

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

Prevence problémového chování rozvojem emoční inteligence u žáků II. stupně ZŠ

Bakalářská práce

Autor: Miroslava Pekárková
Studijní program: Speciální pedagogika
Vedoucí práce: Ing. Mgr. Jiří Martinec, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Miroslava Pekárková

Studium: P20K0363

Studijní program: B0111A190019 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Název bakalářské práce: **Prevence problémového chování rozvojem emoční inteligence u žáků II. stupně ZŠ**

Název bakalářské práce AJ: Prevention of Problematic Behaviour by the Development of Emotional Intelligence in Lower Secondary School Pupils

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zaměřuje na prevenci problémového chování žáků II. stupně základní školy. Konkrétně se zaměřuje na metody prostřednictvím rozvoje emoční inteligence u žáků. Cílem teoretické části práce je, vymezit pojmy: problémové chování, prevence, emoční inteligence a uvedené metody. Cílem praktické části je ověřit funkčnost popsanych metod pomocí výzkumného šetření, a to za využití kvalitativních metod.

GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, 2006. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 8073671158.

KODÝM, Miloslav. *Metody rozvoje sociálních dovedností*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-046-4.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Problémy s chováním ve škole-jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-392-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

Vedoucí práce: Ing. Mgr. Jiří Martinec, Ph.D.

Oponent: Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9.12.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Prevence problémového chování rozvojem emoční inteligence u žáků II. stupně ZŠ* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 14. 5. 2023

Miroslava Pekárková

Poděkování

Chtěla bych poděkovat svému vedoucímu bakalářské práce Ing. Mgr. Jiřímu Martincovi, Ph.D., za odborné vedení práce, cenné rady a čas věnovaný konzultacím. Dále bych chtěla poděkovat také vedení ZŠ, jež mi ochotně umožnilo realizovat výzkumné šetření, a všem účastníkům tohoto šetření.

Anotace

PEKÁRKOVÁ, Miroslava. *Prevence problémového chování rozvojem emoční inteligence u žáků II. stupně ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 68 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na prevenci problémového chování žáků II. stupně základní školy. Konkrétně se zaměřuje na metody prostřednictvím rozvoje emoční inteligence u žáků. Cílem teoretické části práce je vymezit pojmy: problémové chování, prevence, emoční inteligence a uvedené metody. Hlavním cílem praktické části je porozumět souvislosti mezi rozvojem emoční inteligence a problémovým chováním u žáků II. stupně. Dílčí cíle praktické části jsou: porozumět souvislosti mezi rozvojem emoční inteligence a sebeobrazem žáka II. stupně ZŠ, porozumět souvislosti mezi rozvojem emoční inteligence žáka II. stupně ZŠ a kvalitou sociálních vztahů ve třídě, ověřit funkčnost popsaných metod. Pro účely výzkumného šetření bude využito kvalitativních metod. Výsledky výzkumného šetření budou prezentovány prostřednictvím výzkumné zprávy a myšlenkových map.

Klíčová slova: prevence, problémové chování, emoční inteligence, žák, metoda

Annotation

PEKÁRKOVÁ, Miroslava. *Prevention of Problematic Behaviour by the Development of Emotional Intelligence in Lower Secondary School Pupils*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 68 pp. Bachelor Thesis.

The bachelor thesis focuses on the prevention of problem behavior of pupils of the Lower Secondary School. Specifically, it focuses on methods through the development of emotional intelligence in pupils. The aim of the theoretical part of the thesis is to define the terms: problem behavior, prevention, emotional intelligence and methods mentioned. The main objective of the practical part is to understand the connection between the development of emotional intelligence and problem behavior in pupils of the Lower Secondary School. The main objective of the practical part is to understand the connection between the development of emotional intelligence and problem behavior in pupils of the Lower Secondary School. Partial objectives of the practical part are: To understand the connection between the development of emotional intelligence and the self-image of a pupil of Lower Secondary School. To understand the connection between the development of emotional intelligence of a pupil of the Lower Secondary School and the quality of social relationships in the classroom. Verifying the functionality of the described methods. Qualitative methods will be used for the purposes of the research investigation. The results of the research investigation will be presented through a research report and mind maps.

Keywords: prevention, problem behavior, emotional intelligence, pupil, method

Prohlášení

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

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	10
1 Vymezení základních pojmů	13
1.1 Období dospívání	13
1.2 Vývojové úkoly dospívajících.....	13
1.3 Problémové chování.....	14
1.3.1 Příčiny problémového chování	16
1.3.2 Rozdíl mezi dítětem s problémovým chováním a dítětem s poruchou chování.....	17
1.3.3 Poruchy chování a emocí.....	17
1.3.4 ADHD a problémové chování	19
1.3.5 Autismus a problémové chování.....	20
1.3.6 Mentální postižení a problémové chování	21
1.3.7 Vliv rodiny na chování žáka	21
1.3.8 Vliv školy na vhodné chování žáků	23
1.4 Prevence	25
2 Emoční inteligence.....	28
2.1 Vliv rozvoje emoční inteligence na problémové chování.....	29
2.2 Role školy v prevenci problémového chování za pomoci rozvoje emoční inteligence	30
2.3 Výhody emoční inteligence pro budoucí život	31
2.4 Vybrané metody rozvoje emoční inteligence.....	32
2.4.1 Rozvoj sebeuvědomění prostřednictvím hodnotových karet.....	32
2.4.2 Motivace žáků prostřednictvím sebeuvědomění.....	33
2.4.3 Rozvoj sebesoucitu za pomoci empatie	34
2.4.4 Rozvoj sebeuvědomění a empatie prostřednictvím karet emocí	35
2.4.5 Rozvoj seberegulace za pomoci seberegulačních pomůcek	36
2.4.6 Rozvoj seberegulace za pomoci relaxační hudby	36
2.4.7 Rozvoj seberegulace za pomoci hry	37
2.4.8 Rozvoj seberegulace za pomoci přerámování problému	37
3 Výzkumné šetření.....	40
3.1 Výzkumný problém, cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky	40
3.2 Metodika	41

3.3	Účastníci.....	42
3.4	Vstup do terénu	42
3.5	Aplikace metod na rozvoj emoční inteligence	45
3.5.1	Rozvoj sebeuvědomění prostřednictvím hodnotových karet.....	46
3.5.2	Rozvoj seberegulace za pomoci přerámování problému	46
3.5.3	Rozvoj sebesoucitu za pomoci empatie	47
3.5.4	Motivace žáků prostřednictvím sebeuvědomění.....	47
3.5.5	Seberegulace za pomoci hry	48
3.5.6	Seberegulace za pomoci seberegulačních pomůcek	49
3.5.7	Seberegulace za pomoci relaxační hudby.....	49
3.5.8	Rozvoj sebeuvědomění a empatie prostřednictvím karet emocí	50
3.6	Hodnotící dotazník	50
3.7	Kódy, technika vyložení karet, popis výsledků	52
3.8	Analýza výsledků a srovnání s ostatními výzkumy	53
3.9	Diskuse a možnosti dalšího bádání	55
3.10	Zhodnocení.....	56
	Závěr	60
	Seznam použitých zdrojů	62
	Seznam příloh.....	68
	Přílohy	

Úvod

Bakalářská práce se zaměřuje na vliv emoční inteligence na výskyt problémového chování u žáků druhého stupně základní školy. Téma bylo zvoleno s ohledem na jeho aktuálnost v současné době, kdy zaměstnavatelé kladou při výběru svých zaměstnanců velký důraz na emoční a sociální kompetence. Budování těchto kompetencí, již od dětství, je tak velmi důležité pro budoucí kvalitu života, a to nejen v pracovní oblasti, ale také v osobní rovině. Zařazování aktivit na rozvoj emoční inteligence je možno v současné době sledovat nejen na alternativních základních školách. Zařazují je také například ve střediscích rané péče a aktivizačních služeb, kde pracují s dětmi s autismem, ADHD a mentálním postižením. U těchto dětí je rozvoj emočních a sociálních dovedností nezbytnou součástí podpory jejich zdravého vývoje a kompenzace problémů, které vyplývají z jejich konkrétní diagnózy. Rozvoj emoční inteligence se již stává také běžnou součástí výuky na všech typech škol. V současné době na školách probíhá mnoho různých aktivit na rozvoj sociálních a emočních dovedností. V některých oblastech by však bylo vhodné cílenější zaměření, dle potřeb jednotlivých žáků či daného kolektivu ve třídě. Praxe také potvrzuje, že emocionální inteligence není striktně navázána na hodnotu IQ, jelikož i děti se středně těžkým mentálním postižením mohou disponovat emocionálními a sociálními dovednostmi na vysoké úrovni, a tak i žáci, kteří mají limity v osvojování akademických dovedností, mohou získat pro život velmi potřebné kompetence v sociální a emoční oblasti.

Důvodem výběru zvolené věkové skupiny je to, že většina programů pro rozvoj emoční inteligence a také dostupných bakalářských a diplomových prací se týká dětí předškolního věku a také dětí mladšího školního věku, kde je z vývojového hlediska rozvoj emočních a sociálních dovedností velmi důležitý. U dětí staršího školního věku se pak automaticky předpokládá, že emocionálními a sociálními dovednostmi na dané věkové úrovni již disponují, což ne vždy odpovídá realitě. Rozvoj těchto dovedností je u dětí vždy individuální a ovlivňuje ho mnoho vnějších faktorů, jako například rodinné prostředí, klima školní třídy a mimo jiné také individuální predispozice dítěte. V posledních letech mělo pravděpodobně u některých dětí vliv na rozvoj těchto dovedností uzavírání škol v souvislosti s nemocí covid-19, kdy bylo těžší tyto dovednosti získávat v přirozeném prostředí vrstevnické skupiny v daném vývojovém stádiu.

Téma práce bylo zvoleno s ohledem na osobní přínos do mé práce asistenta pedagoga, kde je rozvoj emočních a sociálních dovedností stěžejní pro úspěšnou integraci dítěte do

kolektivitu třídy a také pro jeho budoucí uplatnění v životě. Práce byla zvolena také s ohledem na odbornou veřejnost, především na ostatní asistenty pedagoga, kterým funkční strategie rozvoje těchto dovedností usnadní začlenění dětí do kolektivu a vytvoření zdravého klimatu v dané třídě.

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole budou vymezeny pojmy: dospívající, vývojové stádium dané věkové skupiny a jejich vývojové úkoly související s rozvojem emoční inteligence. Budou vymezeny pojmy prevence a problémové chování. Budou zde vymezeny skupiny žáků, které mají největší predispozice k rizikovému chování. Budou zde pojmenovány také protektivní faktory, které mohou problémové chování pozitivně ovlivnit. Druhá kapitola se zaměří na vymezení pojmu emoční inteligence a roli školy a rodiny v rozvoji emoční inteligence. Tato kapitola se mimo jiné bude zabývat vlivem emoční inteligence jak na školní úspěšnost, tak na úspěšnost v celém následujícím životě. Ve třetí kapitole bude popsáno teoretické vymezení vybraných metod, jejichž funkčnost bude ověřena v praktické části. Budou popsány metody, které pomáhají rozvíjet emoční inteligenci u žáků druhého stupně základní školy s ohledem na vývojové stádium, ve kterém se nacházejí, a vývojové úkoly z tohoto stádia vyplývající. Čtvrtá kapitola se bude věnovat praktické části. V praktické části budou vymezeny cíle výzkumného šetření a stanoveny výzkumné otázky. Na základě vybraných metod (po vstupním mapování terénu) uvedených v teoretické části bude provedeno aplikované výzkumné šetření, kde budou u žáků po dobu dvou a půl měsíce aplikovány tyto metody za pomoci her a dalších aktivit. Aktivitám bude věnován čas vždy jednou týdně po dobu cca 15–20 minut. Za pomoci kvalitativních metod budou zpracována nasbíraná data a výsledek výzkumného šetření pak bude prezentován prostřednictvím výzkumné zprávy a myšlenkových map. Ve výzkumné zprávě bude vyhodnoceno, které z použitých metod žáci hodnotili jako funkční a které nikoli. Budou zde zveřejněny okolnosti a výsledky výzkumného šetření. Dojde také k zodpovězení výzkumných otázek. V diskusi budou výsledky výzkumného šetření srovnány s ostatními provedenými výzkumnými šetřeními na dané téma a doporučeny možnosti dalšího zkoumání. V závěru pak bude zhodnocena práce jako celek.

Cílem teoretické části je vymezení základních pojmů a obecných poznatků z oblasti prevence, problémového chování a emoční inteligence, a na základě současného stavu poznání popsat vhodné metody, které rozvíjí emoční inteligenci a lze je aplikovat v krátkých časových blocích. Hlavním cílem praktické části je porozumět souvislosti problémového

chování a emoční inteligence u žáků II. stupně ZŠ. Dílčí cíle praktické části jsou tři. První se zaměřuje na souvislost mezi rozvojem emoční inteligence a sebeobrazem žáka. Druhý na souvislost mezi rozvojem emoční inteligence a kvalitou sociálních vztahů ve třídě. Třetím cílem je ověřit funkčnost popsaných metod, a tedy zjistit, zda škola může v krátkých časových blocích, které lze zařazovat v rámci běžné výuky, rozvojem emoční inteligence ovlivnit výskyt problémového chování žáků.

1 Vymezení základních pojmů

Vzhledem k tomu, že bakalářská práce je zaměřena na žáky II. stupně ZŠ, tedy žáky ve věkovém rozmezí 11–15 let, veškeré vymezení pojmů a veškeré metody uvedené v teoretické části a ověřené v části praktické se budou vztahovat primárně k této věkové skupině. Pro tuto věkovou skupinu bude v bakalářské práci využíváno označení žák, dospívající a také pojem dítě, a to v případě, že se popisovaný jev nebude týkat konkrétně jedné věkové skupiny, ale dětí obecně.

Jako první je třeba vymezit problém dospívání, aby mohla být správně zařazena věková skupina, kterou se práce zabývá, jelikož právě tato věková skupina se výrazně liší od ostatních věkových skupin.

1.1 Období dospívání

Období dospívání je vývojové období od 11 do 15 let a je považováno za jedno z nejnáročnějších období v životě. To, jak náročné pro dítě bude, záleží na kulturních normách dané společnosti, jejích hodnotách, ale také na rodinných vztazích. Obecně se jedná o období, pro něž je typický vzdor a konflikty. Pokud má dítě v období dospívání více konfliktů s rodiči, většinou se jedná o konflikty, které se v rodině projevovaly již dříve, jen v menší intenzitě. V tomto období se výrazněji projevuje kvalita vztahů budovaná v předchozím životním období. (Pugnerová a kol., 2019)

U dospívajících dochází ke změně emočního prožívání, své pocity a myšlenky více analyzují, domnívají se, že jejich pocity jsou výjimečné, ztrácí dřívější otevřenost a své pocity považují za intimní a z obavy z výsměchu o nich odmítají komunikovat, a často se ani oni ve svých pocitech nevyznají. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Pro porozumění problému v chování v tomto období, možnostem prevence a zejména rozlišení, zda chování je typické pro tuto věkovou skupinu, nebo se jedná o výraznější vybočení z normy, je třeba se seznámit s vývojovými úkoly, které dospívající dle různých teorií mají zvládnout.

1.2 Vývojové úkoly dospívajících

Vývojové úkoly dospívajících je možno stanovovat dle různých teorií. Dle teorie Freuda se dospívající nachází ve stádiu genitálním, kde dochází ke znovuobjevení pocitu genitální slasti, který nejprve dosahuje pomocí autoerotických aktivit a později vede k nava-

zování vztahů, které mají též sexuální zaměření. Toto stádium je platné v nezměněné podobě, a to na rozdíl od předchozího latentního stádia, typického snížením sexuálního zájmu, jenž však u dětí v dnešní době již nenastává, pravděpodobně z důvodu větší sexuální stimulace v dnešní době. Dle teorie Eriksona, která je zaměřena na psychosociální vývoj, je stěžejní, aby dítě zvládlo jednotlivá stádia a mohlo tak pokročit k dalšímu vývoji, neboť při neosvojení kompetencí některého stádia hrozí stagnace ve vývoji. Dle této teorie se dospívající nachází ve stádiu identita proti konfuzi rolí a jedná se o fázi rozvoje vlastní identity. Hledá tu nejlepší, nebo alespoň přijatelnou verzi sebe sama. V tomto období dospívající mění své sebepojetí, vymezuje se vůči ostatním, odmítá konvence a tradici a hledá vlastní odpovědi na existenciální otázky. Dle teorie Piageta založené na analýze kognitivního vývoje se dospívající nachází ve stádiu, kdy je schopen uvažovat již i hypoteticky o situacích, které ještě nenastaly a pohybovat se v teoretické rovině. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Vzhledem k tomu, že je toto vývojové období pro žáka velmi emocionálně náročné, setkáváme se častěji než dříve s tím, že žák není schopen empatického projevu vůči svému okolí, ať už se jedná o spolužáky, učitele, nebo například rodinu, a tak se u této věkové skupiny setkáváme s projevy, které jsou ostatními vnímány jako problémové chování.

1.3 Problémové chování

Dle Dolejše problémové chování patří pod zastřešující pojem rizikové chování a jedná se například o vyrušování při hodinách. Společně s problémovým chováním do skupiny rizikového chování patří ještě chování delikventní, kam řadí například krádeže a šikanu, také disociální, kam spadá podvádění, a antisociální chování, projevující se například fyzickým ubližováním. Problémové chování se řadí k chování s nižší mírou rizika. (Dolejš, 2010 in Dolejš, Skopal, Suchá, 2014) Také Bendl, Hanušová a Linková (2016) řadí problémové chování do skupiny chování rizikového, kde ho pro školní prostředí definují ve smyslu narušování školní kázně a z tohoto důvodu jako chování nevhodné.

Metodické doporučení České školní inspekce nahrazuje pojem problémové chování pojmem náročné chování, a to s ohledem na skutečnost, že hodnocení chování dítěte je značně subjektivní, dle toho, kdo toto chování posuzuje, a tak to, co jeden učitel může hodnotit jako problémové chování, druhý s ohledem na vývojové stadium dítěte takto nehodnotí. (Felcmanová, Hečková, Myšková a kol., 2021)

Jařabáč (2018) vymezuje termín problémové chování jako jeden z nejčastěji používaných termínů pro poruchy chování, společně s termíny deprivanti, deviantní chování, delikvence, riziková mládež, dispozice k poruchám chování, potíže, problémy v chování, provokující žák, nápadné chování. Přičemž poslední tři termíny řazené do tzv. soft terminologie mají název se snahou zabránit nálepkování.

Do problémového chování žáka spadá chování agresivní, jímž se projevuje žák verbálně či fyzicky vůči spolužákům nebo pedagogům. Dále pak do problémového chování řadíme autoagresi (sebepoškozování), destruktivní chování, jakým je například ničení školního majetku. Spadá sem také repetitivně – stereotypní chování, jako například hučení, kývání tělem, grimasy a rušivé asociální chování, jakým je například vykřikování při hodinách nebo válení se po zemi. Problémové chování může být mimo jiné zapříčiněno i deficitem v sociálních dovednostech, kdy žák nesprávně vyhodnotí danou situaci a na základě tohoto chybného vyhodnocení neadekvátně reaguje. (Baslerová, Michalík, Felcmanová, 2020)

Miovský (2015) upozorňuje, že určité chování nemusí být vždy vnímáno jako problémové. Jako příklad uvádí užívání alkoholu, které se ve věku do osmnácti let považuje za problémové za všech okolností, v dospělosti pak záleží na míře a situaci, v níž je alkohol požíván. Některé chování je tedy jako problémové vnímáno vždy a v každé situaci, jiné nikoli.

