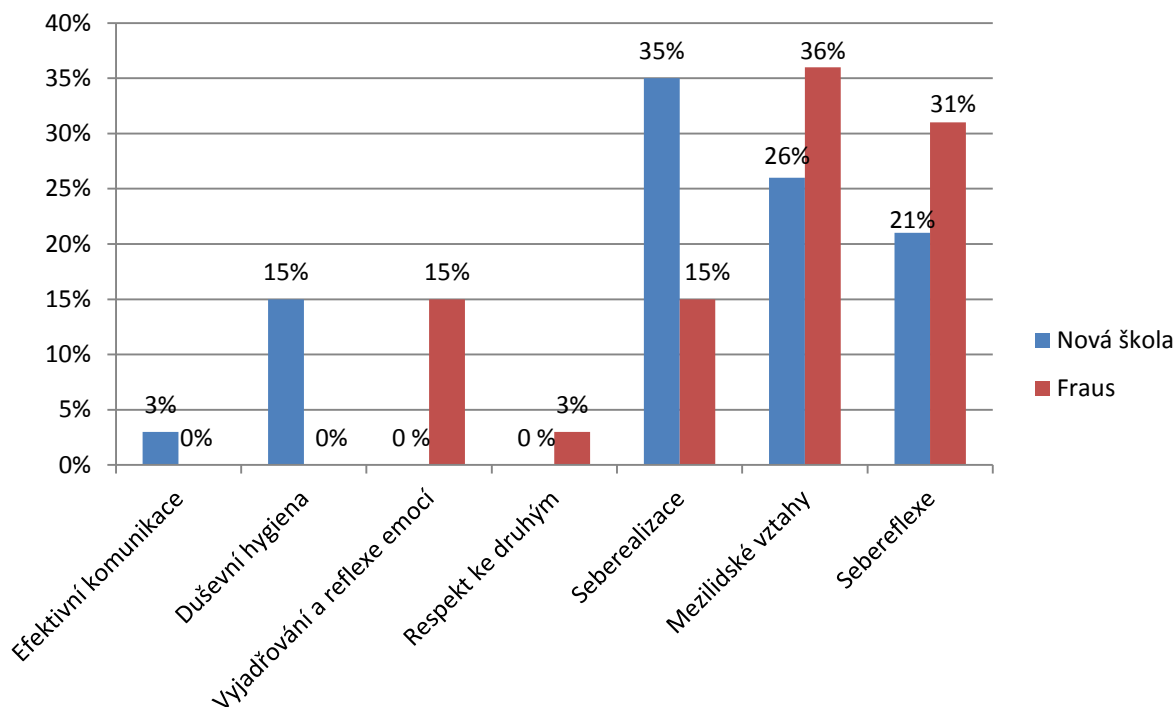
Učebnice *Nové školy* nejvíce rozvíjí kategorii Vyjadřování a reflexe emocí. Publikace se opravdu pečlivě věnuje celku Člověk jako osobnost, kde se zaměřuje na emoce, potřeby, zájmy a hodnoty, sebehodnocení a v neposlední řadě seznamuje žáky s různými životními styly. Většina otázek, úkolů a námětů k nejrůznějším činnostem, které byly tříděny do našich sedmi kategorií, se nacházela právě v této kapitole. Efektivní komunikaci žáky učí zejména kapitola *Chování v konfliktních situacích*. Obsahuje úkoly, které slouží k nácviku konfliktních situací a jejich nejlepšího řešení.

V knize z řady nakladatelství Fraus bylo nejvíce jednotek dosazeno do kategorie Sebereflexe. Autoři této schopnosti věnují celou první kapitolu *Osobnost*. Obsahuje podkapitoly, ve kterých se má žák zamyslet, co už prožil, kde právě je a kam směřuje. Verbální komponenty v této části učebnice nutí žáky k zamyšlení nad tím, jací jsou, v čem vynikají a v čem by se, naopak, chtěli zlepšit.