Jednotliví autoři definují problémové chování velmi podobně. Někteří odlišují problémové chování od poruch chování a poruchy chování hodnotí až jako další stupeň (gradaci a dlouhodobost) problémového chování, někteří považují poruchy chování za součást chování problémového. Liší se názvy, které pro toto chování využívají. Většina pojmenování je založena na snaze použít pojem, který nebude dítě stigmatizovat. Velmi zjednodušeně by bylo možno problémové chování popsat jako chování, které v někom budí nepříjemný pocit a je většinou v rozporu se sociálními normami dané společnosti, ať už psanými, nebo nepsanými. Je třeba zdůraznit, že to, co jedna osoba hodnotí jako problémové chování, jiná osoba, například na základě své vyšší frustrační tolerance, nebo preference jiných výchovných přístupů k žákům, takto hodnotit nemusí.

1.3.1 Příčiny problémového chování

Příčin problémového chování je mnoho a můžeme je dělit podle prostředí, ve kterém vznikají. Jednou z hlavních příčin jsou vztahy, a to jak vztahy v třídním kolektivu, s učitelem, nebo situace, kdy se dítě někdy nevhodným chováním snaží získat respekt např. starších spolužáků. Další příčinou nevhodného chování může být aktuální životní situace, jakými jsou například rozvod, nebo nemoc v rodině. Zde může učitel vhodným způsobem pomoci zpracovat emoce a přispět tak k duševní pohodě žáka. Dále se setkáváme s nevhodným výchovným přístupem rodičů ve výchově, kde je to většinou způsobeno nedostatkem kompetencí na straně rodičů, pak také nevyhovující sociální situací, ve které nemá dítě uspokojeny základní potřeby, anebo také tlakem rodičů na výkon, například ve sportu. Častou příčinou nevhodného chování jsou biologické individuální dispozice jako například ADHD nebo jiné poruchy chování a emocí. Asi deset až patnáct procent dětí se také v období školní docházky potýká s propuknutím duševního onemocnění. Jelikož dítě tráví mnoho času ve škole, může škola podporovat duševní zdraví dětí, a tak někdy ochránit dítě před rozvojem genetických predispozic. Naopak stres ve školním prostředí může tyto genetické predispozice rozvinout. Náročné chování vzniklé v jednom prostředí může mít dopad do druhého. Škola musí zjistit primární příčinu a vhodně působit. (Felcmanová, Hečková, Myšková a kol., 2021) Problémovým chováním se však také mohou projevovat děti, které mají jen mírně snížené mentální nadání, a ještě stále spadají do průměru. Každodenní srovnání se spolužáky a opakované neúspěchy však těžce nesou a opakované selhávání vede ke snížení sebevědomí, sebedůvěry i motivace. To pak může vést k projevům jako jsou šaškování, vyrušování, nevhodné komentáře k výuce, agresivní chování ke spolužákům, jako reakci na negativní hodnocení své osoby, ale i k apatii. V případě, že má žák dlouhodobě pocit, že danou situaci nemůže ani při veškeré snaze nijak ovlivnit, snižuje to jeho sebedůvěru, zhoršuje sebeobraz a někdy se žák vyhýbá i sociálním situacím, což může negativně ovlivnit jeho budoucnost. Jev, kdy má žák pocit, že pro zlepšení situace nemůže nic udělat, se označuje termínem naučená bezmocnost. (Pugnerová, 2019). Také Mertin (2021) upozorňuje na úskalí naučené bezmocnosti, kde uvádí jako negativní atribut srovnávání dětí, a to jak doma, tak ve škole, a také kritiku jejich výkonu a následkem toho nechuť se pouštět do jakýchkoli výkonů. Upozorňuje také na to, že naučená bezmocnost se vyskytuje nejen u dětí s poruchami učení, ale také s poruchami chování.

Při hledání příčin problémového chování se v praxi ukazuje jako stěžejní spolupráce s rodinou žáka. Pokud rodiče a škola vyznávají stejné hodnoty a rodiče škoře, kterou si vybrali pro své dítě, důvěřují, tak je snazší nejen najít příčinu problémového chování, ale také společně s rodinou vybavit dítě vhodnějšími nástroji ke zvládnání náročných situací tak, aby již nemuselo na svou nepohodu upozorňovat právě problémovým chováním.

1.3.2 Rozdíl mezi dítětem s problémovým chováním a dítětem s poruchou chování

Dítě s problémem v chování si následky svého chování uvědomuje a vadí mu. Často však nezvládne tlak vnějších okolností a reaguje nevhodným chováním. Situaci lze řešit prostřednictvím včasné multidisciplinární intervence za pomoci respektování individuální situace dítěte. (Divoká a kol., 2017)

Dítě s poruchou chování záměrně porušuje nebo ignoruje dané normy a často ani nepociťuje vinu za své chování. Setrvání těchto dětí v běžné škole je problematické. Často je nezbytná ústavní péče. Dítěti s poruchou chování je třeba poskytnout multidisciplinární péči (psycholog, psychiatr, etoped, vychovatel, psychoterapeut), aby se dokázalo po dovršení dospělosti co nejlépe zařadit do běžné společnosti. (Divoká a kol., 2017)

Jařabáč (2018) definuje dítě s problémem v chování shodně, uvádí též, že zatímco problémové chování žáka bývá krátkodobé nebo se projevuje v epizodách, dítě s poruchou chování vykazuje toto chování dlouhodobě (zpravidla 12 měsíců) a projevuje se u něj odlišnost od vývojové normy.

Výrazně více predisponovaní jsou k problémovému chování žáci, kteří mají ať už biologický nebo sociální handicap a jejich projevy odpovídají pojmu poruchy chování a emocí. U těchto žáků je také vyhasínání problémového chování daleko pomalejší, neboť jim změnu v chování komplikují faktory, které nemohou změnit. V době, kdy je porucha chování diagnostikována, má také žák již zafixovány nevhodné vzorce chování, což mu změnu komplikuje.

1.3.3 Poruchy chování a emocí

Tato diagnóza označuje děti, které se z pohledu rodičů, učitelů, nebo společnosti chovají tak, že jejich chování neodpovídá ať už psaným nebo nepsaným normám, a je tedy označeno jako problémové a dítě získává označení žáka s problémem v chování. Autoři

používají pro tyto děti například označení „*dítě s problémy v chování, žák s poruchou chování a emoci, dítě nebo dospívající vykazující projevy rizikového chování, delikventní mládež aj.*“ (Bittmannová a kol., 2019) Takovéto chování žáka vždy znevýhodňuje v určité oblasti proti jeho spolužákům. Může to být například v sociální oblasti nebo v oblasti školní úspěšnosti. V rozvoji této poruchy hrají roli jak temperament dítěte, úroveň inteligence, narušení CNS, tak také sociální prostředí. Všechny tyto okolnosti mohou dospívajícímu výrazně ztěžovat plnění jeho vývojových úkolů. Dítě by mělo vždy dostat potřebnou podporu, která by mu pomohla zvládnout jeho handicap a vyrovnat se tak svým vrstevníkům. Tato podpora je vždy založena na mezioborové spolupráci. Dítě vždy velmi zásadně ovlivňuje jak rodina, tak také společnost, ve které žije. Ve školním prostředí je vhodné rozvíjet u žáků prosociální chování, morální uvažování a na základě toho jim pomoci vytvářet zdravý hodnotový systém. U těchto žáků by se mělo pracovat se stanovováním hranic tak, aby cítili respektující přístup ze strany učitele, jelikož direktivní přístup sice zajistí kontrolu v momentální situaci za pomoci strachu z trestu, ale u dítěte nebuduje žádné trvalé seberegulační mechanismy. Je tedy potřeba budovat pozitivní vztah mezi pedagogem a dítětem, což si žádá vysoké nároky na osobnostní kvality učitele a kompetence v sociálních dovednostech. Ke každému dítěti je nutné přistupovat individuálně, dle jeho potřeb, a počítat s negativními reakcemi dítěte, neboť děti leckdy reagují neadekvátně na základě svých předchozích zranění. Velmi důležitá je také spolupráce s rodinou, tedy udělat si z rodiče partnera, nikoli protivníka. U dítěte je třeba hledat jeho silné stránky a pracovat s nimi, jelikož v případě úspěchu v silných oblastech dítě získá odvahu zkoušet úkoly i v oblastech, které mu tolik nejdou. Vždy se také snažíme o to, aby dítě postupně zvyšovalo své sociální kompetence a přebíralo stále více kontroly nad svým chováním. Dále je důležité dávat rodině i dítěti najevo, že to zvládnou, a v neposlední řadě musí pedagog pečovat o své duševní zdraví, aby mohl být dětem oporou. (Bittmannová a kol., 2019)

Poruchami chování se zabývá obor etopedie. Současná etopedie nevnímá poruchu chování jako něco neměnného, ale jako znevýhodnění při začlenění do společnosti, které se dá však ovlivnit. Etopedie se zabývá v širším kontextu běžnou dětskou populací, a to hlavně v rámci prevence. (Divoká a kol., 2017)

Specifická skupina se pak zabývá dětmi v riziku poruchy chování, dětmi s problémem v chování a dětmi s poruchou chování. (in Vojtová, Divoká a kol., 2008, 2017)

U dětí v riziku poruchy chování je velmi důležitá jak prevence, tak včas poskytnutá intervence v případě, že prevence nepomohla. Děti v riziku poruchy chování mohou být takto predisponovány svým rodinným zázemím, nějakým hendikepem nebo nějakým výrazným osobnostním rysem. V současnosti je snaha o co nejlepší možnou životní perspektivu dětí s poruchami chování, problémem v chování, nebo v riziku, jsou chápány jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Úkolem pedagogů je dobře zvážit, zda, než dítě bude označeno za dítě s poruchou chování, není možné jeho problémové chování zvládnout v rámci školního prostředí, aby se tak pokud možno zabránilo stigmatizaci dítěte.

Ve školním prostředí se setkáváme častěji než u jejich vrstevníků s problémovým chováním v případě, že má dítě ADHD, autismus, MP. Ve všech případech je to dáno základní charakteristikou těchto skupin.

1.3.4 ADHD a problémové chování

Základními příznaky ADHD je impulzivita, hyperaktivita a problémy s pozorností. Z hlediska problémového chování je zátěží to, že se žák vyhýbá úkolům, není schopen se soustředit na činnosti, které ho nebaví, má obtíže s plánováním, nevydrží chvíli v klidu, nedomyšlí důsledky svého jednání, objevuje se u něj motorický neklid, při úzkosti má sklony k sebepoškození, je netrpělivý, vykřikuje atd. Vzhledem k tomu, že nedokáže selektovat podněty, je jimi snadno zahlcen, realitu včetně pravidel pak vnímá jako nerosrozumitelnou. Díky problémům s pozorností žáci nevnímají správně pochvalu a z trestu se nepoučí. Žák porušuje normy neúmyslně na základě horší paměti, což někdy vede k nadměrnému užívání trestu, a to může narušit vztah žáka k pravidlům. Pokud nerozumí trestům a vnímá je jako nespravedlivé, tak má pocit, že se pravidly nemusí řídit. Tito žáci mají také nižší toleranci k zátěži a zvýšenou emoční labilitu, afektivní jednání, poruchy motivace a vyhýbají se činnostem, které vyžadují dlouhodobější úsilí. Často se projevuje neschopnost sebeovládání, nedokáží odhadnout následky svého jednání. Žák je často v kolektivu neoblíbený. S neúspěšností v sociální rovině se pojí poruchy sebehodnocení a sebedoceňování (Uhlíř, 2020)

Pokud se žák s ADHD setká s nevhodnými výchovnými přístupy, a to ať ze strany školy nebo učitele, nebo jiného prostředí, hrozí v období dospívání kumulace problémů, které z poruchy přímo nevyplývají. Jedná se o nerespektování autorit, odmítání plnění požadavků a s problémy se žák také potýká ve vztazích. (Hutyrová a kol., 2019) Také Uhlíř

(2020) upozorňuje na potřebu vhodného výchovného působení již od raného dětství a upozorňuje na to, že na základě menšího ocenění, které se žákům dostává, vznikají u nich poruchy sebehodnocení a hodnotí se negativně. Na základě toho mohou být náchylnější k hledání potvrzení své hodnoty v rizikových partách. Proto je nezbytné u dítěte s ADHD pracovat s emocemi a sebedřívěním, rozvíjet sociální dovednosti a kompenzační mechanismy. Důležité je také využívat přerámování situace, kdy dítě místo toho, abychom je vnímali jako těžce zvladatelné, líné a ve věčné opozici, můžeme vnímat dítě jako kreativní, spontánní, pohotové a jedinečné. Dítěti je třeba pomoci naučit se respektovat požadavky a plnit povinnosti, aby mohlo vést v rámci svých možností plnohodnotný život. (Uhlíř, 2020)

1.3.5 Autismus a problémové chování

V případě autismu se projevuje problémové chování žáka v souvislosti s nepohodou, stresovými situacemi a neporozuměním dané situaci. Problémové chování také vzniká v interakci s ostatními, neboť se pro ostatní z pohledu sociálních norem chovají žáci s autismem leckdy nepochopitelným nebo nepřijatelným způsobem. Žák s autismem buď kontakt s ostatními příliš nenavazuje, nebo ho navazuje nevhodným způsobem. Problémy bývají v pro ostatní těžko pochopitelné echolálii, nebo v ulpívání na tématu, které žáka zajímá a není schopen vyhodnotit, že jeho komunikačního partnera leckdy nikoli. Žáci s autismem mají také problémy se zvládnutím emocí adekvátně ke svému věku. (Bittmannová a kol., 2019) Aby se mohli naučit emoce zvládat, musí je nejdříve rozpoznat, a to jak u sebe, tak u ostatních, na což se zaměřovala například výzkumná studie (Conallen, 2016), kde se dětem během programu na rozvoj emocí podařilo nejen rozpoznávat emoce u lidí na obrázku, ale také rozpoznané emoce aplikovat na své prožívání. Dle Bittmannové a kol. (2019) děti s autismem také hůře zvládají prohru a celkově jim zapojení do kolektivních her činí potíže. Bývají perfekcionista a také jim činí problém změny a přecitlivělost na smyslové vjemy, díky nimž mají pro ostatní nepochopitelnou extrémní reakci na daný vjem. Jako prevence i terapie problémového chování u žáků s PAS jsou nácviky sociálních dovedností, kam patří mimo jiné i terapie problémového chování. Nezbytná je v tomto směru také práce s kolektivem, kde se děti například za pomoci her nebo přehrávání scének učí, jak lze vhodným způsobem problémové situace řešit. Možné je také využít pomoc jiných organizací, kde například SPC při Národním ústavu pro autismus již několik let nabízí Besedy pro spolužáky pro děti s autismem.

1.3.6 Mentální postižení a problémové chování

U žáků s mentálním postižením se projevuje problémové chování často v souvislosti s hodnocením jejich výkonu. Funguje u nich především vnitřní motivace, a tedy vlastní spokojenost s výkonem, a velmi negativně reagují na kritiku zpracování úkolu a žádost o jeho předělání. U některých se při vyrovnávání s neúspěchem objevují časté afekty. V tomto případě je vhodné upravit hodnocení, aby odpovídalo možnostem žáka, hodnotit slovně a před kritikou vždy vyzdvihnout, co se povedlo. Také hodně pomáhá, pokud rodina dítěte má reálné požadavky na jeho výkon, dítě nepřetěžuje a nesrovnává jeho výkony s ostatními spolužáky. (Bittmannová a kol., 2019)

Existuje ještě mnoho dalších skupin, kde se z různých důvodů problémové chování může objevovat častěji než u intaktní populace. Jako příklad můžeme uvést děti nadané a také děti s fyzickým zdravotním postižením. Ať už u dětí, které mají vyšší predispozice k problémovému chování, nebo u populace intaktní, vždy chování každého žáka zásadním způsobem ovlivňuje rodina.

1.3.7 Vliv rodiny na chování žáka

Rodina má na chování dítěte zásadní vliv a také má za toto chování zákonnou zodpovědnost. Genetika dává dítěti sice vrozené předpoklady k určitému druhu chování, avšak to, jestli se vrozená omezení negativně projeví, záleží na vlivu rodiny, školy i společnosti, ve které dítě vyrůstá. Pro dítě je ve výchově velmi důležitá přítomnost rodičů, která jim uspokojuje základní jak fyzické, tak také psychické potřeby, bez jejichž naplnění se dítě nemůže zdravě rozvíjet. Zdravě fungující rodinné prostředí poskytuje dítěti pocit bezpečí, uznání, ochranu za pomoci dobře stanovených hranic a uspokojení všech základních potřeb, které velmi dobře znázorňuje velmi známá Maslowova pyramida základních lidských potřeb a bez jejichž uspokojení nemá dítě kapacitu naplňovat normy dané společností týkající se vhodného chování. (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

Přesto, že dítěti by měla základní lidské potřeby saturovat především rodina, je důležité, aby stejným způsobem dítěti zabezpečovala tyto potřeby i škola, neboť platí, že pokud škola poskytne dítěti dostatečně předvídatelné a bezpečné prostředí, kde se cítí dobře, dokáže zabezpečit vhodné podmínky i pro děti, jimž je rodina v dostatečné míře není schopna poskytnout. Naopak také platí, že pokud škola vhodné podmínky neposkytuje,

dokáže negativně ovlivnit chování dítěte i přesto, že rodina dítěti jeho potřeby plně saturuje, a tedy platí, že jedno prostředí vždy ovlivňuje prostředí druhé. (Felcmanová, Hečková, Myšková a kol., 2021)

Je také velmi důležité, aby rodiče nastavili dobře hranice pro osamostatňování dítěte, neboť při předčasném osamostatňování může dítě přeskočit některý ze svých vývojových úkolů, které přísluší danému věku, což může negativně ovlivnit budoucí zdravý vývoj dítěte. (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

Další proměnnou, která výrazně ovlivňuje chování dítěte, je schopnost seberegulace, kam patří například i schopnost oddálení uspokojení. Tato schopnost se výrazně liší již u malých dětí, což bylo mnohokrát prokázáno známým pokusem, kdy byla dítěti nabídnuta menší sladkost, kterou si může sníst hned, nebo větší, když odolá lákavosti té menší a vydrží čekat určitý časový úsek. Na to, kterou možnost si dítě vybralo, má vliv nejen zralost nervové soustavy, temperament dítěte, ale také přístup rodičů v tom, jestli se dítě může spolehnout na to, že slíbenou odměnu vždy dostane, nebo naopak, jestli nedostává odměnu okamžitě bez nutnosti alespoň malého posečkání. Důležité je, aby v nastavování času, kdy má dítě na odměnu počkat, bylo respektováno vývojové stádium dítěte, v kterém se právě nachází. Schopnost odložit uspokojení má u dítěte velký vliv na školní úspěšnost. Pokud se dítěti ve škole nedaří, sahá k chování, kterým si zajistí osobní uspokojení ihned, jakým je například vykřikování o hodině, odmítání uložené práce, procházení se po třídě. Neovládnutá impulzivita se projevuje také u písemných prací. Pokud však netrénujeme schopnost zvládat impulzivní jednání dítěte v souladu s jeho aktuálním vývojovým stádiem, můžeme ho donutit k rezignaci, kterou projevuje nezájmem a apatií, čímž chrání svou psychiku. Vždy je také třeba přihlížet k aktuálnímu stavu dítěte, například co se týká únavy, a chápat, že dítě reaguje citlivěji než dospělý. (Mertin, 2019)

Naučit dítě seberegulaci je významným úkolem, kterého se musí zhostit jak učitel, tak také rodiče. Seberegulace má podstatný vliv na zvládání učební látky a také na chování. Jedinci s dobrými seberegulačními schopnostmi mají menší riziko užívání návykových látek, ale také menší riziko toho, že se stanou objektem ostrakizace. Autoregulační postupy zahrnují stanovení osobních cílů, sebesledování, sebehodnocení a sebesilování. Základem je ovládnout prvotní impulzy. (Mertin, 2019)