6.2.4 Devátý ročník

Nejméně verbálních komponentů zaměřujících se na emoční inteligenci nalezneme v učebnicích pro devátý ročník. U *Nové školy* je to jen 25 % z celkového počtu jednotek, u *Frause* pak ještě o něco méně, a sice 23 %. Tyto učebnice se věnují zejména ekonomickým tématům jako je například finanční gramotnost či národní hospodářství. Je tedy pochopitelné, že zde není tolik prostoru pro práci s emoční inteligencí. Až čtyři kategorie nebyly u jedné z učebnic naplněny vůbec. Podrobnosti zobrazuje následující graf:

Graf 4: Devátý ročník



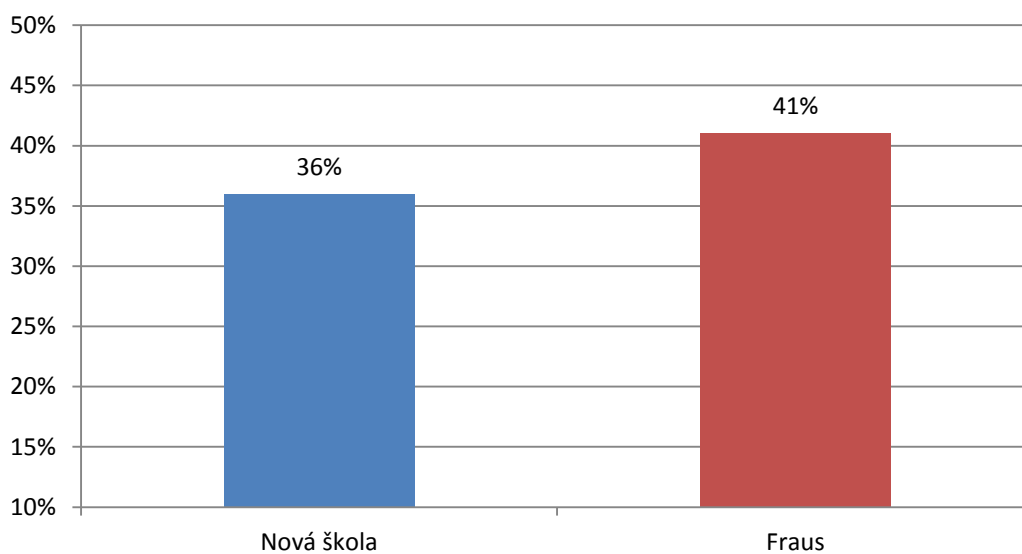
Tyto dvě učebnice, ačkoliv jsou obě určené pro devátý ročník, se liší svým obsahem. Nová škola se hned na úvod věnuje náboženství. Toto téma u Frause zcela chybí. Ten se věnuje na stránkách této publikace převážně právu, které naopak chybí u Nové školy. Společným tématem je výběr střední školy, povolání, stanovení životních plánů a cílů. To je důvod, proč jsou nejvíce rozvíjeny kategorie seberealizace a sebereflexe. Autoři pomáhají svými návodnými otázkami a úkoly přijít žákům na to, v čem jsou dobří, co je baví a čemu by se mohli věnovat v budoucnu. Dále se značná část verbálních komponentů věnuje mezilidským vztahům.

6.2.5 Závěr

Dohromady bylo ve všech učebnicích kvantifikováno 1353 jednotek analýzy. Z toho se 514 jednotek dalo zařadit do jedné ze sedmi vytvořených kategorií. V učebnicích Nové školy bylo vyhledáno 276 takových jednotek z celkového počtu 768. U Frause to pak bylo 238 jednotek z 585. Následující graf ukazuje, kolik procent

z celkového počtu vybraných verbálních komponentů se zaměřuje na rozvoj emoční inteligence. Výsledky jsou celkem vyrovnané. U učebnic z nakladatelství Fraus je to 41 % verbálních komponentů, u Nové školy pak 36 %.