Negativně může ovlivnit dítě také to, když se sejde najednou několik rizikových faktorů, jakými jsou například rozvod rodičů, současně se vyskytující špatná socioekonomická situace rodiny a nemoc někoho v rodině. Vedle těchto nepříznivých faktorů se však u každého dítěte vyskytují též faktory příznivé (protektivní). Mezi protektivní faktory může patřit například vhodný vzor v podobě učitele nebo jakékoli jiné osoby mimo rodinu, například na zájmovém kroužku. Tyto pozitivní faktory mohou tak někdy převážit nad faktory negativními a významně přispět k odolnosti dítěte, která by vzhledem k původním predispozicím byla nepravděpodobná. (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

1.3.8 Vliv školy na vhodné chování žáků

Učitelé mají velmi důležitou úlohu ve výchově dětí. Mají k dispozici odborné vzdělání, které jim umožňuje správně působit na dítě, dokážou také najít vhodnou metodu, jak spolupracovat s rodiči. Zároveň učitelům jejich působení na děti ztěžuje to, že na školní dítě již mnoho let předtím působila výchovně rodina i okolní společnost a ti velmi intenzivně ovlivňují chování dítěte. Dítě je však ještě dostatečně tvárné, je schopné se přizpůsobit požadavkům různých prostředí a při vedení za pomoci vlídné důslednosti se těmto požadavkům časem přizpůsobí. Jen je třeba brát ohled na to, že některé děti změnu požadavků v souvislosti s jiným prostředím akceptují hned a některé na to potřebují delší časový úsek. (Mertin, Krejčová a kol., 2013) Potřeba delšího časového úseku na změnu je dána také funkcemi lidského mozku, kdy přenosem zpráv vznikají elektromagnetické cesty-paměťové stopy, mozek na základě toho funguje tak, že čím častěji člověk opakuje určité myšlení a chování, tím se v mozku tvoří silnější paměťová stopa, a tak se postupně vytvářejí automatické reakce. Podle vědců potřebujeme na změnu návyku období 3–8 měsíců. (Loja, 2019)

Výzvou pro učitele je zajistit ve třídě vhodné prostředí pro výuku všech žáků. Musí brát v potaz nejen potřeby žáků s problémovým chováním, ale také všech ostatních, jelikož v opačném případě by jim zabraňoval v přístupu ke vzdělávání. Jelikož je povinností učitele zajistit vhodné prostředí v daném okamžiku, je vhodné, aby žáky učil zodpovědnosti za své chování formou přirozených následků, a to například v nezbytném případě i za pomoci dočasného vyloučení žáka do jiné místnosti, kde bude s jiným pedagogickým pracovníkem nebo psychologem po krátkou dobu, než zvládne své emoce a bude se moci vrátit do třídy. Ostatní žáci se zatím budou moci vzdělávat bez vyrušování křikem, hlukem nebo vulgárními nadávkami spolužáka. Pro pedagoga je někdy zvládnutí emoční

nepohody dítěte velmi složité, neboť aktuální emoce dítěte neovlivňuje jen on sám, ale také například nepříznivá rodinná situace, zdravotní stav, ale také například hádka se spolužákem o přestávce. (Mertin, 2018)

Chování žáka ve školním prostředí dle Bruce Perryho (Perry in Felcmanová, Hečková, Myšková a kol., 2007–2019, 2021) velmi ovlivňuje také to, jak se momentálně cítí. Například míra aktuálního stresu velmi výrazně ovlivňuje chování dítěte, jelikož dítě v určité situaci nemá přístup ke všem svým funkcím, jak znázorňuje následující tabulka (viz Tabulka 1).

Tabulka 1 *Pět stavů aktivace stresové reakce a jejich vliv na vybrané funkce a schopnosti*

Stav	Klid	Ostražitost	Znepokojení	Strach	Zděšení
Puls	70–90	90–100	101–110	111–135	136–160
Pojem o čase	budoucnost	dny/ hodiny	hodiny/ minuty	minuty/ sekundy	ztráta pojmu o čase
Funkční IQ	110–100	100–90	90–80	80–70	70–60
Kognitivní schopnosti	abstraktní	konkrétní	emoční	reaktivní	reflexivní

Zdroj: Perry in Felcmanová, Hečková, Myšková a kol., 2007–2019, 2021

Vzhledem k tomu, že se na základní škole setkávají žáci náhodně, a tak každý z nich disponuje různým vrozeným temperamentem, rozdílnou frustrační tolerancí a také rozdílnými životními zkušenostmi, je zřejmé, že mezi těmito žáky dochází k mnoha nedorozuměním. Základní školy se tak potýkají s problémovým chováním svých žáků poměrně často. I přes náročnost snahy o stmelení takto rozdílného kolektivu je však základní povinností školy vytvořit pro všechny děti ve škole bezpečné prostředí. Tato povinnost je zakotvena v mnoha dokumentech, jako příklad lze uvést stěžejní dokument, jímž je mezinárodní Úmluva o právech dítěte. Na základě toho školy hojně využívají prevenci s cílem, aby k problémovému chování docházelo co nejméně.

Vlivů, které mohou ovlivnit chování žáka, je, jak plyne z výše uvedeného textu, mnoho. Může se jednat o vlivy, které vyplývají z žákova zdravotního stavu, vrozených verbálních předpokladů nebo také jeho aktuálního prožívání určité situace. Velký vliv může mít také okolí žáka. Největší vliv má zpravidla prostředí v rodině, není to ale vliv jediný. Stejným

způsobem mohou působit kamarádi, širší okolí, nebo třeba i škola, pokud nenastaví žákovi vhodné prostředí pro jeho rozvoj. I přesto, že ne všechny vlivy můžeme ze života žáka odstranit, má stěžejní vliv prevence, která může problémům v chování buď předcházet, nebo alespoň zmírňovat jeho dopady.

1.4 Prevence

„Prevence představuje soubor opatření, jejichž cílem je zabránit nějakému jevu, situaci či události.“ (Hanák, 2021)

Prevenci dělíme na:

- **Primární:** Zkoumá příčiny nežádoucích jevů, podmínky, za kterých tyto jevy mohou vzniknout a hledá způsoby, kterými výskytu nežádoucích jevů lze předcházet. Primární prevence se zaměřuje na všechny žáky.
- **Sekundární:** Zaměřuje se na nežádoucí jevy, které se již vyskytly a snaží se zabránit jejich dalšímu gradování. Sekundární prevence se také zaměřuje na rizikové skupiny.
- **Terciární:** Pracuje s osobami, které již měly závažnější problémy, a cílem této prevence je zabránit opakování těchto problémů.

Ve školním prostředí je primární prevence velmi důležitá. (Hanák, 2021)

Primární prevence se dále dělí podle strategie MŠMT 2019 na **všeobecnou, selektivní a indikovanou**.

Všeobecná primární prevence: Je zaměřena na všechny žáky bez rozdílu. Většinou je dělena pouze podle věkových skupin a je realizována např. v rámci třídního kolektivu. Na vedení primárního programu tohoto typu je třeba středoškolské vzdělání a např. lektorský výcvik, úplný výcvik metodika prevence, ale mohou ho vést například také policisté nebo hasiči. Cílem tohoto programu je seznámit děti s riziky a buď předejít rizikovému chování, nebo alespoň oddálit jeho výskyt do vyššího věku.

Selektivní primární prevence: Je zaměřena na ohrožené skupiny žáků. Může to být například znevýhodnění rodinným prostředím, biologickými predispozicemi nebo už předchozím rizikovým chováním daného žáka. Tato prevence se nezabývá aktuálními problémy daného žáka, účast ve skupině je dána pouze předpokládaným rizikem. U žáků se obecně posilují hlavně sociální dovednosti v oblasti komunikace a vztahů. Požadavky na

vzdělání toho, kdo tento program vede, jsou již vyšší. Je nezbytný alespoň bakalářský stupeň vzdělání, ideálně např. v oborech Speciální pedagogika nebo Psychologie.

Indikovaná primární prevence: Indikovaná prevence se zaměřuje na žáky, u kterých byla na základě vyhodnocení jejich životní situace shledána velmi vysoká predispozice k rizikovému chování, nebo kteří již měli s tímto chováním potíže v minulosti. Žák je vždy pro tuto prevenci cíleně vybrán na základě výše zmíněného posouzení. Tuto prevenci vzhledem k její náročnosti může vést pouze člověk s magisterským VŠ vzděláním, a to například speciální pedagog nebo psycholog po absolvování speciálního výcviku.

Nespecifická prevence: Pod tuto prevenci spadají veškeré volnočasové aktivity žáků, které se významnou měrou podílejí na prevenci rizikového chování. Jedná se jak o sportovní kroužky, tak také například o různá nízkoprahová zařízení a všechny ostatní aktivity, které ve volném čase dětí přispívají k rozvoji harmonické osobnosti a zdraví žáků. (MŠMT, 2019)

Pro funkční prevenci je důležité, aby programy pro děti začaly již v předškolním věku a postupně se přizpůsobovaly vývojovému stádiu dítěte. Důležitá je také provázanost programů jak napříč předměty, tak také prostředími, ve kterých se dítě pohybuje. Vhodná je také menší skupina, kruhové uspořádání a multisenzoriální prvky v prevenci, na konci každé aktivity je také důležitá zpětná vazba a například preventivní program zprostředkovaný někým, kdo je žákům věkově blízký. (MŠMT, 2019)

Vzhledem k tomu, že žák druhého stupně tráví ve škole mnoho hodin týdně, většina primární prevence probíhá právě v tomto prostředí a měla by se také zaměřit na podporu duševního vývoje dětí a snažit se vytvořit ve škole takové prostředí, které bude naplňovat základní potřeby dítěte a bude rozvíjet jeho sociální a emoční kompetence. (Felcmanová, Hečková, Myšková a kol., 2021)

Zajištění prevence ve školách

Ve školách je za koordinaci prevence zodpovědný školní metodik prevence, jehož pozice byla na školách zřízena na základě metodického pokynu MŠMT k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Metodika prevence má povinně každá škola. Školní metodik prevence je pověřen tvorbou minimálního preventivního programu a jeho aktualizací. Poskytuje poradenské služby pro žáky a rodiče, včetně informací o institucích, které se prevencí sociálně patologických jevů zabývají. Spolupracuje s učiteli při přípravě

preventivních programů pro žáky a informuje učitele o preventivních programech jiných organizací. Spolupracuje též s oblastním a případně také krajským metodikem prevence a mapuje situaci ve školních kolektivech a včas vyhodnocuje rizika a adekvátně na ně reaguje prostřednictvím cílených preventivních programů. (Bendl, Hanušová, Linková, 2016)

Ve školním prostředí se setkáváme nejčastěji s prevencí primární, která je velmi důležitou součástí výuky a je třeba ji na základní škole zařazovat pravidelně již od první třídy povinné školní docházky. Prevence ve školách se snaží, mimo jiné, předejít výskytu problémového chování a tak nejen výrazně zkvalitnit vztahy ve školním prostředí, ale také pozitivně ovlivnit život nynějších žáků.

Ověřováním funkčnosti programu sekundární prevence, kde se děti s emočními problémy a problémy v chování zúčastnily programu na rozvoj sebepoznání prostřednictvím masáže, jógy a relaxace, se zabývala ve výzkumné studii například skupina Powell, Gilchrist a Stapley (2008) z Velké Británie. U dětí po absolvování kurzu byly zaznamenány výsledky ve zlepšení sebevědomí, sociální sebedůvěry a komunikace.

V rámci prevence je vhodné se zaměřovat na rozvoj emočních a sociálních dovedností, které mohou pozitivně ovlivnit školní klima. Toto dokládá například japonská (Watanabe, 2022) studie provedená na střední škole, kde žáci podstoupili jednorázovou lekci sociálně emočního učení (SEL), trvající dva týdny, kdy měli za úkol co nejvíce používat příjemnou komunikaci se svými spolužáky. Každé takovéto chování bylo odměněno například míčkem, který žáci ukládali do sklenice. Po ukončení studie a absolvování hodnotících testů bylo zjištěno, že došlo k významnému zlepšení klimatu třídy.

Sociálně emoční dovednosti zařazujeme pod zastřešující pojem *emoční inteligence*. Do této skupiny patří také seberegulace, empatie, které byly v předchozím textu často zmiňovány, a proto bude tento pojem dále vymezen.

2 Emoční inteligence

I přesto, že definovat emoční inteligenci je, vzhledem k velkému počtu a různosti teorií, složité, za základní teorii je považována definice skupiny MSC (Mayer – Salovey – Caruso, která zní takto:

„Emoční inteligence je schopnost vnímat emoce; vybírat a navozovat si emoce tak, aby pomáhaly myšlení, porozumět emocím a emočním sdělením a reflektivně emoce regulovat tak, aby podporovaly emoční a intelektuální růst.“ (Kodým, 2014)

Další teorií EI je model Daniela Golemana. (Kodým, 2014)

Goleman definuje emocionální inteligenci jako sebeuvědomění, sebeovládání, sociální uvědomování si a schopnost zvládat vztahy.

Golemanův model se zaměřuje převážně na oblast pracovního výkonu a řízení organizací, kde kombinuje emoční inteligenci a kompetence.

Goleman uvádí ještě třetí teorii emoční inteligence, a to teorii Reuver Bar – Ona, která vychází ze zkoumání osobní pohody (well – being). (Goleman, 2017)

Vlivem emoční inteligence na každodenní život se v současné době zabývá mnoho autorů. Velmi přehlednou definici pro jednotlivé složky emoční inteligence předkládá Loja, 2019, dle níž se dělí emoční inteligence na pět oblastí:

Sebeuvědomění – schopnost uvědomit si sám sebe a své pocity v přítomném okamžiku. Za důležité považuje uvědomit si aktuální pocity, myšlenky, vliv chování na ostatní a ovlivnění zpětnou vazbou od okolí. Dále pak znalost silných a slabých stránek, hodnot, cílů a toho, co nejčastěji spouští reakce a obvyklé reakce v určitých situacích. Zdůrazňuje důležitost sebeuvědomění pro to, abychom neopakovali v životě stále stejné nefunkční scénáře.

Seberegulace (sebeovládání) – tam zařazuje práci s vlastními emocemi, která je důležitá jak pro získání osobní pohody, tak budování dobrých mezilidských vztahů a celkově pro šťastný život.

Sebemotivace – sebemotivace je schopnost dodržet stanovené cíle a kvůli jejich plnění odložit své aktuální uspokojení na později. Do sebemotivace však také spadá naděje a víra v budoucnost, radost a optimismus.

Empatie – je to schopnost uvědomit si, jaké má druhý pocity a dokázat chápat situaci z jeho pohledu. To umožňuje změnit názor v určité situaci a podpořit ho nasloucháním, nebo ve vhodné situaci mlčet. Je souvislost mezi empatií a sebeuvědoměním.

Sociální dovednosti – jsou velmi důležité pro život a jedná se o vytváření dobrých mezilidských vztahů, umění zvládat společenské situace, vést lidi, umění komunikace a spolupráce. (Loja, 2019)

2.1 Vliv rozvoje emoční inteligence na problémové chování

Vliv emoční inteligence na problémové chování nejlépe ukazují zjištění Golemana, který se začal emocionální inteligencí zabývat na základě publikace článku Johna Mayera a Petra Saloveye a podle této teorie také nazval svou první knihu v roce 1995. Dle jeho zjištění již v roce 2005 mělo mnoho zemí programy sociálních a emočních dovedností zařazené do škol. Spojené státy americké zavedly sociální a emoční dovednosti jako povinný předmět ve státě Illinois a přijaly konkrétní vzdělávací standardy, kde určili, v kterém věku si má žák určité sociální dovednosti osvojit, přičemž žák druhého stupně ZŠ by se měl naučit analyzovat příčiny stresu a také svoji motivaci podávat co nejvyšší výkony. Již v roce 1995 Golleman nastínil pozitivní vliv rozvoje emoční inteligence na chování dětí, což bylo později potvrzeno metaanalýzou, kterou uskutečnil Roger Weissberg. (Goleman, 2017)

Na potřebu rozvoje sociálních dovedností, součásti emoční inteligence upozorňuje také Mertin (2020) s poukazem na to, že aby si dítě dokázalo správně osvojit sociální dovednosti, potřebuje k tomu mnoho opakování v různých prostředích. Upozorňuje také na to, že pokud se dítě nesetká s cíleným rozvojem sociálních dovedností, získává tyto dovednosti nápodobou a na základě toho si je může osvojit buď nedostatečně, nebo nefunkčně.

Goleman upozorňuje na rozdíl mezi emocionální inteligencí, která určuje potenciál rozvoje, a emocionálními kompetencemi, které je třeba si osvojit. U žáků žijících v sociálně znevýhodněném prostředí je dle Gollemana třeba rozvíjet dovednosti zvládnání hněvu, sebeuvědomění a empatii. Pokud by tyto dovednosti byly rozvíjeny, jejich život by se zlepšil a jejich prostředí by bylo bezpečnější. Důležité je začít s rozvojem emočních kompetencí co nejdříve. Emoční okruhy v mozku se formují za pomoci zkušeností v dětství, rodiče a společnost však často nechávají tento rozvoj na náhodě. Emocionální schopnosti jsou metaschopnosti, od kterých se odvíjí to, jak v životě dokážeme využít všechny své

dané schopnosti včetně intelektu. Důležitá v životě je interpersonální inteligence, pokud chybí, vede to ke špatnému výběru práce i životního partnera. Je nutné, aby se v této inteligenci vzdělávaly již děti ve školách. Uvědomování si emocí je základní dovedností, na základě které se budují ostatní dovednosti, jako je například sebeovládání. (Goleman, 2017)

2.2 Role školy v prevenci problémového chování za pomoci rozvoje emoční inteligence

Žáci by se ve škole měli již od prvního dne učit otevřené a nenásilné komunikaci, a to jak za pomoci vzoru chování, který jim předkládá učitel, tak také za pomoci her na rozvoj sebepoznání, empatie a vhodné jsou také argumentační a diskusní hry. Učitel by se měl snažit dětem poskytnout bezpečné prostředí pro děti budováním příznivého klimatu ve třídě a nastavením vhodných pravidel tak, aby se všechny děti cítily ve škole dobře. Pomáhá naučit se oslovovat děti jménem, neboť je spjata s identitou. Atmosféra blízkosti pak dětem umožňuje budovat umění spolupráce, komunikace, rozdělení úkolu, plánování a dokončení zvoleného projektu. Důležité je pomoci dětem vyhledat jejich talenty. Škola by si měla být vědoma, že mimo verbální a matematické inteligence existuje mnoho různých talentů a dispozic, kterými je dítě obdařeno, a u dítěte budovat vnitřní motivaci. Učit dítě srovnání pokroků vůči sobě a nikoli srovnávání s ostatními, jelikož jen tak děti pochopí pravý smysl vzdělání a výsledkem je, že se lépe uplatňují v praxi. Škola by také děti měla učit tzv. soft skills (měkkým dovednostem), jakými jsou schopnost týmové spolupráce, komunikace, prezentace a argumentace a kritickému myšlení, což jsou dovednosti, které oceňují hlavně zaměstnavatelé. Důležitým úkolem je také socializace žáka, kdy se žák připravuje na svůj život ve společnosti, a k tomu lze využít práci se skupinou. Učitel by měl být pro žáky vzorem hodnot a pomáhat jim najít bezpečnou cestu jejich dospíváním. U žáků je vhodné také budovat zdravý životní styl a pomoci se zvládnutím stresu nabídkou různých zdravotních a relaxačních cvičení v hodinách TV. Cílem by mělo být vybudování morální integrity dítěte. (Gabašová, 2020).

S problémovým chováním také velmi úzce souvisí sebeúcta dítěte. Jednou z cest preventivního působení proti problémovému chování je tedy cílené posilování sebeúcty dítěte. (Divoká a kol., 2017)

Školy by měly využít potenciál jednotlivých předmětů. Běžně jsou využívány předměty, jako je Výchova ke zdraví, Výchova k občanství, Člověk a jeho svět a také finanční gramotnost. Prevence však může být zakomponována také do jiných předmětů, jakými jsou například chemie, dějepis nebo český jazyk. Některé školy již také zařazují předměty relaxační techniky proti únavě a stresu, duševní hygiena, asertivní chování. Vhodné jsou také zařazované speciální preventivní programy, spolupráce s pedagogicko – psychologickými poradnami, skupinová práce, modelové situace, komunitní kruhy. Důležité je také zaměření na spolupráci s rodinou. Někteří žáci vykazují problémové chování, jelikož je tento nevhodný způsob komunikace v rodině běžný. (Skopalová, Janiš, 2017)

Důležitou úlohou školy je také podpora zdravé komunikace mezi žáky. Je třeba s žáky komunikovat, že každý má odlišné potřeby a liší se nejen svými osobnostními charakteristikami, ale také odlišnými rodinnými vzory a projevuje se odlišně. Zvláště u žáků s SVP je třeba ostatním žákům vysvětlovat, z jakého důvodu je jim poskytována podpora a je uplatňován jiný přístup. Rozvoj kompetencí emoční inteligence upravuje také Rámcový vzdělávací program v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova, kde jsou mezi kompetencemi, které by si měl žák osvojovat, sebeuvědomění, empatie, seberegulace, utváření dobrých mezilidských vztahů, zdravá komunikace a kooperace, získání základních sociálních dovedností a znalosti z oblasti duševní hygieny. (Baslerová, Michalík, Felcmanová a kol., 2020)

Významný vliv rodiny může být také na vytvořené výkonové potřeby žáka. Tyto potřeby se budují již v raném dětství, kdy na základě osvojování pomocí nápodoby a zpětné vazby rodičů se u dítěte utváří dva základní principy, a to potvrzení vlastního já a obrana vlastního já. Tyto potřeby se projevují vždy, když je dítě hodnoceno okolím. (in Hrabal, Man, Pavelková, Vacek, 1989, 2017)

2.3 Výhody emoční inteligence pro budoucí život

Emočně inteligentní lidé umí vnímat svoje emoce i emoce druhých lidí, s emocemi umí pracovat, dokáží se dobře vcítit do pocitů ostatních, a tak jim nečiní potíže budovat kvalitní mezilidské vztahy, které jsou základem šťastného života. Dokážou sami sebe motivovat, a tak dosahují cílů, i když se jim na cestě k nim vyskytnou překážky. (Divoká a kol., 2017)

Vliv na mezilidské vztahy byl též prokázán na základě metaanalýzy výzkumníků Sanchez-Alvarez, Extremera, a Fernandez-Berrocal z roku 2016. Bylo zjištěno, že individuální spokojenost v partnerském vztahu souvisí s emoční inteligencí, a vliv emoční inteligence byl zjištěn také, co se týká vztahů přátelských. (Pool, 2018)

Všichni uvedení autoři se shodovali, že dovednosti využívat emoční inteligenci v praxi, a tedy osvojit si emoční kompetence jsou nejen pro funkční zvládnání sociálních kontaktů nezbytné, ale jsou nezbytné také pro osobní pohodu jednotlivce. Dále budou uvedeny metody, které lze využít v rámci rozvoje emoční inteligence a tím i k získávání emočních kompetencí, a jejich funkčnost pak bude v praktické části na výzkumném vzorku ověřena.

2.4 Vybrané metody rozvoje emoční inteligence

Vzhledem k tomu, že způsobů rozvoje emoční inteligence je velmi mnoho, a též metod, jejichž pomocí lze emoční inteligenci rozvíjet, pro účely bakalářské práce bylo vybráno pouze několik metod, které byly následně prostřednictvím vybraných technik ověřeny v praxi. Tyto techniky budou podrobně popsány v praktické části bakalářské práce, stejně jako výsledky výzkumného šetření provedeného na základě těchto metod. Výběr metod a technik byl založen na možnosti aplikovatelnosti v praxi a potřebě krátkodobé časové dotace na jednotlivou aktivitu prováděnou v rámci výzkumného šetření se žáky.

2.4.1 Rozvoj sebeuvědomění prostřednictvím hodnotových karet

Rozvoj hodnot u žáka základní školy je ustanoven v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), a to konkrétně v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova. Konkrétně se k tématu rozvoje sebeuvědomění prostřednictvím hodnotových karet vztahuje rozvoj sebepoznání a sebepojetí a také hodnoty, postoje a praktická etika. Jak uvádí dokument, průřezové téma Osobnostní a sociální výchova mimo jiné vede k porozumění sobě a ostatním. V oblasti hodnot vede k poznání, že hodnoty lidí jsou odlišné a rozdílné jsou také jejich názory a přístupy k řešení problémů. (RVP ZV, 2021) V současné době se v České republice můžeme setkat s hodnotovým vzděláváním pořádaným Školou Cyril Mooneyové. Tento program je založen na osobním rozvoji, hodnotách, které se dětem předávají respektujícím způsobem, a ve výuce nad teorií převládá praxe. (Kocurová, 2020)

2.4.2 Motivace žáků prostřednictvím sebeuvědomění

Mnoho žáků ztrácí motivaci na základě předchozích negativních zkušeností. Žáci mají na základě těchto zkušeností negativně ovlivněnu svou sebehodnotu a sebejistotu. Na základě toho vnímají školu jako nudnou, způsobující frustraci a úzkosti a do školy chodí jen na základě společenského tlaku. K učitelům mají negativní vztah, který projevují za pomoci pasivního, nebo aktivního odporu. Pro motivaci žáků je velmi důležitá schopnost akceptace a seberealizace. Zvláště potřeba uznání je u dospívajících velmi důležitá. V tomto období také dospívající potřebují získat pocit vlastní hodnoty, sebejistotu a sebevědomí. Aby mohli budovat všechny tyto velmi důležité oblasti, je potřeba co nejvíce pracovat na uspokojení základních životních potřeb jako nezbytného základu k možnosti dalšího rozvoje žáka. K budování pocitu jistoty a bezpečí v rámci školy velmi pomůže, když žák není „nálepkován“ na základě svých neúspěchů, ale ví, že bude pozitivně hodnocena jeho aktuální snaha. K motivaci žáka také přispívá, když ve škole opakovaně slyší, že v každém je skrytý potenciál, každý je v něčem výborný, v něčem slabší a v něčem podprůměrný a že je třeba tento potenciál najít, a když škola také aktivně pomáhá tento potenciál hledat. K motivaci žáků pomáhají taky osobní příklady učitelů z jejich života a komunikace o tom, jak bylo splnění některého cíle těžké a s jakými překážkami se musel pedagog potýkat, než úspěšně dosáhl cíle, a také komunikace o tom, že i dospělí mají stále co zlepšovat a pracovat na svém rozvoji. Pro motivaci žáků je důležité, aby co nejčastěji zažívali úspěch, uznání a povzbuzení. Je důležité, aby žáci byli chváleni i jen za částečný úspěch nebo za snahu, a také stanovené cíle by měly být pro žáky dosažitelné. Z hlediska motivace žáků je také důležité, aby jim byla zpětná vazba poskytována bezodkladně, neboť odklad motivaci snižuje. Zvláště žáci, kteří mají pocity méněcennosti, mají malou sebevědomí a motivaci a je třeba jim poskytovat více pozitivní zpětné vazby a méně kritiky. Pro motivaci je však konstruktivní kritika velmi důležitá. Pro žáka je mimo vnějšího ocenění důležité také ocenění vnitřní, kterými jsou například pocit uspokojení ze zvládnutí úlohy a dosažení osobních cílů. Motivaci žáků také významně ovlivňuje očekávání učitelů, kde ve chvíli, kdy má učitel pozitivní očekávání, žák se více snaží, zatímco když má očekávání negativní, žáka to demotivuje (tzv. Pygmalion efekt). (Gajdošová, Herényiová, 2006)

Dle výzkumné studie německého výzkumného týmu (Bakadorova, 2014) může mít významný vliv na motivaci dospívajícího také učitel. V rámci studie bylo zjištěno, že

pozitivní vztah učitel – žák má vliv na motivaci žáka, zatímco ve vztahu mezi spolužáky se tento vliv neprokázal.

U adolescenta bychom měli posilovat hlavně vnitřní motivaci. Vnější motivaci můžeme využívat převážně při osvojování nových dovedností. Vnitřní motivaci žáků velmi posiluje, pokud mají nějaký cíl, kterého by chtěli dosáhnout. Dospělý může podpořit dítě tím, že ho bude odměňovat za odložené uspokojení. Také projevený zájem o to, jaké má žák cíle, a povzbuzování k tomu, aby si cíle stanovoval, může výrazně napomoci. Vhodné je dítěti také nabízet vzory z různých oblastí. Motivaci také podporuje, když má dítě o určitou činnost zájem, když má činnost pro dítě osobní smysl. Důležitý je úspěch, dítě motivuje i osobní pokrok, pokud je oceněn, nevhodné je hodnocení na základě srovnávání, které je ve škole obvyklé. Velkou roli hraje pochvala a pomáhá také to, když rodiče projevují o činnost dítěte zájem. Motivaci také zvyšují dobré vztahy ve třídě. Na druhém stupni ZŠ vnitřní motivace obvykle klesá, a tak je dobré podporovat u dítěte sebereflexi a možnost volby.

Pro vnitřní motivaci je také důležitá vnímaná osobní účinnost. S touto myšlenkou přišel v 70. letech Albert Bandura. Jedná se o to, že když dítě věří ve své vlastní schopnosti a v to, že daný úkol zvládne, daří se mu lépe než tomu, kdo ve své schopnosti nevěří a následkem toho vzdá úkol předem. Podobně funguje z hlediska vnější motivace koncept sebenaplňující se předpovědi Roberta Rosenthala (tzv. Pygmalion efekt), který je založen na tom, že pokud okolí dítěte důvěřuje v jeho schopnosti, daří se mu lépe než dítěti, kterému jeho okolí tuto podporu neposkytuje. (Mertin, 2020)

2.4.3 Rozvoj sebesoucitu za pomoci empatie

Rozvoj empatie u dítěte vždy začíná u dospělého, ať už u rodiče, nebo učitele ve škole, a to platí zvláště u problémových dětí, které se v životě díky své těžké životní situaci vzdálily samy od sebe a velmi záleží na jejich vychovatelích, zda si dítě dokáže vybudovat znovu zdravý vztah k sobě a na základě toho také zdravý vztah ke svému okolí. Pro rozvoj empatie je vždy velmi důležitý vzor, u kterého dítě může pozorovat dovednosti, kterým se má samo naučit. Vzhledem k tomu, že pro rozvoj empatie je velmi důležité sebeuvědomění a ukotvení v sobě, je potřeba, aby měl tuto dovednost nejprve osvojenou ten, kdo dítě vede, a pak pomáhal dítěti najít jeho cestu. Metod, jak lze empatii rozvíjet, je mnoho

a není podstatné, která metoda se využije, jedinou podmínkou však je, že empatie se musí cíleně rozvíjet, neboť dítě se rodí s potenciálem, který je třeba rozvíjet. (Juul, Hoeg a kol., 2018)

Také dle Gabašové, (2020) je stěžejní vnitřní stabilita učitele, založená na jeho sebepoznání, který je pro děti vzorem. Kromě učení vzorem je vhodné do výuky zařazovat také cvičení na rozvoj sebepoznání a empatie. Empatie patří mezi základní sociální dovednosti a žák ji může trénovat například tím, když se plně soustředí na svého komunikačního partnera a snaží se odhadnout, jak se cítí a co potřebuje. (Gabašová, 2020)

V roce 2020 byly také uveřejněny výsledky výzkumné studie, která se zabývala vlivem sebesoucitu a empatie na prosociální chování. Zatímco empatie byla potvrzena jako prediktor pro rozvoj prosociálního chování, u sebesoucitu se potvrdila především pozitivní role z hlediska zvládnání nepříjemných situací a úzkosti. (Marshall, 2020) Další výzkumnou studií, která se zaměřuje na vliv sebesoucitu, je americká výzkumná studie, která se zaměřuje na vliv sebesoucitu na zvládnání stresu učitelů, který souvisí s výukou. Ve studii se prokázalo, že učitelé, kteří využívají sebesoucitu v rámci zvládnání stresu, se s nepříjemnými situacemi lépe vyrovnávají a předcházejí tak syndromu vyhoření. (Gibbons, 2022)

2.4.4 Rozvoj sebeuvědomění a empatie prostřednictvím karet emocí

Vzhledem k tomu, že emoční karty zprostředkovávají práci s emocemi, je nezbytné nejprve krátce vymežit, které emoce známe a jak fungují.

Celkem rozeznáváme šest základních emocí, kterými jsou překvapení, strach, znechucení, vztek, štěstí a smutek. Emoce člověka můžeme sledovat ve výrazu tváře. Emoce je tzv. rychlý signál, který je předáván za pomoci obličejového svalstva. Tato změna trvá pouze pár sekund, nebo někdy i pouze zlomek sekundy. Z tohoto důvodu je obtížné emoci jiného člověka zachytit. Zachycení emoce též komplikuje snaha o potlačení této emoce, a to buď na základě kulturních zvyklostí, kdy například chlapec nesmí projevovat strach, nebo na základě zkušeností z rodiny, kdy například dívat se do tváře někoho, kdo zrovna prožívá emoci vzteku, není bezpečné. (Ekman, Friesen, 2015)

Pro práci s dětmi je možné využívat karty emocí. Lze použít buď karty pro tento účel vytvořené, například Emotion cards, entusiastic, nebo si může učitel sám nebo za pomoci žáků karty emocí vytvořit. Karty emocí pomáhají žákům v případě potřeby vyjadřovat emoce beze slov a také najít správná slova na základě obrázku. Každý může dát kartě svůj

vlastní význam podle toho, co představuje pro něj, a na základě toho určit emoci, kterou žák prožívá. S kartami lze pracovat mnoha způsoby, kdy například vybírá emoci učitel, nebo naopak dítě vybere kartu vystihující, jak se zrovna cítí. Dále můžou žáci předvést emoci dle vybrané karty a ostatní mají za úkol uhádnout, kterou emoci předvádí. Mohou také vybrat kartu, popsat, co na obrázku vidí a jak by tomu, kdo se takhle cítí, pomohly. Také mohou vyprávět, kdy se cítily tak, jak je vidět na obrázku, jak danou situaci zvládly a jak se cítily po vyřešení situace. (Čapek, Navarová, Ženatová, 2017)

2.4.5 Rozvoj seberegulace za pomoci seberegulačních pomůcek

Pro pochopení významu seberegulačních pomůcek je nutné nejprve vymezit pojem *senzomotorická regulace*. „*Senzomotorická regulace je regulace pohybem (stimulací proprioreceptorů) a stimulací smyslových receptorů kůže, či jazyka.*“ (Felcmanová, Hečková, Myšková a kol., 2021). Tento způsob regulace působí na mozkový kmen, jímž procházejí veškeré signály ze smyslových receptorů, řídí reakce na stres a vyhodnocuje veškeré vnitřní i vnější signály těla a na základě těchto signálů vyhodnocuje ohrožení, a to například nízkou hladinou cukru v těle, přehřátím nebo ohrožením z opakování negativních zážitků na základě vzpomínek. Ve škole je v rámci senzomotorické regulace nutné zajistit žákům dostatek pohybu a možnost využívat seberegulační pomůcky, které stimulují receptory na dlaních ruky. Těmito pomůckami jsou například masážní a mačkácí míčky, tahací gummy, kinetický písek. Některým dětem také pomáhá k seberegulaci, pokud si mohou zabalit ramena a paže do šátku, vhodné jsou také pomůcky pro bezhlučný pohyb nohou a těla, například guma navlečená na nohy lavice, a také pomůcky pro stimulaci v oblasti úst, například kousací přívěsky, násadky na psací potřeby. (Felcmanová, Hečková, Myšková a kol., 2021)

2.4.6 Rozvoj seberegulace za pomoci relaxační hudby

Hudba ovlivňuje lidský organismus rozličně. Pomalá a klidná hudba se nejčastěji využívá ke zmírnění stresu a úzkosti, rychlá a hlasitá hudba má účinek opačný. Hudbu můžeme využívat také k sebeuvědomění. Jednoduchou muzikoterapii můžeme praktikovat buď v sedě, nebo v leže, ideálně se zavřenýma očima. Nejvhodnější je využití klidné a melodické hudby, kdy při jejím poslechu vnímáme hudbu, myšlenky a také tělesné pocity. Nesnažíme se myšlenky potlačovat, ale uvědomovat si jak své myšlenky, tak také tělesné pocity. Muzikoterapie by měla trvat nejméně 6 minut. Na závěr se protáhneme a otevřeme

oči. Poté si uvědomíme, jakým směrem směřovaly naše myšlenky. Je možné si také zaznamenávat například do deníku, jak na nás určitá hudba působila, abychom pro relaxaci vybírali později tu, která nám nejvíce pomáhá. (Nešpor, 2019)

Vlivem relaxační hudby na seberegulaci se také zabývala vědecká studie, která analyzovala vliv muzikoterapie na psychiatrické pacienty v adolescentním věku. U relaxační hudby uvádí vliv na regulaci stresu, u muzikoterapie obecně potenciál pro zlepšení sebevědomí, snížení depresivních syndromů a snížení sociální izolace. (Freitas, 2022) Další studií na vliv relaxační hudby na seberegulaci u dospívajících je finská studie (Randall, 2023), kdy byl hodnocen účinek na základě poslechu hudby z mobilního telefonu. Hudba ke zklidnění pomohla o něco méně než polovině účastníků ze skupiny dospívajících, což autoři přičítají jak výběru hudby, tak neschopnosti dospívajících soustředit se pouze na danou hudbu, bez dalších činností.

2.4.7 Rozvoj seberegulace za pomoci hry

Hra obecně pomáhá k seberegulaci. Děti se při ní učí dodržovat pravidla, potlačovat impulzivní chování. Hra jim pomáhá k bezprostřednímu chování a také k rozvoji sociálních dovedností, jelikož při hře musí neustále komunikovat. (Savina, 2014) Na rozvoj seberegulace jsou vhodné hry na zvládání hněvu. Zpočátku je vhodné zařazovat hry nesoutěživé a teprve později, až děti nabydou dostatečné sebevědomí, postupně přecházet i ke hrám soutěživým. Učení seberegulace za pomoci her je vhodné z mnoha důvodů, a to například: hry jsou strukturované, mají jasná pravidla a dítě se tedy cítí při hře bezpečně. Hra poskytuje dítěti možnost osobnostního a sociálního rozvoje. Jejím prostřednictvím je možno předvídat, jak se dítě chová v reálném životě. (Plummer, 2019) Také Mynaříková (2016) upozorňuje na význam hry, která přirozeným způsobem podporuje vývoj emoční inteligence. Za stěžejní považuje rozvoj žáků prostřednictvím hry v případě, kdy je žák z nedostatečně podnětného rodinného prostředí.

2.4.8 Rozvoj seberegulace za pomoci přerámování problému

Na intenzitu emocí v určité situaci má vliv mnoho proměnných a často mají původ v dětství. Může jít například o nesoulad mezi vrozeným nastavením (citlivost dítěte, špatná adaptace na změny) a prostředím (nevhodná reakce rodičů v dané situaci).