Graf 5: Komparace učebnic z nakladatelství Nová škola a Fraus

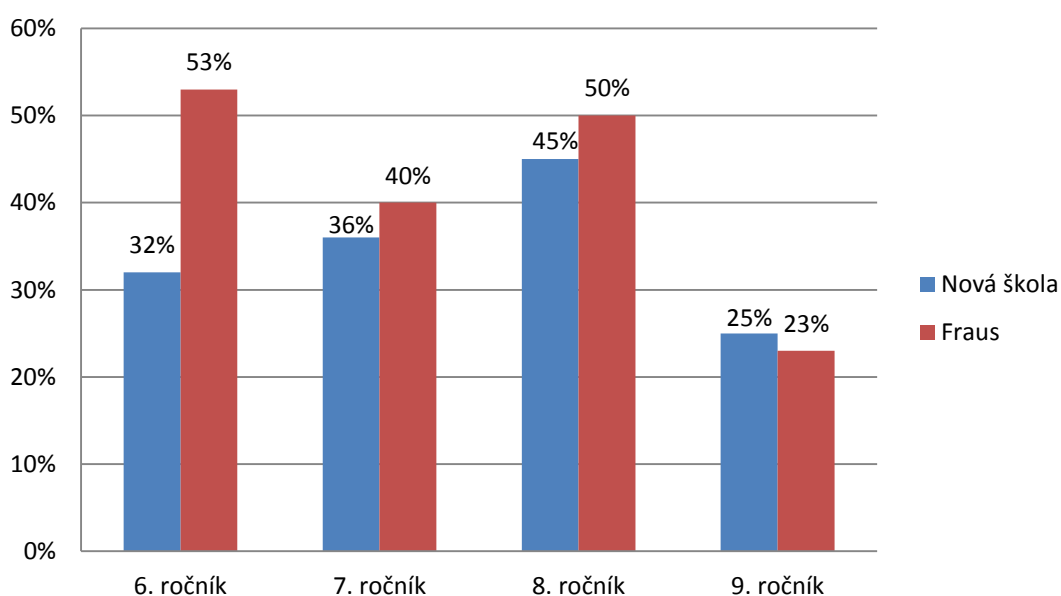


Přestože v učebnicích Fraus bylo napočítáno méně jednotek didaktického aparátu, větší část se zaměřuje na úkoly a otázky, které mohou rozvíjet emoční inteligenci. I u témat, které s emocemi zdánlivě nesouvisí, se autoři ptají, jak by se člověk v určitých případech mohl cítit nebo jak by danou situaci prožívali sami žáci. Velké množství jednotek didaktického aparátu se zaměřuje na osobní zkušenosti žáků.

Učebnice, která dle svého didaktického aparátu, rozvíjí emoční inteligenci u žáků nejvíce, je *Výchova k občanství* určená pro 8. ročník z nakladatelství Nová škola. To je pochopitelné, protože u obou nakladatelství je téma emoce zařazeno právě do osmé třídy. Překvapivé však je, že u druhého nakladatelství je kniha, která dopadla nejlépe určená nikoli pro osmý, ale pro šestý ročník. Nejméně rozvíjí emoční inteligenci knihy pro devátý ročník. Jak již bylo zmíněno výše, je to pravděpodobně z toho důvodu,