To mohlo způsobit, že dítě na základě neuspokojení svých potřeb začalo potlačovat své pocity a odmítat je. Výsledkem toho je pocit nezvladatelnosti vlastních emocí. (Purcell, Murphy, 2021)

V tomto případě může pomoci metoda přerámování problému, při které se dítě naučí dívat na situaci z jiného úhlu pohledu, což mu pomůže k seberegulaci.

Přerámování je změna konceptuálního nastavení, emočního nastavení, změna úhlu pohledu na prožívanou situaci a přemístění situace do jiného rámce, který pasuje na fakta dané situace stejně dobře nebo lépe a pozměňuje význam původního nastavení. (Watzlawick et al. in Zatloukal, Žákovský, 1974, 2019) Pomocí tohoto postupu se mění význam celé situace. Při přerámování problému je důležité se zaměřit na to, jak by se situace mohla odehrát, aby to bylo pro osobu, která má problém, přínosné, a jaký jiný význam situaci dát pro přínos této osobě. Při práci s dětmi se využívá přerámování problému například při úzkosti – přerámování na starost o vlastní osobu, nebo přerámování na vývojovou fázi, kdy se dítěti přerámuje tak, že až bude v této fázi, problém odezní. Také lze například použít přerámování na prostor k učení – dítě se potřebuje naučit něco a tím překoná problémy. (Zatloukal, Žákovský, 2019)

Metoda přerámování problému vychází z toho, že myšlenky ovlivňují pocity a pocity ovlivňují chování. Pokud tedy někdo dokáže změnit své myšlenky, ovlivní to jak jeho pocity, tak následně jeho chování. Toto má velkou souvislost s empatií, neboť na základě pochopení, že lidé uvažují rozdílně, mohou také něco jiného v dané situaci cítit. V tomto případě tedy na základě změny myšlenek dojde ke změně chování, a tím i ke změně pocitů, což může výrazně napomoci k seberegulaci. (Glasser, Kushner, 2018)

Shrnutí

V teoretické části byly vymezeny pojmy problémové chování, prevence, emoční inteligence. Byla zde také popsána specifika vývojového stádia, ve kterém se dospívající nachází. Popsány byly také protektivní faktory, které mohou působit v případě problémového chování preventivně. Všechny pojmy byly popsány s ohledem na školní prostředí a zmíněna byla též rodina, která má na chování dítěte zásadní vliv.

V celé předchozí části se autoři shodovali na potřebě rozvoje sociálních dovedností žáků, rozvoje empatie, sebeuvědomění a také seberegulace, což jsou složky emoční inteligence,

a to jak v rámci prevence primární, tak také v rámci sekundární prevence. Na základě rešerše současného poznání v oblasti problémového chování, prevence a emoční inteligence bylo přistoupeno k výzkumnému šetření.

3 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření bude provedeno prostřednictvím kvalitativní metody. Výzkumné šetření bude probíhat ve třídě na druhém stupni ZŠ, vzorek bude dostupný a výzkumník bude v roli domorodce (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014), jelikož se ve třídě v rámci svého zaměstnání pravidelně pohybuje. Bude se jednat o aplikované výzkumné šetření, při kterém žáci nejprve za pomoci vstupního dotazníku s otevřenými otázkami zhodnotí aktuální stav problémového chování ve třídě, sebeobrazu žáka a kvality sociálních vztahů a třídní učitel vyjmenované jevy zhodnotí prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Pak budou během následujících 8 týdnů, vždy jednou za týden, po dobu 15 minut zařazovány aktivity na rozvoj emoční inteligence a po 8 týdnech výsledky žáci opět zhodnotí pomocí dotazníku a třídní učitelka pomocí rozhovoru. Výzkumné šetření bude prováděno pomocí dotazníku, polostrukturovaného rozhovoru, pozorování a studiem písemných výstupů žáků, které budou vytvořeny v rámci zařazovaných aktivit. Výsledky budou zpracovány za pomoci kódování, prezentovány za pomoci výzkumné zprávy a také myšlenkových map.

Na základě analýzy současného stavu poznání v teoretické části byl pro potřeby výzkumného šetření stanoven výzkumný problém, stanoveny cíle výzkumu a také výzkumné otázky.

3.1 Výzkumný problém, cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky

Výzkumný problém: Emoční inteligence žáků na 2. stupni ZŠ (z perspektivy školního prostředí)

Cíle výzkumu:

Hlavní cíl: Porozumět souvislosti mezi rozvojem emoční inteligence a problémovým chováním u žáků 2.stupně ZŠ.

Dílčí cíle:

- Porozumět souvislosti mezi rozvojem emoční inteligence a sebeobrazem žáka 2.stupně ZŠ.
- Porozumět souvislosti mezi rozvojem emoční inteligence žáka 2.stupně ZŠ a kvalitou sociálních vztahů ve třídě.
- Ověřit funkčnost popsaných metod.

Výzkumné otázky:

1. Jak se ve třídě projevuje problémové chování?
2. Jakými emočními kompetencemi disponuje žák s projevy problémového chování?
3. Jakými emočními kompetencemi disponuje žák s negativním sebeobrazem?
4. Jaký je vztah mezi kvalitou sociálních vztahů, problémovým chováním a emoční inteligencí?
5. Jak ovlivní výskyt problémového chování krátkodobé aktivity na rozvoj emoční inteligence, zařazované 8 týdnů do výuky?
6. Jak se změní sebeobraz žáka po 8 týdnech, od počátku zařazování aktivit na rozvoj emoční inteligence do výuky?
7. Jak ovlivní kvalitu sociálních vztahů krátkodobé aktivity, zařazované 8 týdnů do výuky?
8. Jaký důležitý jev ovlivňuje problémové chování ve třídě?

3.2 Metodika

Na základě analýzy současného poznání v teoretické části byl vybrán design výzkumného šetření, byly stanoveny cíle a předběžně také výzkumné otázky. Pro zpracování dat byla zvolena kvalitativní metoda. Bylo stanoveno, že se bude jednat o etnografické výzkumné šetření a že půjde o tzv. bleskové etnografické šetření, které se běžně používá při krátkodobých událostech. V tomto případě byla tato krátkodobá varianta vybrána vzhledem k omezenému času, který mohl být výzkumnému šetření věnován. Jednalo se tedy o výzkumné šetření krátkodobé, které trvalo celkem deset týdnů. Etnografický výzkum byl zvolen z důvodu, že se výzkumník v terénu pohyboval v roli domorodce a účastníky dobře znal. Jednalo se o výzkumné šetření aplikované, kdy po vstupním mapování terénu byly v kolektivu aplikovány cílené aktivity na rozvoj emoční inteligence po dobu osmi týdnů. Na základě stanovených cílů byly po vstupním mapování terénu upřesněny výzkumné otázky. Po ukončení poslední aktivity proběhlo hodnocení aktivit z pohledu účastníků a třídního učitele. Pro sběr dat byly využity metody pozorování, polostukturovaný rozhovor a také studium dokumentů, které byly zpracovány výhradně pro tento výzkum. Využití triangulace (ověřování relevantnosti získaných údajů pomocí několika metod) bylo zvoleno s cílem získávat data, která by při využití pouze jedné metody zůstala nepovšimnuta. Pro zpracování dat bylo využito kódování a pro prezentaci pak výzkumná zpráva, která byla doplněna přehledovými tabulkami a myšlenkovými mapami. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

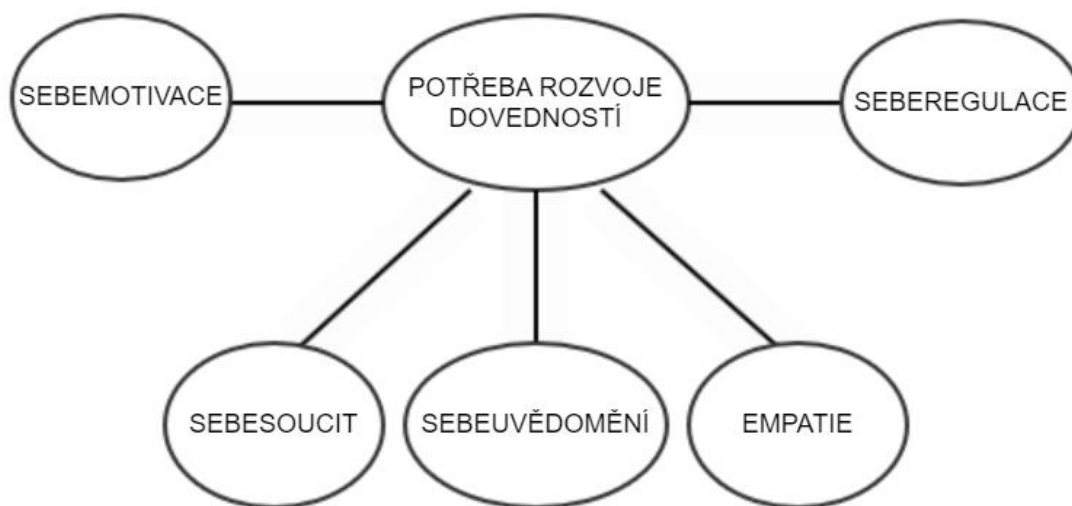
3.3 Účastníci

Po vyřízení souhlasů vedení školy a třídního učitele s realizací výzkumného šetření bylo přistoupeno k výběru účastníků. Vzhledem k tomu, že se jednalo o účastníky, kteří navštěvovali druhý stupeň ZŠ, bylo třeba, aby s účastí ve výzkumném šetření souhlasili nejen žáci, ale také jejich rodiče. Žákům byla vysvětlena v souladu s etickými normami jejich role ve výzkumném šetření a bylo plně ponecháno na jejich rozhodnutí, zda se výzkumného šetření zúčastní. Byli také ujištěni, že svůj souhlas mohou kdykoli odvolat a pokud jim bude některá z aktivit nepříjemná, nebudou se jí muset účastnit. Vzorek byl tedy volen jako vzorek dostupný, přičemž hlavní důvod tohoto výběru byla etická stránka výzkumu a ohled na zajištění psychické pohody všech zúčastněných v rámci výzkumu. Celý průběh výzkumného šetření byl vždy podřízen principům etického výzkumu a všechny zvolené aktivity a plánované okolnosti výzkumného šetření byly předem konzultovány s třídní učitelkou. Žáci měli na zvážení své účasti ve výzkumu přibližně týden a ti, kteří se rozhodli výzkumu zúčastnit, přinesli písemný souhlas stvrzený svým podpisem a také podpisem zákonného zástupce. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 15 žáků, což je přibližně polovina třídy.

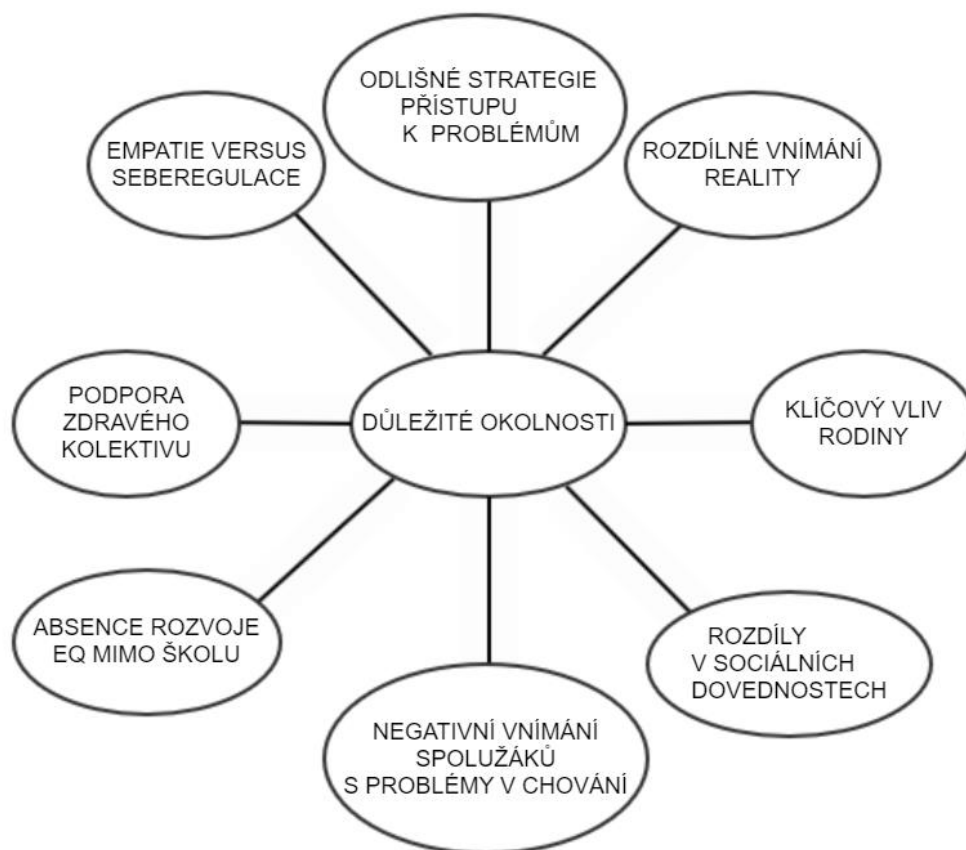
3.4 Vstup do terénu

V prvním týdnu byl účastníkům rozdán dotazník (viz příloha A) s otevřenými otázkami, který měl pomoci objasnit, jestli účastníci znají význam pojmu emoční inteligence, jaké mají emoční kompetence, jestli vnímají souvislost mezi emočními kompetencemi a problémovým chováním a také na to, jakými kompetencemi v rámci EQ již disponují a které by si chtěli osvojit. Dotazník dle: Novotná, Špaček, Šťovíčková a kol. (2019) byl před započítáním výzkumného šetření testován na kontrolním vzorku a poté mírně upraven a upřesněn v otázkách, kde měli respondenti kontrolního vzorku potíže s porozuměním. Otázky byly žákům výzkumníkem vysvětleny a v případě, že si nebyli jisti, zda pochopili otázku správně, měli možnost se kdykoli zeptat, což někteří také činili. Forma sběru dat za pomoci dotazníku byla vybrána jak s ohledem na větší počet účastníků výzkumu, tak hlavně také s ohledem na věkovou skupinu, kde pro některé účastníky bylo jednodušší odpovídat anonymně v dotazníku než osobně při rozhovoru. Rozhovor byl naopak realizován s třídní učitelkou, kdy bylo možno z rozhovoru vytěžit více informací, než by bylo možné v případě dotazníku. Dalším nástrojem využitým v průběhu vstupního mapování terénu bylo pozorování dle Gavory (2010), při kterém šlo někdy pouze o potvrzení již

dříve nabytých informací, v některých případech však bylo třeba získat informace nové, neboť někteří účastníci výzkumu se v kolektivu nijak výrazně neprojevují, a tak v běžných hodinách na sebe neupoutávají pozornost. U těchto žáků byl většinou nejvíce vypovídajícím nástrojem dotazník. Vstupní dotazník zpět odevzdalo pouze deset žáků z 15. Dotazník byl žákům pro možnost vyplnit ho v soukromí dán domů, a tak se projevil problém s motivací k úkolům, které mají zpracovat mimo školu. Poté byly výstupy ze všech použitých metod zpracovány za pomoci kódování dle Švaříček, Šedřová (2014), pro přehlednost vytvořena tabulka (viz. Příloha B), kde byly prezentovány všechny kódy, a později na základě této tabulky byly vytvořeny dvě myšlenkové mapy. Bylo použito dvojí kódování, kdy po prvním kódování byly všechny dostupné materiály okódovány znovu a sjednoceny kódy, které byly využity pro stejný význam duplicitně. První myšlenková mapa obsahuje kódy, které určují, v kterých složkách emoční inteligence je potřeba žáky rozvíjet, druhá pak důležité okolnosti, které daný třídní kolektiv nejvíce ovlivňují.



Obrázek 1 *Potřeba rozvoje kompetencí u žáků*



Obrázek 2 Důležité okolnosti ovlivňující výzkumnou skupinu

Na základě použitých metod byla zjištěna shoda ve složkách EQ, které by si žáci potřebovali osvojit, a to jak na základě odpovědí na otázky, vnímání problémů ve třídě ze strany výzkumníka v rámci pozorování, z nichž tyto složky EQ byly zřejmé, tak na základě žáky vyjádřeného přání, které složky EQ by si chtěli osvojit, jelikož jim chybí. Shoda v tomto ohledu byla zjištěna i na základě rozhovoru s třídní učitelkou, i pozorování výzkumníka. V dotazníku se velmi projevovalo u žáků odlišné vnímání reality, kdy například některým připadalo, že aktivity na rozvoj EQ jsou zařazovány ve škole velmi často a někteří měli pocit, že téměř vůbec. Stejně tak se lišilo hodnocení atmosféry v kolektivu a mnoho jiných odpovědí. Významnou informací byla absence aktivit na rozvoj EQ v mimoškolním prostředí, kde až na jedinou výjimku všechny odpovědi tyto aktivity jinde než ve škole negovaly. Může to být samozřejmě způsobeno tím, že pokud není žákům přímo řečeno, co konkrétně má daná aktivita rozvíjet, neuvědomí si to, ale je třeba počítat i s variantou, že opravdu v jiném prostředí u některých žáků k cílenému rozvoji nedochází. S tím souvisí také klíčový vliv rodiny, kdy úroveň sociálně – emočních kompetencí žáka výrazně souvisí s jeho rodinným prostředím, ve kterém žije. Dalším důležitým aspektem je zdravý kolektiv, ve kterém se žák pohybuje a jehož stmelování

vnímají žáci i třídní učitel jako důležité. Jako zásadní problém se z pohledu žáků jeví jejich spolužáci vykazující problémové chování. Z odpovědí v dotazníku vyplývalo, že někteří žáci příliš nevěří v možnost změny chování spolužáka a jedinou možnost změny třídního klimatu ve třídě vidí pouze v odchodu spolužáka z třídního kolektivu. Velkým problémem je to, že žák s problémovým chováním sice často chápe, jak bude jeho chování působit na ostatní, často svého chování lituje, ale nemá osvojeny dostatečné strategie seberegulace, aby dokázal impulzivní jednání ovládnout. Ve výpovědích žáků se také ukázaly velmi odlišné strategie při řešení problémů, kdy někteří volí aktivní roli při řešení problémů a někteří jsou zcela pasivní. Na základě zpracovaných dat a pečlivého prostudování tabulky a myšlenkových map byly vybrány konkrétní metody a techniky.

3.5 Aplikace metod na rozvoj emoční inteligence

Od druhého do devátého týdne byla s žáky realizována jednou týdně po dobu deseti až patnácti minut aktivita na rozvoj určité součásti emoční inteligence. Aktivita byly realizovány v rámci občanské výchovy a účastnili se jich všichni žáci. Veškeré výstupy se však týkaly jen žáků, kteří se účastnili výzkumného šetření. Konkrétně to znamenalo, že písemné dokumenty vždy odevzdávali jen účastníci výzkumu a také výstupy z pozorování byly zaznamenávány pouze u těchto žáků. Každá aktivita byla vždy žákům krátce představena, byly uváděny příklady, někdy byla aktivita uvedena krátkým příběhem. V případě aktivity na rozvoj sebesoucitu byla aktivita uvedena krátkým filmem z preventivního programu KiVa [online], do kterého je škola zapojena. Žákům bylo vždy vysvětleno, kterou kompetenci by měla aktivita rozvíjet a z jakého důvodu je tato kompetence pro život důležitá. Po absolvování aktivity vždy následovala písemná zpětná vazba. Důvodů písemné zpětné vazby bylo několik. Jednalo se o potřebu výzkumníka zpracovat velké množství informací, které by jen na základě pozorování nebylo možné získat, ale také umožnit účastníkovi sebeuvědomění v určité oblasti za pomoci písemného zpracování, neboť ústní diskuse nad každou aktivitou by zabrala velké množství času, a tak, i přes její prospěšnost, ji nebylo možné v rámci krátké časové dotace zrealizovat. Zjištění toho, zda i při takto krátké časové dotaci mohou žáci z aktivit něco vytěžit, bylo také jednou z výzkumných otázek. Aktivita plánované k použití ve výzkumu byly sice z větší části plánovány předem, ale každý týden byly znovu upravovány a zařazovány dle aktuálního zhodnocení účinku předchozí aktivity a potřeb rozvoje žáků v určité oblasti. Aktivit se

zúčastňovali všichni žáci, kteří byli v daný den na hodině občanské výchovy, a i přesto, že věděli, že mohou kteroukoli aktivitu odmítnout, během výzkumného šetření taková situace nenastala.

3.5.1 Rozvoj sebeuvědomění prostřednictvím hodnotových karet

První aktivitou, která byla v rámci výzkumného šetření zařazena, byla aktivita na rozvoj sebeuvědomění za pomoci hodnotových karet. Pro aktivitu byly využity hodnotové karty Venduly Svobodové – děti budoucnosti. Žáci si měli za úkol postupně vybrat z padesáti šesti hodnot pět, se kterými nejvíce souzní a které jsou pro ně v životě nejvíce důležité. Ke každé z vybraných hodnot měli připsat, co pro ně konkrétní hodnota znamená, a jelikož se jedná o skupinu, která bude v dohledné době odcházet na střední školy a učiliště, měli v závěru zhodnotit, jestli vybrané hodnoty jsou v souladu s volbou školy, na kterou se budou hlásit. Tohoto úkolu se žáci zhostili velmi dobře a u každé hodnoty pečlivě uvedli, co pro ně konkrétně znamená. Těžkosti se objevovaly pouze u výběru z posledních deseti karet, kdy měli žáci pocit, že všechny tyto hodnoty jsou pro ně velmi důležité a nelze je zredukovat pouze na pět. Nakonec se ale redukce všem podařila a žáci přešli k popisu, co která hodnota pro ně znamená. Některé odpovědi byly podány vtípnou formou, jiné vážnější, ale na všech bylo znát pečlivé zpracování a zamýšlení se nad tím, co je konkrétně pro každého žáka důležité a proč. Cíle aktivity, kterým bylo sebeuvědomění, bylo dosaženo a vzhledem k tomu, že žáci své hodnoty mezi sebou sdíleli, aktivita byla prospěšná i pro rozvoj empatie, ve smyslu, že každý to má jinak, ale všichni to mají správně.

3.5.2 Rozvoj seberegulace za pomoci přerámování problému

Další aktivitou byla aktivita zaměřující se na rozvoj seberegulace za pomoci přerámování problému. Podstatou aktivity bylo, aby žáci pochopili, že je mnoho reálných možností, jak se mohla určitá situace odehrát, a naučili se o problémech přemýšlet tak, aby je to co nejméně zraňovalo. Žákům byla předložena situace, kdy měli jít se svým nejlepším kamarádem nebo kamarádkou do kina, kam se moc těšili, kamarád se však neozval. Měli nejdříve uvést, jak by se v daný moment cítili, a v dalším kroku napsat, jak mohou o situaci přemýšlet jinak, aby se cítili lépe. Velmi častou odpovědí na první otázku byly pocity, že s nimi spolužák jít nechtěl a s tím spojené pocity nízké sebehodnoty. Dále se vyskytovaly odpovědi, kdy na prvním místě byla starost o spolužáka, který se neozval. V jednom případě se vyskytla již jako první myšlenka úspora za lístek. Zatímco první

reakce se dělila v podstatě téměř vždy pouze mezi pocity vlastní nízké sebehodnoty, nebo pocitu strachu o kamaráda, přerámování situace, a tím i pocitů bylo pestré a různorodé, ale až na výjimky, kdy se žáci nedokázali zbavit negativního smýšlení a přerámování bylo jen mírnější verze silných negativních emocí, se přerámování žákům dařilo.

3.5.3 Rozvoj sebesoucitu za pomoci empatie

Vzhledem k tomu, že z předchozí aktivity vyplývalo, že žáci mají často problém se sebehodnotou, byla další týden zařazena aktivita týkající se sebesoucitu. Žákům bylo nejprve promítnuto video autora knihy o sebesoucitu z preventivního programu KiVa, do kterého je škola zapojena. Ve videu autor popisoval, jak se dříve za spoustu věcí kritizoval a jak se mu později podařilo zaujmout k sobě shovívavější postoj ve chvílích, kdy udělal chybu. Po shlédnutí videa byli žáci požádáni, aby odpověděli na dvě otázky. První otázka byla, co si o sobě pomyslí, když zkazí písemku z matematiky, druhá pak, co řeknou svému kamarádovi, když zkazí písemku on. V odpovědích na první otázku se pouze jednou objevila bez bližšího vysvětlení odpověď „OK“, všechny další odpovědi byly plné sebeodsuzování a nadávek směrem k vlastní osobě. Naopak na druhou otázku téměř všichni odpovídali, že by se kamaráda snažili utěšit a přesvědčit ho, že si známku určitě opraví. Cílem aktivity bylo, aby si žáci uvědomili, jak ve stejné situaci odlišně smýšlejí a jak mají obvykle pochopení a soucit pro své kamarády, ale pro sebe často ne.

3.5.4 Motivace žáků prostřednictvím sebeuvědomění

Další zvolenou aktivitou byla aktivita na rozvoj motivace. Žákům bylo zadáno celkem šest otázek (Glasser, Kushner, 2018), na které měli napsat odpověď, a to: 1. Co dělají rádi. 2. Co jim nejvíc komplikuje, když se potřebují něco naučit. 3. Jaký styl učení jim nejlépe vyhovuje (čtení, poslech, výuková videa, vlastní možnost). 4. Co by jim pomohlo vytrvat u toho, co je nutné udělat a nebaví je. 5. Co jim pomáhá ke zklidnění a relaxaci, když jim něco nejde. 6. Jaký styl učení jim nejlépe vyhovuje (o samotě, s jedním kamarádem, ve větší skupině, vlastní možnost). Cílem této aktivity bylo, aby si žáci nejprve uvědomili, co dělají rádi, jelikož tyto činnosti jim půjdou snáze a úspěch v nich jim pak může pomoci získat odvahu vytrvat i u činnostech, jež jim tolik nejdu. Díky dalším otázkám si žáci měli uvědomit, co konkrétně jim funguje, aby pak mohli tyto strategie funkčně využívat. Odpovědi na první otázku byly různorodé a vyplývalo z nich, že to, co mají rádi, dokážou žáci popsat snadno. U druhé otázky nejčastěji uváděli svou lenost, prokrastinaci, ale také třeba povinnosti doma nebo například návštěvu lékaře. Ve třetí

otázce si někdo vybral pouze jednu variantu, někteří zvolili variant více, například „když nejsem líná – text, když jsem líná – poslech“. U odpovědí na čtvrtou otázku se objevovala motivace jak vnitřní v podobě například nějakého cíle, pro který se vyplatí se překonat, nebo konkrétního nástroje – poslech písničky. Objevovala se však třeba také motivace vnější, kde žák uváděl, že mu pomáhá vytrvat například představa následné spokojenosti rodiny. Odpovědi na pátou otázku bylo asi nejčastěji zklidnění za pomoci oblíbených písniček. Další možnosti zklidnění byly za pomoci telefonu, spánku, povídání s kamarády z jiných zemí. Kromě funkčních strategií se však také vyskytovaly odpovědi, že pomáhá něco rozbít, mlátit do stěny a bylo zmíněno také sebepoškození, které však bylo škrtnuto a nahrazeno funkčnějšími strategiemi, jako je například trhání papíru, procházky a také léky na úzkost. Stejně tak u odpovědí něco rozbít a mlátit do stěny byly uvedeny ještě další, ke zklidnění vhodnější způsoby. Na poslední otázku odpovídali žáci téměř shodně, že se jim učí nejlépe o samotě. Preference učení s jedním kamarádem nebo ve skupině byly ojedinělé.

3.5.5 Seberegulace za pomoci hry

Vzhledem k tomu, že jak z informací získaných ze vstupního dotazníku, tak z pozorování a běžných rozhovorů se žáky vyplývala potřeba žáků naučit se seberegulaci, bylo několik dalších aktivit zaměřeno právě budování této kompetence. První aktivita probíhala za pomoci hry Mikádo. Jedná se o sadu tyčinek, které se volně rozhodí na stůl a hráč má za úkol vytahovat jednotlivé tyčinky, aniž by se pohnuly ostatní. V tomto případě měli žáci záměrně ztíženou hru časovým limitem jedné minuty a také hlukem a stresem, který jim způsobovali ostatní spolužáci. Hráč měl za úkol za dobu jedné minuty posbírat co nejvíce tyčinek. Spolužáci měli za úkol žáka rozptylovat hlukem a také poznámkami vyjadřujícími nedůvěru v jeho výkon. Hra probíhala v pětičlenných skupinkách a po skončení hry měli žáci napsat, kolik tyčinek se jim podařilo získat a jak se v průběhu hry cítili. Cílem aktivity bylo trénovat se žáky schopnost soustředit se i v hlučném prostředí a důvěřovat si i v situaci, kdy ostatní v jejich šanci na úspěch nevěří. Někteří žáci se v rámci aktivity cítili komfortně a žádný stres nepocíťovali, což odůvodňovali tím, že v jejich třídě bývá hluk běžný, a tak s ním již umí pracovat. Jiné tato situace stresovala a důvodem stresu byla obava z neúspěchu a ze srovnání z ostatními žáky. V rámci vyhodnocení hry byly patrné také rozdíly v sebeuvědomění, kdy někteří žáci dokázali velmi dobře popsat své pocity prožívané v průběhu hry, jiní s tím měli naopak problémy a odpověď na otázku, jak se při hře cítili, byla „nevím, asi dobře“.

3.5.6 Seberegulace za pomoci seberegulačních pomůcek

Tato aktivita se lišila od předchozích nejen v tom, že byla žákům ve škole pouze představena a poté probíhala v mimoškolním prostředí, ale také tím, že byla jako jediná žáky hodnocena až v rámci závěrečného dotazníku. Žáci obdrželi seberegulační pomůcky jako malý vánoční dárek, dívky relaxační prstýnky, chlapci pak antistresové míčky. Pomůcky pro dívky a chlapce byly voleny odlišné z toho důvodu, že bylo pomýšleno na jejich praktické využití a pro dívky bylo možné vyhledat v sortimentu seberegulačních pomůcek takovou pomůcku, kterou mohou využívat v jakémkoli prostředí, například i v rámci vyučovacích hodin. U chlapců se takovou pomůcku výzkumníkovi v omezeném časovém limitu najít nepodařilo. Žákům bylo krátce objasněno, jakým způsobem se pomůcky využívají a na jakém principu by měly fungovat. V průběhu předávání dárku se ukázalo, že by bylo vhodnější volit stejný dárek pro dívky i pro chlapce, jelikož některé dívky vyjadřovaly lítost nad tím, že nedostaly také míček. Jedná se o kolektiv, který je i přes svůj věk velmi hravý, a tento aspekt při výběru dárku nebyl zohledněn. Někteří chlapci hned seberegulační pomůcku vyzkoušeli, jiní si ji nechali až na doma. Cílem této aktivity bylo, aby si žáci vyzkoušeli, jestli jim vybrané pomůcky pomáhají, a také je seznámit s tím, že lze regulovat stres pomocí některých pomůcek a na jakém principu tato regulace funguje.

3.5.7 Seberegulace za pomoci relaxační hudby

Další aktivitou zařazenou na rozvoj seberegulace byl poslech relaxační hudby. Byla to v rámci výzkumu jediná aktivita z těch, které probíhaly ve školním prostředí, při které výzkumník nebyl přímo přítomen a žáci ji absolvovali pouze s třídní učitelkou, a tak v rámci aktivity nebylo možné uplatnit pozorování, ale vyhodnocení probíhalo na základě písemné zpětné vazby a také pozdější ústní zpětné vazby od třídní učitelky a některých žáků. Žákům byl puštěn videozáznam s předem vybranou relaxační hudbou. Jednalo se o pomalou hudbu doplněnou obrazem, kde se pomalu přelévaly k břehu moře vlny. Žáci si mohli vybrat buď poslech hudby včetně sledování obrazového záznamu, nebo si mohli položit hlavu na lavici a zavřít oči, dle toho, která varianta jim byla příjemnější. Záznam trval tři minuty a poté žáci písemně hodnotili, jak se jim relaxační hudba líbila a také to, jak se při poslechu relaxační hudby cítili. Cílem aktivity bylo, aby si žáci vyzkoušeli, jak na ně relaxační hudba působí a jestli jim pomáhá ke zklidnění. Odpovědi ve zpětné vazbě byly velmi různorodé. Nejméně častá byla odpověď, že se hudba žákovi líbila a také na něj působila uklidňujícím dojmem. V dalších zpětných vazbách se vyskytovaly odpovědi, kdy žáci uváděli, že se jim hudba nelíbila, stresovala je, ale usínali u ní. Dále se vyskyto-

valy i odpovědi negativní, kde se žákovi nelíbila ani hudba a poslech ho rozčiloval, stresoval, nebo ho považoval za absolutní ztrátu času. Vyskytla se také odpověď, že když žák viděl, že má videozáznam dvě hodiny, tak se zhrozil a chtěl, aby to už skončilo. Nejčastěji se však ve zpětné vazbě napříč všemi odpověďmi objevovala odpověď, že daleko více je uklidňuje jejich oblíbená hudba, často například metal nebo rock.

3.5.8 Rozvoj sebeuvědomění a empatie prostřednictvím karet emocí

Poslední aktivitou realizovanou v rámci výzkumného šetření byla aktivita, kde žáci pracovali s kartami emocí. Pro aktivitu byly využity karty moře emocí. Úkolem žáků bylo vybrat jednu kartu pro popis toho, jak se aktuálně cítí, jednu kartu znázorňující aktuální pocity třídní učitelky a jednu pro aktuální pocity výzkumníka. Poté měli zapsat, které karty vybrali, a také uvést, jakou emoci podle jejich názoru daná karta znázorňuje. Cílem aktivity bylo, aby si žáci uvědomili, jaké pocity aktuálně prožívají a pokusili se podle výrazu tváře uhodnout, jak se cítí v daném okamžiku třídní učitelka a také výzkumník. I přesto, že žáci pracovali v malých skupinkách, aby na karty dobře viděli, a tedy nebylo možné, aby společně komunikovali, téměř všichni volili stejné karty. Během aktivity bylo možné pozorovat, že si žáci karty pečlivě prohlížejí a svůj výběr zvažují. Pro sebe žáci volili tutéž kartu, které připisovali význam znužený, unavený, ospalý. Pro třídní učitelku i pro výzkumníka pak volili karty s významy šťastná, spokojená, klidná.

3.6 Hodnotící dotazník

V následujícím týdnu byli žáci požádáni o vyplnění hodnotícího dotazníku. Dotazník tentokrát vyplňovali ve škole, aby se předešlo menší návratnosti dotazníků, která se projevila u předchozího dotazníku. Žáci samozřejmě měli možnost si dotazník vyplnit až doma, nebo ho nevyplňovat vůbec, nikdo však této možnosti nevyužil. Byli také požádáni, aby se nesnažili urychlit vyplnění dotazníku za pomoci krátkých odpovědí a aby na otázky odpovídali tak, jak to opravdu cítí, bez předjímání, jaký by měl být výsledek daných aktivit. Dotazník obsahoval čtrnáct otázek. V úvodu měli žáci napsat, jak aktivity na rozvoj emočních dovedností vnímali a vyhodnotit funkčnost seberegulačních pomůcek. Dále pak hodnotili aktuální vztahy ve třídě, své postavení v rámci třídy a také změny v oblasti vztahů ve třídě, osobní změny a změny v rámci problémového chování za posledních osm týdnů. V další části dotazníku měli za úkol uvést, která aktivita pro ně byla nejvíce přínosná a která naopak nejméně. Byli také dotázáni, jak aktuálně vnímají souvislost mezi problémovým chováním a emoční inteligencí. Dotazník byl zakončen otázkami na první

myšlenku týkající se problémového chování ve třídě, vztahů ve třídě, emoční inteligence. Například: „Napiš první věc, která Tě napadne, když se řekne vztahy v naší třídě“. Tyto otázky byly v podstatě opakováním předchozích otázek a jejich cílem bylo upřesnit odpovědi na tyto otázky za pomoci jiného úhlu pohledu. Poslední otázka se zabývala změnou v chování některého ze spolužáků. Pořadí otázek bylo záměrné, a i když působí nesusoudě, cílem bylo získat co nejvíce informací k danému tématu. Ve stejném týdnu také proběhl hodnotící rozhovor s třídní učitelkou. Otázky v rozhovoru se týkaly jak právě proběhlého výzkumu, tak také obecně emoční inteligence v dané třídě. Jednou z otázek byla také otázka na srovnání s třídou paralelní. Srovnání sice původně nebylo v plánu výzkumného šetření, ale vzhledem k tomu, že v posledních týdnech docházelo k výrazným rozdílům v projevech žáků jednotlivých tříd, byla tato otázka zařazena pro lepší porozumění problematice problémového chování dané věkové skupiny.

Výsledky dotazníku byly, stejně jako rozhovor (ukázka viz Příloha C) a pozorování, zpracovány za pomoci metody kódování a jednotlivé kódy byly nejprve zaneseny do přehledové tabulky a později byla vytvořena myšlenková mapa.



Obrázek 3 *Aktivity a jejich výsledky*

3.7 Kódy, technika vyložení karet, popis výsledků

Některé kódy byly stanoveny na základě odpovědí žáků v hodnotícím dotazníku, rozhovoru s třídní učitelkou i pozorování výzkumníka. Jiné byly stanoveny na základě dvou zdrojů. Prvním kódem, který byl použit, byl zájem. Pod tímto kódem se skrývá přístup žáků k aktivitám, které absolvovali během osmi týdnů, a také celková atmosféra v průběhu výzkumného šetření. Žáci se vždy aktivně zapojovali, během aktivit se doptávali a upřesňovali si, zda zadaným otázkám či úkolům porozuměli správně. Během průběhu výzkumného šetření se nestalo, že by někdo aktivitu odmítal a všichni velmi dobře spolupracovali. Během průběhu výzkumného šetření bylo možné zaznamenat první změny, a to jak v chování, tak také v sebeobrazu žáků a celkovém klimatu ve třídě. Více změn zaznamenala třídní učitelka a výzkumník. Ze skupiny žáků vnímali tyto první změny jen někteří, jiní naopak měli pocit, že k žádným změnám nedošlo. Častěji žáci vnímali změny u vlastní osoby a také v celkovém klimatu. Méně často pak vnímali změny v problémovém chování svých spolužáků. S tím úzce souvisí také další kód získaný jak z hodnotících dotazníků žáků, tak z pozorování výzkumníka a jeho neformální komunikace s žáky, a to nevnímané zlepšení. Byl určen na základě odpovědí žáků, kdy žáci uváděli v dílčích otázkách změny, ale pokud měli zhodnotit, jestli ve třídě k nějaké změně došlo, často odpovídali záporně. Dále se v závěrečném dotazníku u žáků často objevovala potřeba ocenění, kdy měli často žáci pocit, že jim právě ocenění od jejich spolužáků chybí. Kód zlepšení versus zhoršení vystihuje situaci, kdy se v průběhu výzkumného šetření změnila dynamika kolektivu. Mezi žáky, kteří spolu dříve nekomunikovali, se komunikace zlepšila. Následkem toho měli někteří žáci pocit, že mají od svých kamarádů méně pozornosti a cítili se odstrčeni. Jako výrazný se projevoval deficit sebesoucitu. I přesto, že žáci princip sebesoucitu chápou a chápou i jeho důležitost, často psali, že nejsou sebesocitu schopní. Zlepšení versus zhoršení byl kód na základě zpětné vazby žáků a také pozorování výzkumníka. Třídní učitelka tyto změny nezaznamenala. Další kód, změna v chování sebeuvědoměním, byl stanoven na základě odpovědí žáků, rozhovoru s třídní učitelkou i pozorování výzkumníka. Žáci na základě sebepoznání, které jim některé aktivity zprostředkovaly, a také vzhledu do toho, jak se asi může cítit ten druhý, změnili své chování a prožívání. Na základě této změny došlo nejen ke změnám v jejich osobním pocitu nebo chování, ale například tím, že dávali svému spolužákovi více pozornosti, změnili i jeho chování (pozorování viz. příloha D). Dále během výzkumného šetření došlo ve třídě také k větší kooperaci. Došlo k propojování dříve malých a ustálených skupinek a žáci si také

více vzájemně pomáhali. Tuto kooperaci opět zaznamenaly všechny tři subjekty zúčastněné v hodnocení aktivit. Kde ke změně jak z pohledu žáků, tak také z pohledu výzkumníka bohužel nedošlo, bylo vnímání některých spolužáků s problémy v chování ostatními spolužáky. U žáků se u těchto spolužáků ani po osmi týdnech nezměnil pocit, že změna jejich chování není reálná a že tito spolužáci negativně ovlivňují třídní klima. Dalším kódem na základě pozorování výzkumníka i rozhovoru s třídní učitelkou byl kód pozitivní vzor. Žáci na základě komunikace o aktivitách a řešení problému získávali někdy vzor ve spolužákovi, a to na základě změny jeho chování a prožívání. Posledním kódem je kód, který byl stanoven na základě rozhovoru s třídní učitelkou a pozorování výzkumníka, konkrétně se jedná o srovnání s paralelní třídou. Kód má název cílevědomost – pozitiva versus negativa. Konkrétně se jednalo o stav, kdy se ve třídě, kde probíhalo výzkumné šetření, byly lepší vztahy mezi spolužáky a také se u žáků vyskytovalo méně problémového chování ve vztahu k učitelům. V paralelní třídě naopak měli žáci lepší studijní výkony a také se u nich projevovala vyšší cílevědomost.