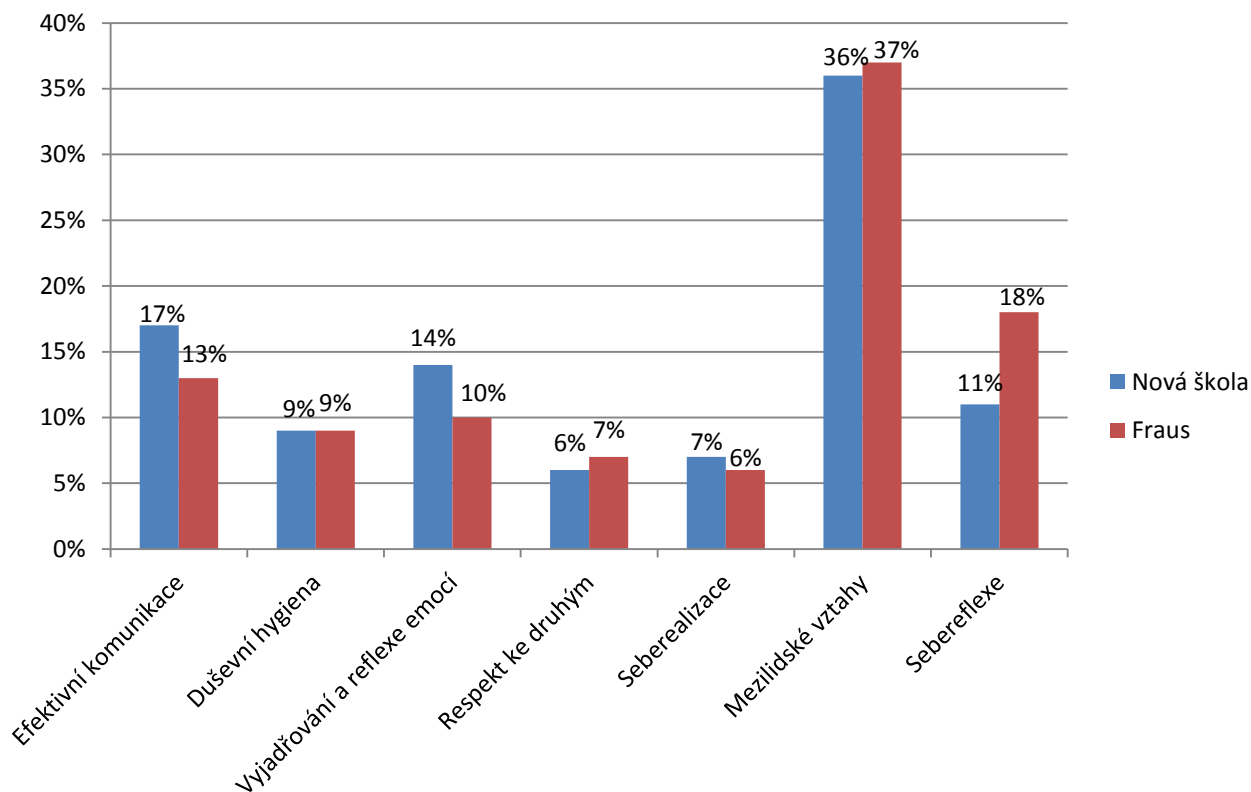
že obsahují témata věnující se hospodářství, právu a mezinárodní spolupráci, ve kterých není mnoho prostoru pro práci s emoční inteligencí. Verbální komponenty jsou zde zaměřeny spíše na znalosti, nežli na sociální a personální dovednosti. Podrobnější údaje o všech učebnicích nalezneme v grafu níže. Ten ukazuje, kolik procent z celkového počtu vybraných verbálních komponentů se věnuje rozvoji emocí:

Graf 6: Míra zastoupení vybraných verbálních komponentů rozvíjející emoční inteligenci dle ročníků



Nejvíce obsazenou kategorií u všech učebnic byla kategorie Mezilidské vztahy. Výsledky v této třídě jsou mezi oběma nakladatelstvími velmi vyrovnané. U Nové školy se 36 % verbálních komponentů zaměřených na emoční inteligenci věnuje poznávání druhých, dovednosti empatie a udržování intimních vztahů. U Frause je to pak 37 %. Naopak nejméně jsou rozvíjeny kategorie Respekt ke druhým a Seberealizace. Jak dopadly ostatní třídy, můžeme vidět v grafu.

Graf 7: Rozřazení jednotek analýzy do kategorií



Obě nakladatelství jsou ve finále celkem vyrovnaná. Učebnice z nakladatelství Fraus o trochu převyšují knihy z řad Nové školy. Avšak rozdíly nejsou nijak markantní. Autoři by mohli zapracovat na tom, aby zařadili do všech publikací více verbálních komponentů, které by kladly důraz na zdokonalování emoční inteligence. Tyto otázky, úkoly, náměty k činnostem a hrám by se daly zařadit i do témat, která s emocemi zdánlivě nesouvisí. Bylo by vhodné posílit tímto didaktickým aparátem zejména učebnice pro 9. ročníky, které za ostatními výrazněji zaostávají.

7 Přípravy na hodiny

Následující kapitola popisuje dvě přípravy na vyučovací hodiny a jejich reflexe. Hodiny byly odučené v září roku 2016 v rámci souvislé praxe na základní škole Jižní v České Lípě. Proběhly v osmém ročníku, který navštěvovalo 28 žáků. Třída, ve které se hodiny uskutečnily, byla vybavena počítačem, připojením k internetu, diaprojektorem, bílou popisovací tabulí a klasickou křídovou tabulí. Nedostatkem školy jsou starší učebnice občanské výchovy. Pedagogové mají k dispozici i novější učebnice, avšak ty jsou žákům půjčovány jen pro práci ve vyučovacích hodinách.

Jednotlivé přípravy na vyučování jsou strukturovány bez souvislého textu, ten se objevuje až v rámci reflexe odučené hodiny.

7.1 Co cítím?

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost

Vzdělávací obor: Výchova k občanství

Učivo: Člověk jako jedinec

Název hodiny: Co cítím?

Očekávané výstupy dle RVP: Žák si uvědomí důležitost citů ve svém životě, dokáže je vhodným způsobem charakterizovat a demonstrovat.

Výukové cíle v hodině: Žák vlastními slovy vyjádří, co jsou to emoce. Je schopen vyjmenovat druhy emocí.

Metody: slovní metody, dialogická a monologická metoda výuky

Organizační formy: hromadná výuka, samostatná práce, práce ve dvojicích

Pomůcky: kartičky s názvy emocí

Popis hodiny:

1. Organizační záležitosti.
2. Prezentace aktualit dvěma vybranými žáky.
3. Motivace. Žáci dostali za úkol si do sešitu nakreslit jednoduchého smajlíka, který by vypovídal o tom, jak se právě cítí. Dobrovolníci ukázali tříďe, co si nakreslili a vysvětlili, co je k tomu vedlo.
4. Výklad na téma emoce, uvedení do tématu. Žáci na tabuli psali do dvou sloupečků emoce kladné a emoce záporné.
5. Aktivita I. Každý žák obdržel kartičku s názvem emoce. Děti měly za úkol danou emoci co nejlépe popsat svému sousedovi v lavici.
6. Aktivita II. Žáci měli za úkol výtvarně znázornit emoci uvedenou na kartičce.

Sebereflexe:

Vyučovací hodina proběhla v klidu, žáci byli tišší a zdálo se, že je téma zajímavá. Vůbec nebylo jednoduché vysvětlit, co to emoce jsou. Při přípravě hodiny jsem bojovala s vytvořením co nejužitečnější a nejjednodušší definice emocí. Nakonec jsem do PowerPointové prezentace konkrétní definici emocí nedala. Žákům jsem vysvětlila, co to emoce jsou, k čemu slouží a jak je můžeme dělit. Nechala jsem žáky, aby si do sešitů sami poznamenali, co pro ně emoce znamenají.

Potěšilo mě, že žáci byli aktivní při psaní kladných a záporných emocí. Dokonce sami začali psát ambivalentní emoce doprostřed tabule, mezi oba dva sloupečky. Při práci ve dvojicích jsem nezabránila tomu, aby se někteří žáci a žákyně věnovali jiným tématům, než jsou právě emoce. Chybou bylo, že jsem žáky nenechala nic psát, ale pouze ústně popisovat emoci na kartičce. Pro příště se tomuto vyvaruji a nechám děti definici dané emoce napsat do sešitu či z druhé strany kartičky. Někteří žáci projeví iniciativu předvést „svou“ emoci před tabulí, ostatní se ji pokusili uhodnout.

Posledních asi 10 minut bylo vyhrazeno na Aktivitu II. Zadání znělo: Vyjádři výtvarně emoci na kartičce. Mohlo se jednat o abstraktní obrázek (např. pomocí barev) či o obrázek konkrétní, který znázorňuje určitou situaci. Vůbec jsem netušila,

že to žákům bude činit takové potíže. Někteří nebyli schopni nic vymyslet a odevzdali téměř prázdný papír. Nikdo nevyjádřil emoci abstraktně, všichni používali konkrétní situace, které se snažili znázornit.

Řekla bych, že se mi hodina, i přes počáteční rozpaky, celkem vydařila. Pro příště asi vynechám poslední aktivitu. Tento úkol byl spíše pro mě. Zajímalo mě, jak si s ním žáci poradí, ale obávám se, že pro ně žádný význam neměl. Žáky, dle mého názoru, nejvíce bavila aktivita, kdy předváděli emoce před tabulí a ostatní měli hádat, kterou jsem neměla připravenou a která vzešla od nich samotných.

7.2 Intenzita emocí

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost

Vzdělávací obor: Výchova k občanství

Učivo: Člověk jako jedinec

Název hodiny: Ukaž své emoce

Očekávané výstupy dle RVP: Žák si uvědomí důležitost citů ve svém životě, dokáže je vhodným způsobem charakterizovat a demonstrovat.

Výukové cíle v hodině: Žák dokáže rozlišit kladné a záporné emoce. Demonstruje na příkladu, kdy není toto rozdělení zcela zřejmé.