3.8 Analýza výsledků a srovnání s ostatními výzkumy

V průběhu aktivit byl velmi přínosný zájem žáků o dané aktivity, což ukazuje, že žáci by zařazení aktivit do výuky uvítali a pokud by ve výuce byly tyto aktivity zařazovány pravidelně, u žáků by se tak přirozeným způsobem rozvíjely emoční kompetence. Byť za dobu osmi týdnů nedošlo k žádným velkým změnám, menší změny byly jasně patrné. To, že někteří žáci nezaznamenali pokroky u svých spolužáků, bylo patrně dáno tím, že si nejsou schopni všimnout počínajících změn, nebo pokud není změna zásadní, nedokážou ji hodnotit kladně. Velmi zjednodušeně by se to dalo ilustrovat na příkladu, kdy žák používá vulgarismy dvacetkrát za den a o pár týdnů později se frekvence snížila na dvakrát za týden. Z etopedického hlediska se jedná o velký pokrok, avšak mnoho lidí bude hodnotit projevy žáka stále stejně negativně. Ve výzkumném šetření se také projevila potřeba ocenění a pozornosti ze strany spolužáků, které se žákům často nedostává. Ukázalo se, že ve chvíli, kdy probíhají aktivity se žáky, je třeba pečlivě sledovat změny, jak u jednotlivců, tak na straně kolektivu, a včas na ně adekvátně reagovat. V rámci školních aktivit v dané třídě by bylo velmi prospěšné zařazovat více aktivit na rozvoj sebesoucitu, který žákům chybí, a to vzhledem k tomu, že sebesoucit velmi úzce souvisí s empatií a nedostatek empatie může vést k problému v chování, pokud si žák neuvědomí, jak se jeho spolužák cítí. Pokud má ve svých kompetencích sebesoucit, snáze se také vyrovnává s nezdary a chybami. V rámci výzkumného šetření bylo zjištěno, že se vždy nemusí jednat

o přímé působení na žáka, který na základě rozvoje emočních kompetencí změní své chování. Ke změně dochází i v případě, že si kompetence osvojí spolužák a na základě jeho změny interakce se změní jeho spolužák, jelikož se začne cítit lépe. Podrobnější zkoumání by bylo potřebné ve srovnání s paralelní třídou. Zatím se nepodařilo zjistit, zda vstřícnější chování na jedné straně a větší cílevědomost na straně druhé je pouze náhodná, nebo jestli větší cílevědomost znamená větší soutěživost a tím pádem i menší ohledy na ostatní. V průběhu celého výzkumného šetření se opakovaně ukazovalo, že potřeba časové dotace na danou aktivitu by byla mnohem vyšší, ale vzhledem k velkému počtu dětí ve třídě by ani celá vyučovací hodina pravděpodobně nestačila k ústní reflexi aktivity všech žáků. Celkově došlo k většímu pokroku v pocitu zlepšení osobní pohody, zlepšení klimatu kolektivu. K nejmenším změnám došlo v rámci problémového chování. Změny, které nastaly v rámci výzkumného šetření, zatím stále přetrvávají. Některé kódy byly stanoveny pouze na základě zpětné vazby žáků a pozorování výzkumníka. Třídní učitelka některé ze změn nezaznamenala. Bylo to pravděpodobně tím, že na druhém stupni základní školy i přes veškerou snahu s žáky již nepobývá tak často, a proto jí některé jevy uniknou. I toto zjištění podporuje nezbytnost zařazování aktivit na rozvoj emoční inteligence, neboť při rozvoji empatie si pak kolektiv dokáže mnoho potřeb saturovat sám.

Výzkumné šetření je možné srovnat například s bakalářskou prací Magdaleny Jarošové (2018), která se zabývá rozvojem pozitivního sebepojetí a emoční inteligence dětí z dětského domova za pomoci zážitkových aktivit. Jarošová uvádí, že po absolvování zážitkových aktivit se u každého z dětí zlepšila alespoň část emočních dovedností. Děti si lépe uvědomovaly emoce v běžném životě, dokázaly lépe propojovat své emoce s tělesnými jevy a také si dokázaly lépe uvědomovat své pozitivní schopnosti. Další práce, která se zabývá tématem rozvoje emoční inteligence v návaznosti na klima školní třídy, je diplomová práce Heleny Zelníčkové (2018). Autorka ve svém závěru upozorňuje na stěžejní roli školy, která by měla rozvíjet emočních kompetence žáků, a také na význam spolupráce školy s rodinou v budování těchto kompetencí. Částí emočních kompetencí, konkrétně seberegulací, se zabývá také Tereza Netolická (2023) ve své diplomové práci zaměřené na rozdíly v seberegulaci žáků ve školách klasického a alternativního typu. Autorka došla k závěru, že u žáků obou skupin je souvislost mezi seberegulací a sebehodnocením, konkrétně že žák s lepší seberegulací má též pozitivnější sebehodnocení. Všechny zde prezentované výsledky závěrečných prací jsou v souladu s výsledky výzkumného šetření této bakalářské práce. I v tomto výzkumném šetření u všech respondentů došlo

k rozvoji některé emoční kompetence, v průběhu výzkumného šetření se ukázalo, že je možné v rámci školních aktivit rozvíjet emoční kompetence dětí, a tak je role školy v rozvoji aktivit důležitá. Nezbytná je role školy v případě, že rodina není schopna z nějakého důvodu tyto potřeby rozvoje saturovat. Ze zkušeností v praxi se jako nejlepší jeví, pokud k rozvoji ve škole rozvíjí emoční kompetence i rodina a hodnoty rodiny a školy jsou v souladu. Ve výzkumném šetření této bakalářské práce se také potvrdila souvislost mezi emočními kompetencemi a pozitivním sebepojetím, kdy došlo u žáka po osmi týdnech rozvojových aktivit ke zlepšení jeho sebeobrazu.

3.9 Diskuse a možnosti dalšího bádání

V rámci výzkumného šetření byly na základě aktivit zařazených po dobu osmi týdnů rozvíjeny emoční kompetence žáků. Zařazování aktivit se ukázalo jako přínosné, jelikož umožnilo sledovat u jednotlivých žáků zpětnou vazbu na konkrétní aktivitu, a tak bylo možné vyhodnotit vliv konkrétní aktivity na konkrétní žáky. V rámci aktivit se rozvíjelo hlavně sebeuvědomění, kdy si žáci během aktivit mohli například uvědomit, se kterými hodnotami nejvíc souzní, naučit se vnímat své aktuální emoce, vybrat si, která aktivita je uklidňující, a také prozkoumat, co zrovna jim pomáhá k motivaci. Jako vhodný se také ukázal výběr výzkumného šetření prostřednictvím kvalitativní metody. Výběr byl vhodný jak z hlediska hlubšího vhledu do chování a prožívání žáků dané třídy, tak také vzhledem ke zjištění nevnímané změny u některých žáků. Pod tímto pojmem se skrývá situace, kdy žáci byli schopni vnímat pouze dílčí změny v prožívání a chování, ale v případě, že měli odpovědět na otázku, zda během osmi týdnů došlo k nějaké změně v rámci problémového chování ve třídě, většinou odpovídali negativně. Jednou z možností je i to, že žáci neznají přesnou definici pojmu problémové chování. Z výše uvedeného důvodu by tedy v případě kvantitativního zpracování mohlo dojít ke zkreslení výsledků. V rámci výzkumného šetření se ukázalo, že rozvoj jednoho spolužáka může pozitivně ovlivnit chování jiného spolužáka. Konkrétně, když u žáků došlo k rozvoji empatie, chovali se ke svému spolužákovi lépe a ten na základě toho změnil své prožívání a chování. V rámci výzkumného šetření se také objevila otázka, jaká je souvislost mezi cílevědomostí a empatií. Tedy konkrétně, zda cílevědomost znamená větší soutěživost a na základě toho nižší empatii. Tato otázka by mohla být předmětem dalšího výzkumu. Další přínosnou alternativou k tomuto výzkumnému šetření by byl longitudinální výzkum rozvoje emoční inteligence od první třídy až do deváté třídy základní školy. Vzhledem k tomu, že se do výzkumného šetření přihlásili žáci s mírnými problémy v chování, nebo bez těchto problémů, byl by také pří-

nosný výzkum zabývající se touto příčinou. Jednou z příčin by mohlo být to, že si žák neuvědomuje souvislost mezi problémovým chováním a emočními kompetencemi, další pak vliv rodiny na zařazení žáka do výzkumného šetření. Vzhledem k tomu, že žáci, kteří se výzkumného šetření zúčastnili, museli mít i písemný souhlas rodičů, je i tato varianta možná. Vliv rodiny podporují i zkušenosti z praxe, kde si často rodiče dětí neuvědomují potřebu rozvoje sociálních a emočních dovedností svých dětí, a tak často například nabízené kurzy pro své děti odmítají, nebo z nich své děti odhlašují předčasně. Výzkumných šetření, které by byly přínosné pro lepší orientaci problémového chování a emoční inteligence, by se nabízelo mnoho. Jednou z nich by bylo například výzkumné šetření na souvislost mezi emoční inteligencí rodičů a výskytu problémového chování jejich dětí. Mnoho z nich však není možné realizovat, a to ať už z hlediska časové a organizační náročnosti, nebo nedostatku vhodných účastníků výzkumu v dané kategorii. Časová náročnost, respektive potřeba vyšší časové dotace, mohla ovlivnit i toto výzkumné šetření. K rozvoji emočních kompetencí ve školním prostředí by byla vhodná vyšší časová dotace, která by umožňovala ústní reflexi aktivit všech žáků. V případě, že by byla tato ústní reflexe možná, mohl by být rozvoj emočních kompetencí a tím i vliv na problémové chování vyšší.

3.10 Zhodnocení

Předchozí text již zodpověděl všechny výzkumné otázky, ale pro větší přehlednost budou ještě krátce shrnuty níže.

Výzkumné otázky a cíle výzkumu:

Jak se ve třídě projevuje problémové chování?

Ve třídě se projevuje problémové chování nejvíce nedomyšlenou interakcí mezi spolužáky. Jedná se o situace, kdy jeden spolužák se nedokáže správně vcítit v určité situaci do pocitů svého spolužáka a obvykle nějakou neváženou poznámkou nebo činem nevědomě zraní jeho city. Vzhledem k tomu, že ne všichni žáci se dokáží dostatečně vymezit vůči chování, které jim ubližuje, většinou se tom, jak se daný žák v konkrétní situaci cítil, spolužák ani nedozví. Jedná se tedy hlavně o kombinaci nižší empatie a horší seberegulace. Dalším projevem problémového chování, jsou projevy neúcty k pedagogům, kdy žák chybně vyhodnotí slova učitele a v rámci obrany svého já a nízké seberegulaci reaguje na situaci nepřiměřeně.

Jakými emočními kompetencemi disponuje žák s projevy problémového chování?

Žák s projevy problémového chování se často projevuje nedostatkem seberegulace, menší mírou empatie a také menší mírou sebesoucitu.

Jakými emočními kompetencemi disponuje žák s negativním sebeobrazem? Účastníci výzkumného šetření měli poměrně dobře vyvinutou empatii, chyběl jim však sebesoucit a seberegulace. Tito žáci také častěji než ostatní účastníci výzkumného šetření trpěli úzkostmi a v ojedinělých případech řešili i problémy se sebepoškozováním.

Jaký je vztah mezi kvalitou sociálních vztahů, problémovým chováním a emoční inteligencí?

U účastníků výzkumného šetření s problémovým chováním byla kvalita sociálních vztahů na nižší úrovni než u účastníků bez projevů problémového chování. U žáků, kde se jednalo o problémové chování směrem k ostatním, jako je například nedomyšlené jednání, nebo neslušné chování k vyučujícímu, se jednalo často o vylučování kolektivem na základě neschvalování tohoto jednání. U žáků, kteří měli problém například se sebepoškozováním, byla kvalita vztahů ovlivněna jejich nízkým sebevědomím, a tím i menší ochotou vstupovat do sociálních interakcí se spolužáky z obavy z odmítnutí.

Jak ovlivní výskyt problémového chování krátkodobé aktivity na rozvoj emoční inteligence, zařazované 8 týdnů do výuky?

U účastníků výzkumu se po osmi týdnech projevovala vyšší míra empatie a také došlo k rozvoji sebeuvědomění. Po absolvování aktivit na rozvoj emoční inteligence se u žáků začaly projevovat první změny. Jednalo se o změny ve vnímání vlastní osoby, motivaci, ale také lepšího zvládnutí stresu a lepší seberegulaci. U žáků došlo k rozvoji empatie a na základě toho se zlepšilo klima kolektivu. I když v rámci problémového chování šlo o nejmenší změny ze všech sledovaných, přesto byly první změny patrné.

Jak se změní sebeobraz žáka po 8 týdnech, od počátku zařazování aktivit na rozvoj emoční inteligence do výuky?

U některých účastníků výzkumu došlo ke zlepšení sebeobrazu, kdy například dříve žák nebyl schopen jmenovat nic, v čem by byl dobrý a co by mu šlo, a po absolvování osmi týdnů již byl schopen této pozitivní sebereflexe. Někteří žáci zmiňovali lepší seberegulaci a v jednom případě i lepší kvalitu spánku.

Jak ovlivní kvalitu sociálních vztahů krátkodobé aktivity, zařazované 8 týdnů do výuky?

Změna v kvalitě sociálních vztahů byla ze všech změn nejvýraznější. Došlo k projevům empatictějšího chování. Na základě toho se zlepšilo chování jednoho ze spolužáků. Žáci, kteří spolu dříve nekomunikovali, spolu začali komunikovat výrazně více a došlo k propojování dříve malých a jasně vymezených skupinek žáků.

Jaký důležitý jev ovlivňuje problémové chování ve třídě?

Problémové v chování v dané třídě ovlivňuje nedostatek seberegulace a také nedostatek sebeuvědomění, sebesoucitu a sebereflexe. Na základě těchto deficitů žáci s problémovým chováním jsou neustále neúspěšní v sociálních interakcích a v dané situaci u nich převládá emoce a snaha o ochranu jejich sebeúcty, a tak nejsou schopni reagovat funkčním způsobem. Vzhledem k tomu, že u žáků s problémovým chováním jde často o dlouhodobý problém, jsou jejich reakce v určité situaci z větší části automatické a o to těžší je pro ně seberegulace. Na problémové chování ve třídě má vliv také velká různorodost temperamentu u žáků, kdy jeden žák potřebuje o hodinách i přestávkách klidné prostředí, druhý naopak potřebuje neustálou aktivitu.

Na základě výše uvedeného textu by bylo možné stanovit tyto tři výzkumné předpoklady, a to:

Výzkumný předpoklad:

1. Rozvoj emoční inteligence snižuje výskyt problémového chování
2. Rozvoj emoční inteligence zlepšuje vztahy ve třídě
3. Rozvoj emoční inteligence zlepšuje sebeobraz žáka

Vzhledem k tomu, že se během výzkumného šetření ukázaly některé okolnosti, které by mohly mít vliv na případné zkrácení při kvalitativním zpracování, nejsou tyto výzkumné předpoklady vhodné ke stanovení hypotézy a ověření kvalitativní metodou. Výzkumné předpoklady jsou například vhodné pro dlouhodobější výzkumné šetření s aplikací metod na rozvoj emoční inteligence.

V rámci výzkumného šetření byl stanoven jeden hlavní a tři vedlejší cíle výzkumu.

Hlavní cíl: Porozumět souvislosti mezi rozvojem emoční inteligence a problémovým chováním u žáků 2. stupně ZŠ

V průběhu výzkumného šetření bylo zjištěno, že žáci s problémovým chováním mají nižší míru seberegulace, nižší míru empatie a také nižší míru sebesoucitu než žáci u kterých se problémové chování nevyskytuje, nebo se vyskytuje v menší míře. Na základě těchto deficitů pak reagují impulzivně, činí jim větší potíže se vcítit do prožívání spolužáka nebo učitele a jsou více vztahovační. V případě rozvoje těchto složek se problémové chování u dané skupiny zmírňovalo.

Dílčí cíle:

Porozumět souvislosti mezi rozvojem emoční inteligence a sebeobrazem žáka 2. stupně ZŠ

V rámci výzkumného šetření došlo ke zlepšení sebeobrazu žáků na základě rozvoje emočních kompetencí v rámci sebeuvědomění a sebesoucitu.

Porozumět souvislosti mezi rozvojem emoční inteligence žáka 2. stupně ZŠ a kvalitou sociálních vztahů ve třídě

Na základě rozvoje sebeuvědomění, seberegulace a empatie došlo v průběhu výzkumného šetření ke zlepšení sociálních vztahů ve třídě. Došlo k propojení dříve izolovaných skupinek a k sociální interakci mezi žáky, kteří spolu dříve nekomunikovali.

Ověřit funkčnost popsaných metod

V rámci výzkumného šetření byla ověřena funkčnost popsaných metod. Žáci si mohli vyzkoušet, které metody jim nejlépe vyhovují a jsou z jejich hlediska funkční a které nikoli. V rámci šetření se prokázalo, že díky různorodosti účastníků výzkumu se účinné metody u každého účastníka odlišovaly. Každý si však vybral alespoň jednu metodu, která byla pro něj konkrétně přínosná. Vzhledem k tomu, že za dobu osmi týdnů, kdy aktivity probíhaly, došlo ke zlepšení v sociálních vztazích žáků, sebeobrazu žáků a v menší míře i ve výskytu problémového chování, dají se použité metody hodnotit jako funkční.