Metody: slovní metody, dialogická a monologická metoda výuky

Organizační formy: hromadná výuka, samostatná práce, práce ve dvojicích

Pomůcky: lístečky se situacemi, dvě skleněné nádoby (sklenice od okurek), kaštiny, text s příběhem

Popis hodiny:

1. Organizační záležitosti.
2. Prezentace aktualit dvěma vybranými žáky.
3. Aktivita I. Žáci dostali do dvojice lísteček, na kterém byla napsaná situace (např. kamarád tě nepozve na svou narozeninovou oslavu, k Vánocům dostaneš štěně). Každý z dvojice měl napsat, jakou emoci by pravděpodobně cítil. Poté si měli navzájem říct, co napsali a zkusit danou větu přečíst, jako když onu emoci cítí (např. radostně, rozzlobeně).
4. Aktivita II. Každý žák dostal jeden kaštan a papír s příběhem. Na katedře byly postaveny dvě skleněné nádoby označené znamínkem plus a mínus. V průběhu čtení měli žáci určovat, jestli hrdinka příběhu prožívá kladné nebo záporné emoce. Část v textu, kdy se mělo rozhodovat, byla označená slovem SKLENICE. Žák se zvednul a vhodil svůj kaštan do příslušné nádoby. Na konci čtení bylo více kaštanů v nádobě se znamínkem mínus. Otázkou bylo, jestli se hlavní hrdinka opravdu cítí tak, jak to určují kaštany v nádobě. Snažila jsem se tím poukázat na to, že i když se někdy zdá, že se nám nic nedaří, může to jeden moment či událost změnit a my večer usínáme s dobrým pocitem.

Sebereflexe:

Aktivita II. je převzatá ze serveru Občankáři.cz od paní učitelky Petry Slámové. Příběh jsem upravila a rozšířila tak, aby se u nádob vystřídali všichni žáci. Aktivita tak zabrala příliš mnoho času. Tento postup by byl vhodnější ve třídě, ve které není tolik žáků. Pro tento případ jsem měla raději házet kaštany do nádob sama, ušetřila bych čas. Chtěla jsem s žáky probrat, jak by se v daných situacích cítili oni, zavést řeč na to, že každý své emoce prožívá jinak a různě je dává najevo. Bohužel, jsme to nestihli. Bylo mi to líto, protože jsem si s přípravou aktivity dala poměrně dost práce. Tato hodina byla v osmé třídě má poslední. Dala jsem tedy podklady pro dokončení aktivity paní učitelce. Hodina proběhla v klidu, žáci se snažili zapojit. Čekala jsem, že když se budou zvedat ze židlí, bude ve třídě hluk, ale žáci se chovali ukázněně. Potěšili mě.

Závěr

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo seznámit čtenáře s tématem emocí a jeho výskytem v učebnicích občanské výchovy určené pro základní školy. V prvním oddílu teoretické části práce jsem se zabývala tím, co jsou to emoce, jaký mají význam v lidském životě a jak je dělíme. Dále jsem sem zařadila kapitoly týkající se vyjádření emocí a jejich vztahu k genderu. Poměrně dost prostoru jsem nechala emočnímu vývoji člověka od narození až po období adolescence. Pravděpodobně nejdůležitější kapitolou této části práce je ta, která se věnuje emoční inteligenci. Vysvětluji zde, proč je v životě člověka tento typ inteligence tak důležitý a proč stojí za to zkoumat jej v učebnicích občanské výchovy. Dříve než jsem se pustila do analýzy učebnic, podívala jsem se, jak se téma emocí vyskytuje v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy. Jednotlivé složky emoční inteligence jsou obsaženy v klíčových kompetencích a jsou tak cílem základního vzdělávání.

Před samotným zkoumáním konkrétních učebnic, jsem pozornost věnovala teorii učebnic. Pokusila jsem se definovat, co to učebnice je a jaké jsou její hlavní funkce. Také zde uvádím, co je to obsahová analýza a aparát řídicí učivo žáka. Jedná se o informace, které jsem poté použila v praktické části.

Pro praktickou část práce byly vybrány dvě ucelené řady učebnic z nakladatelství Nová škola a Fraus. Nejdříve jsem provedla obsahovou analýzu učebnic, ve kterých se explicitně objevuje téma emocí. U obou nakladatelství se jednalo o učebnice určené pro 8. ročník základní školy. Vybrala jsem si ty kapitoly, které se věnují danému tématu, porovnála jsem je s teoretickým základem a poté jsem provedla komparaci obou knih. Objektivně nelze říct, která učebnice splnila lépe stanovená kritéria. Každá z nich měla své klady a zápory. Avšak subjektivně bych se přiklonila k učebnici Výchova k občanství od nakladatelství Nová škola. Kniha se mi zdá pro žáky atraktivnější, přehlednější a učivo je zde lépe strukturováno.

Po obsahové analýze jsem provedla analýzu aparátu řídicí učení žáka. Metodu výzkumu jsem převzala z disertační práce Markéty Hrozové, která analyzovala vzdělávací oblast výchova ke zdraví v didaktickém aparátu učebnic primární školy.

Nejdříve jsem kvantifikovala vybrané verbální komponenty ve všech osmi učebnicích. Poté jsem těchto 1353 jednotek rozřadila do kategorií, které jsem sestavila na základě Bar-onova smíšeného modelu emoční inteligence. Na základě těchto údajů, jsem určila, jak se která učebnice podílí na rozvíjení emoční inteligence u svých uživatelů. Data jsem sestavila do grafů. Nejdříve jsem komparovala učebnice určené pro téže ročník, ale z různých nakladatelství. Poté jsem srovnávala míru zastoupení jednotek podporující emoční inteligenci u Nové školy a u Frause. Pro zajímavost jsem uvedla i graf, který znázorňuje, jaká z kategorií byla v učebnicích nejvíce rozvíjena. Úplně poslední kapitola obsahuje dvě přípravy na vyučovací hodiny. Tyto hodiny jsem odučila v rámci souvislé praxe v září 2017 v osmém ročníku ZŠ.

Seznam použitých zdrojů

Monografie

1. BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
2. BRADBERRY, T.; GREAVES, J. *Emoční inteligence v praxi: všechno, co potřebujete vědět o úspěšném životě, vztazích a kariéře*. Praha: Columbus, 2007. 182 s. ISBN 978-80-7249-220-6.
3. ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0.
4. DANZER, G. *Psychosomatika: celostný pohled na zdraví těla i duše*. Praha: Portál, 2001. 244 s. ISBN 80-7178-456-7.
5. DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2011. 175 s. ISBN 978-80-262-0040-6.
6. EIBL-EIBESFELDT, I. *Člověk - bytost v sázce*. Praha: Academia, 2005. 234 s. ISBN 80-200-1329-6.
7. FALEIDE, A. O.; LIAN, L. B.; FALEIDE, E. K. *Vliv psychiky na zdraví: soudobá psychosomatika*. Praha: Grada, 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-2864-3.
8. FROMM, E. *Umění milovat*. Praha: Český klub, 2008. 125 s. ISBN 978-80-86922-07-2.
9. GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1
10. GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. 247 s. ISBN 80-902482-4-1.
11. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora, 2011. 315 s. ISBN 978-80-7359-334-6.
12. HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
13. KLÍMOVÁ, J.; FIALOVÁ, M. *Proč (a jak) psychosomatika funguje?* Praha: Progressive consulting, 2015. 240 s. ISBN 978-80-260-8208-8.

14. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
15. MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X.
16. NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. 335 s. ISBN 80-200-0763-6.
17. NAKONEČNÝ, M. *Emoce*. Praha: Triton, 2012. 501 s. ISBN 978-80-7387-614-2.
18. NOLEN-HOEKSEMA, S. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál, 2012. 884 s. ISBN 978-80-262-0083-3.
19. OAKLEY, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-403-6.
20. PROKEŠOVÁ, L. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. 170 s. ISBN 80-7178-534-2.
21. PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. 148 s. ISBN 80-85931-49-4.
22. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
23. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.
24. SCHULZE, R.; ROBERTS D., R. (eds.) *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007. 367 s. ISBN 978-80-7367-229-4.
25. SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2009. 267 s. ISBN 978-80-7367-648-3.
26. SLAMĚNÍK, I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3311-1.
27. STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2007. 227 s. ISBN 978-80-7367-282-9.

28. SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005. 192 s. ISBN 80-247-0318-1.
29. ŠIMEK, J. *Lidské pudy a emoce: Jak jim porozumět a jak s nimi žít*. Praha: Lidové noviny, 1995. 215 s. ISBN 80-7106-121-2.
30. ŠVEC, Š. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009. 302 s. ISBN 978-80-7315-192-8.
31. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
32. VALENTA, J. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Praha: Agentura Strom, 2003. 95 s. ISBN 80-86106-10-1.
33. VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-x.
34. VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. 232 s. ISBN 978-80-247-4473-5.
35. VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
36. VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
37. WEDLICHOVÁ, I. *Emoční inteligence*. Ústí nad Labem: UJEP, 2011. 126 s. ISBN 978-80-7414-347-2.
38. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha: Portál, 2007. 139 s. ISBN 978-80-7367-197-6.

Slovníky

39. HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. 311 s. ISBN 80-7178-803-1.
40. HARTL, P.; HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

41. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník: didaktika, ekonomika školství, nové formy ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

Periodika

42. *Pedagogika*. 1960, roč. 10, č. 2. Praha: Ústav Jana Ámose Komenského. ISSN 0031-3815.
43. *Pedagogická orientace*. 2015, roč. 25, č. 2. Brno: Česká pedagogická společnost, o. s. ISSN 1805-9511.

Sborníky

44. *Učebnice pod lupou*. MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.) Brno: Paido, 2006. 123 s. ISBN 80-7315-124-3.
45. *Násilí*. GÁL, F. (ed.) Praha: Egem, 1994. 143 s. ISBN 80-85395-1-X.
46. *Hodnocení učebnic*. MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (ed.) Brno: Paido, 2007. 141 s. ISBN 978-80-7315-148-5.
47. *Rod ženský*. VODÁKOVÁ, A.; VODÁKOVÁ, O. (ed.). Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 356 s. ISBN 80-86429-18-0.

Internetové zdroje

48. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 165 s. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
49. KNECHT, P.; JANKO, T. Výzkum učebnic na Pedagogické fakultě MU [online]. Centrum pedagogického výzkumu PdF MU v Brně. [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/weduresearch/texty/skupinaucebnice/poster_skupinaucebnice.pdf

Kvalifikační práce

50. HROZOVÁ, M. *Analýza vzdělávací oblasti výchova ke zdraví v didaktickém aparátu učebnic primární školy*. Brno, 2014. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická.
51. PILAŘOVÁ, Z. *Zážitková pedagogika a její přístup k výchově a vzdělávání dětí a mládeže*. České Budějovice, 2007. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Fakulta teologická, Katedra pedagogiky.

Analyzované učebnice

52. SKÁCELOVÁ, J.; MRÁZOVÁ, L. *Výchova k občanství 6*. Brno: Nová škola, 2015. 76 s. ISBN 978-80-7289-740-7.
53. LUNEROVÁ, J.; SVOBODOVÁ, M.; ŠTĚRBA, R. *Výchova k občanství 7*. Brno: Nová škola, 2016. 80 s. ISBN 978-80-7289-852-7.
54. LUNEROVÁ, J.; ŠTĚRBA, R.; SVOBODOVÁ, M. *Výchova k občanství 8*. Brno: Nová škola, 2015. 94 s. ISBN 978-80-7289-703-2.
55. LAICMANOVÁ, A. *Výchova k občanství 9*. Brno: Nová škola, 2016. 88 s. ISBN 978-80-7289-835-0.
56. JANOŠKOVÁ, D.; ONDRÁČKOVÁ, M.; ČEČILOVÁ, A. *Občanská výchova, Rodinná výchova 6*. Plzeň: Fraus, 2003. 136 s. ISBN 80-7238-207-1.
57. JANOŠKOVÁ, D.; ONDRÁČKOVÁ, M.; ČÁBALOVÁ, D.; ŠEBKOVÁ, J.; MARKOVÁ, H. *Občanská výchova, Rodinná výchova 7*. Plzeň: Fraus, 2004. 128 s. ISBN 80-7238-325-6.
58. JANOŠKOVÁ, D.; ONDRÁČKOVÁ, M.; ČÁBALOVÁ, D.; ŠEBKOVÁ, J.; MARKOVÁ, H. *Občanská výchova, Rodinná výchova 8*. Plzeň: Fraus, 2005. 144 s. ISBN 80-7238-393-0.
59. JANOŠKOVÁ, D.; ONDRÁČKOVÁ, M. *Občanská výchova, Rodinná výchova 9*. Plzeň: Fraus, 2006. 152 s. ISBN 80-7238-528-3.