Závěr

V teoretické části práce byly vymezeny pojmy prevence, problémové chování a emoční inteligence a také pojem dospívající a jeho vývojové úkoly. U problémového chování byly popsány také typy žáků, u kterých se problémové chování nejčastěji vyskytuje. Zmíněn byl také vliv rodiny, příčiny problémového chování, ale také protektivní faktory, které mohou působit preventivně. V rámci praktické části byly stanoveny cíle, metodika a výzkumné otázky. Po vybrání účastníků výzkumu byl zhodnocen aktuální stav nejprve vstupním dotazníkem, který vyplňovali žáci a vstupním rozhovorem s třídní učitelkou. Na základě vstupního mapování terénu byly vybrány konkrétní aktivity na rozvoj emoční inteligence. Tyto aktivity byly zařazovány po dobu osmi týdnů, jednou týdně po dobu asi 20 minut v rámci hodin občanské výchovy. Po každé aktivitě žáci poskytovali písemnou zpětnou vazbu. Po uplynutí osmi týdnů žáci zpracovali závěrečný dotazník a třídní učitelka poskytla rozhovor. Vše po celou dobu výzkumného šetření doprovázelo ještě pozorování účastníka. Ke zpracování dat byla zvolena kvalitativní metoda, jelikož cílem výzkumného šetření bylo porozumět souvislosti mezi problémovým chováním a emoční inteligencí, a bylo tedy potřeba hlubšího vhledu do chování a prožívání žáků. Poté byla zpracována data za pomoci kódování a na základě toho zpracována výzkumná zpráva a myšlenkové mapy. Při výzkumném šetření se prokázala souvislost mezi problémovým chováním a emoční inteligencí, respektive emočními kompetencemi, a to hlavně v deficitu seberegulace, empatie a sebesoucitu. Souvislost mezi sebeobrazem žáka a emoční inteligencí se prokázala v deficitu sebeuvědomění a sebesoucitu. Prokázala se také souvislost mezi sociálními vztahy a emoční inteligencí. Zde se jednalo zejména o deficit empatie, sebeuvědomění a sebesoucitu. Byla ověřena funkčnost využitých metod. Metody se ukázaly jako funkční. Vzhledem k různorodosti účastníků se však funkčnost jednotlivých metod u jednotlivých účastníků lišila. Na základě zodpovězení výzkumných otázek bylo možné zhodnotit splnění cílů. Hlavní cíl se týkal porozumění souvislosti mezi problémovým chováním a emoční inteligencí. Dílčí cíle se týkaly souvislosti mezi sebeobrazem žáka a emoční inteligencí a také mezi sociálními vztahy ve třídě a emoční inteligencí. Posledním dílčím cílem bylo ověření funkčnosti popsaných metod. K největšímu pokroku došlo v kvalitě sociálních vztahů. K nejmenšímu ve výskytu problémového chování. I zde však došlo k malým pokrokům. Výzkumné šetření bylo limitováno výběrem účastníků, kdy místo vhodného vzorku byl volen vzorek dostupný. Dalším limitem byla nízká časová dotace, jež neumožňovala ústní reflexi aktivit. Tato časová dotace však byla

volena záměrně, a to nejen s ohledem na čas, který mohl být poskytnut školou, ale také na snahu zjistit, zda lze v krátkých časových blocích emoční inteligenci žáků rozvíjet. Práce může být prospěšná pro další výzkumníky, jelikož na rozvoj emoční inteligence u žáků druhého stupně se příliš nezaměřují. Může být přínosem také pro ostatní asistenty pedagoga, jako inspirace pro aplikaci aktivit a také informace, které aktivity konkrétní skupina považovala nejčastěji za funkční. Téma bakalářské práce nabízí možnosti dalších výzkumných šetření, jimiž by se dalo navázat. Je to například hledání souvislosti mezi cílevědomostí a empatií, tedy konkrétně, zda cílevědomost znamená větší soutěživost a na základě toho nižší empatii. Další alternativou výzkumného šetření by byl longitudinační výzkum rozvoje emoční inteligence od první třídy až do deváté třídy základní školy. Další možností výzkumného šetření by mohlo být například téma souvislosti emoční inteligence rodičů a problémového chování jejich dětí. Témat, na která by se mohla další výzkumná šetření zaměřit by bylo jistě mnoho, jelikož ohledně rozvoje emoční inteligence a její souvislosti s problémovým chováním je ještě mnoho nezodpovězených otázek. Otázkou, kterou však je možno považovat za zodpovězenou, je ta, zda u konkrétní skupiny účastníků výzkumu byly aktivity na rozvoj emoční inteligence prospěšné, neboť v rámci výzkumného šetření došlo k pozitivním změnám ve zlepšení sociálních vztahů, sebeobrazu a v malé míře také ve výskytu problémového chování. Změny sice byly pozvolné a někteří účastníci je zatím nezaznamenali, zásadní změny se však nedaly v takto krátkém časovém úseku očekávat, neboť taková změna si žádá delší časové období. U změn, které nastaly, se samozřejmě nedá s jistotou určit, zda na ně měly zásadní vliv aktivity na rozvoj emoční inteligence, neboť dospívání je vývojové období, které provázají velké změny. Z reflexe účastníků výzkumného šetření však vyplývá, že oni sami některé aktivity považovali za funkční a připisovali jim možný účinek v oblasti rozvoje.

Seznam použitých zdrojů

BAKADOROVA, Olga & Diana RAUFELDER. The mediating role of socio-motivational support in the association between individual school self-concept and achievement motivation amongst adolescent students. *European Journal of Psychology of Education* [online]. 2014 [cit. 2023-04-07]. Available from: doi.org/10.1007/s10212-013-0202-5.

BASLEROVÁ, Pavlína, MICHALÍK, Jan a FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5717-8.

BENDL, Stanislav, HANUŠOVÁ, Jaroslava a LINKOVÁ, Marie. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

BITTMANNOVÁ, Lenka. *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-14-8.

CONALLEN, Kevin & Phil REED. A teaching procedure to help children with autistic spectrum disorder to label emotions. *Research in Autism Spectrum Disorders* [online]. 2016, 23, pp. 63–72 [cit. 2023-04-01]. ISSN 1750-9467. Available from: doi:10.1016/j.rasd.2015.11.006.

ČAPEK, Robert, NAVAROVÁ, Sylvie a ŽENATOVÁ, Zdenka. *Žák v krizové situaci*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-294-3.

DIVOKÁ, Jana. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5.

DOLEJŠ, Martin, SKOPAL, Ondřej a SUCHÁ, Jaroslava. *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4181-8.

EKMAN, Paul a FRIESEN, Wallace V. *Emoce pod maskou: poznám, co si myslíš, podle toho, jak se tváříš*. Přeložil Jiří FADRNÝ. Brno: BizBooks, 2015. ISBN 978-80265-0422-1.

FELCMANOVÁ, Lenka, HEČKOVÁ, Lenka, MYŠKOVÁ, Lucie et al. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021. ISBN 978-80-88087-55-7.

FREITAS, Carina, FERNANDEZ-COMPANY, Jose Fernando, PITA, Marisela Figueira and GARCIA-RODRIGUEZ, Maria. Music therapy for adolescents with psychiatric disorders: An overview. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* [online]. 2022 [cit. 2023-04-01]. ISSN 1359-1045. Available from: doi:10.1177/13591045221079161.

GABAŠOVÁ, Jitka. *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Praha: Raabe, 2020. ISBN 978-80-7496-442-8.

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

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA a Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GIBBONS, Stacey and NEWBERRY, Mellisa. Exploring self-compassion as a means of emotion regulation in teaching. *An international journal of teachers' professional development* [online]. 2022 [cit. 2023-04-07]. Available from: doi.org/10.1080/13664530.2022.2149613.

GLASSER, Judith M. a KUSHNER, Jill Menkes. *Jak přežít, když nerozumím emocím: pomocník k rozvíjení empatie*. Přeložil Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1309-3.

GOLEMAN, Daniel. *Emocionálna inteligencia*. Citadella, 2017. ISBN 978-80-8182-086-1.

HANÁK, Josef. *Malý žákovský slovník prevence: slovník pro žáky a jejich rodiče*. Ratiškovice: ZŠ a MŠ Ratiškovice, 2021. ISBN 978-80-11-00054-7.

HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.

JAROŠOVÁ, Magdalena. *Rozvoj pozitivního sebepojetí a emoční inteligence dětí z dětského domova intervencí zážitkově-pedagogických aktivit* [online]. Brno, 2018 [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/ijf6jf/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Věra Vojtová.

JAŘABÁČ, Ivan. *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole*. Ostrava: Montanex, 2018. ISBN 978-80-7225-453-8.

JUUL, Jesper, HØEG, Peter, BERTELSEN, Jes, HILDEBRANDT, Steen, JENSEN, Helle a STUBBERUP, Michael. *Trénink empatie u dětí*. Přeložil Michaela WEBEROVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1278-2.

Kiva: Finský program proti šikaně [online]. 2023 [cit. 2023-04-08]. Available from: <https://ceskarepublika.kivaprogram.net/>.

KOCUROVÁ, Lucie. Hodnotové vzdělávání Cyril Mooneyové. In: *Zapojme všechny* [online]. 2020 [cit. 2023-04-09]. Dostupné z: <https://www.zapojmevsechny.cz/clanek/detail/hodnotove-vzdelavani-cyril-mooneyove>.

KODÝM, Miloslav. *Metody rozvoje sociálních dovedností*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-046-4.

LOJA, Radka. *Emoce pod kontrolou: 5 kroků ke zvládnutí emocí*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2217-2.

MARSHALL, Sarah L., CIARROCHI, Joseph, PARKER, Philip D. & SAHDRA, Baljinder K. Is Self-Compassion Selfish? The Development of Self-Compassion, Empathy, and Prosocial Behavior in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence (Wiley-Blackwell)* [online]. 2020, 30, pp. 472–484 [cit. 2023-04-01]. ISSN 1050-8392. Available from: doi:10.1111/jora.12492.

MERTIN, Václav. *Co má učitel dělat, když žák narušuje vyučování?* Řízení školy. 2018, 2018 (12).

MERTIN, Václav. *Škola pro děti: z pohledu dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. ISBN 978-80-7598-500-2.

MERTIN, Václav. *Sociální dovednosti by měli být součástí školní výuky*. Řízení školy. 2020, 2020 (12).

MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti*. Praha: Wolters Kluwer, 2021. ISBN 978-80-7676-161-2.

MERTIN, Václav a KREJČOVÁ, Lenka. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.

MIOVSKÝ, Michal, SKÁCELOVÁ, Lenka, ZAPLETALOVÁ, Jana et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-392-1.

MŠMT. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf.

MYNAŘÍKOVÁ, Lenka. Emoční inteligence a možnosti jejího rozvoje v rodině a ve školním prostředí. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 3 (3), s. 22–24. ISSN 2336-3436.

NEŠPOR, Karel. *Přirozené způsoby zvládnání stresu*. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-443-5.

NETOLICKÁ, Tereza. *Rozdíly v seberegulaci žáků staršího školního věku na školách klasického a alternativního typu* [online]. Brno, 2023 [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/uni9h/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce Iva Burešová.

NOVOTNÁ, Hedvika, ŠPAČEK, Ondřej a ŠTOVÍČKOVÁ, Magdaléna, eds. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019. ISBN 978-80-7571-025-3.

PLUMMER, Deborah. *Hry pro zvládnání hněvu: cvičení a hry pro děti 5–12 let*. Přeložil Miroslava KOPICOVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1507-3.

POOL, Lorraine Dacre & QUALTER, Pamela. *An Introduction to Emotional Intelligence*. Hoboken: John Wiley, 2018. ISBN 978-1-119-10826-9.

POWELL, Lesley, GILCHRIST, Mollie & STAPLEY, Jacqueline. *A journey of self-discovery: an intervention involving massage, yoga and relaxation for children with*

emotional and behavioural difficulties attending primary schools. *European Journal of Special Needs Education* [online]. 2008 [cit. 2023-04-07]. Available from: doi.org/10.1080/08856250802387398.

PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.

PURCELL, Mark C. a MURPHY, Jason R. *Mindfulness pro zvládání hněvu pro teenagery*. Přeložil Ivo MÜLLER. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1726-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-04-09]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

RANDALL, William M., BALTAZAR, Margarida & SAARIKALLIO, Suvi. Success in reaching affect self-regulation goals through everyday music listening. *Journal of New Music Research* [online]. 2023 [cit. 2023-04-07]. Available from: doi.org/10.1080/09298215.2023.2187310.

SAVINA, Elena. Does play promote self-regulation in children? *Early Child Development and Care* [online]. 2014 [cit. 2023-04-07]. Available from: doi.org/10.1080/03004430.2013.875541.

SKOPALOVÁ, Jitka a JANIŠ, Kamil. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji: pedagogické aspekty*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2017. ISBN 978-80-7510-235-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

UHLÍŘ, Jan. *ÁDÉHÁDĚ: jak na emoce dětí s ADHD*. Praha: Raabe, 2020. ISBN 978-80-7496-454-1.

VACEK, Pavel. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-684-1.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

WATANABE, Yayoi, IKEDA, Maiko, SAEKI, Elina & HIGASHIDA, Mayu. Social-emotional learning and class climate among elementary-aged students in Japan. *International Journal of School & Educational Psychology* [online]. 2022 [cit. 2023-04-07]. Available from: doi.org/10.1080/21683603.2022.2075997.

ZATLOUKAL, Leoš a ŽÁKOVSKÝ, Daniel. *Zázrak tří květin: terapie zaměřená na řešení s dětmi a dospívajícími*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1484-7.

ZELNÍČKOVÁ, Helena. *Emoční inteligence a klima školní třídy* [online]. Brno, 2018 [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/h69yn1/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Pavel Pecina.

Seznam příloh

Příloha A <i>Vstupní dotazník pro žáky</i>	I
Příloha B <i>Tabulka s kódy – vstupní dotazník, rozhovor a pozorování</i>	II
Příloha C <i>Přepis záznamu z pozorování</i>	III
Příloha D <i>Ukázka z přepisu závěrečného rozhovoru s třídní učitelkou</i>	III

Přílohy

Příloha A Vstupní dotazník pro žáky

Vážení žáci a žákyně,

chtěla bych vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku, který bude využit pro účely zpracování bakalářské práce. Všechna takto získaná data budou anonymní a budou využita pouze pro účely zpracování výše zmíněné bakalářské práce. Předem moc děkuji za váš čas, který věnujete zpracování dotazníku.

Sociální a emoční dovednosti jsou:

- Umění vytvářet dobré mezilidské vztahy.
- Uvědomění si emocí, které cítím.
- Zvládání emocí (schopnost zklidnit vlastní rozčílení, zbavit se úzkosti).
- Schopnost motivovat sám sebe (stanovit si cíle, neztrácet naději, odložit odměnu).
- Empatie (schopnost vcítit se do jiného člověka).

1. S jakými aktivitami na rozvoj sociálních a emočních dovedností ses setkal/a na druhém stupni ZŠ ve škole?
2. Jak často jsou tyto aktivity zařazovány?
3. S jakými aktivitami na rozvoj sociálních a emočních dovedností ses setkal/a v jiném prostředí a kde? (kroužky, rodina...)
4. Jak často jsou tyto aktivity zařazovány?
5. Jak vnímáš aktivity na rozvoj sociálních a emočních dovedností?
6. Které aktivity na rozvoj sociálních a emočních dovedností by sis přál/a zařazovat ve škole častěji?
7. Jak vnímáš vztahy ve „své“ třídě
8. Co by pomohlo, podle tvého názoru, vztahy zlepšit tak, aby se všichni cítili ve třídě dobře?
9. Jak vnímáš souvislost sociálních a emočních dovedností a problémového chování?
10. S jakým problémovým chováním se ve třídě setkáváš nejčastěji?
11. Které problémové chování spolužáků Ti vadí nejvíce, a proč?
12. Jak by podle Tebe měly vypadat vztahy ve třídě, aby tam bylo všem dobře?
13. Pokud Ti něco ve třídě vadí, jak to obvykle řešíš?
14. Kdybys mohl něco ve „své“ třídě změnit, co by to bylo?

15. Co děláš pro to, aby bylo všem ve třídě dobře?
16. Kdybys mohl/a něco změnit na sobě, abys byl/a v pohodě a cítil/a se dobře, co by to bylo?
17. Které emoční a sociální dovednosti jsou podle Tvého názoru nejdůležitější pro spokojenost v celém životě?
18. Jaké jsou Tvé silné stránky v sociálních a emočních dovednostech?
19. Jaké jsou Tvé slabé stránky v sociálních a emočních dovednostech?
20. Které sociální a emoční dovednosti by sis chtěl/a osvojit?

Moc děkuji za vyplnění tohoto dotazníku.

Příloha B *Tabulka s kódy – vstupní dotazník, rozhovor a pozorování*

Vstupní dotazník – žáci	Rozhovor – třídní učitelka	Pozorování – výzkumník
Empatie	Empatie	Empatie
Seberegulace	Seberegulace	Seberegulace
Sebeuvědomění	Sebeuvědomění	Sebeuvědomění
Sebemotivace	Sebemotivace	Sebemotivace
Sebesoucit	Sebesoucit	Sebesoucit
Odlišné vnímání reality	Odlišné vnímání reality	Odlišné vnímání reality
Absence rozvoje EQ mimo školu		
Odlišné strategie řešení problémů		Odlišné strategie řešení problémů
Problémoví spolužáci		Problémoví spolužáci
Zdravý kolektiv	Zdravý kolektiv	Zdravý kolektiv
	Rozdíly v sociálních dovednostech	Rozdíly v sociálních dovednostech
	Empatie versus Seberegulace	Empatie versus seberegulace
	Klíčový vliv rodiny	Klíčový vliv rodiny

Příloha C *Přepis záznamu z pozorování*

Pátý týden výzkumu – vstupní hala školy

Žáci čekají na začátek odpoledního vyučování a sedí ve vstupní hale s několika stoly a lavičkami. Jedna účastnic výzkumu jde ke spolužákovi k vedlejšímu stolu a zve ho, aby si přisedl. Jedná se o spolužáka, který se většinou komunikace s ostatními spolužáky neúčastní. Pozvání sice odmítne, ale je vidět, že ho potěšilo.

Projevená kompetence na straně dívky – empatie.

Získaný benefit na straně chlapce – vyšší sebedůvěra v následujících sociálních interakcích.

Příloha D *Ukázka z přepisu závěrečného rozhovoru s třídní učitelkou*

Výzkumník

Tak já moc děkuju, že sis na závěr výzkumného šetření udělala na mě čas a chtěla bych se zeptat na několik otázek. První otázkou je, jestli můžeš prosím nějak zhodnotit, jak jsi vnímala aktivity na rozvoj emoční inteligence, které byly zařazovány do hodin občanské výchovy po dobu 8 týdnů?

Třídní učitelka

Ano, tak já mám, měla jsem pocit, že to děti bavilo. Nesetkala jsem se ani jednou s něčím, že by třeba nechtěli. Ne, že by úplně jásali. Ale protože prostě postupně zjišťovali, že jsou to aktivity, který tak trošku jako zkoumají, je samé. A protože člověk sám sebe většinou rád zkoumá, tak potom se mi zdálo, že se na ně vždycky těší a nezdálo se mi, že by je někdo někdy odfláknul. Vždycky aspoň trošku každej se do toho zapojil. Bavili se o tom. Někteří se třeba potom ptali, jako k čemu vlastně má ta aktivita sloužit? A i byly zajímavé, i pro mě. To můžu taky říct, že mě bavily.

Výzkumník

Tak to jsem moc ráda.

Výzkumník

Vnímáš v posledních 8 týdnech nějakou změnu, která by se týkala sebehodnocení žáků u některého žáka?

Třídní učitelka

No u jednoho žáka jsem zaznamenala, tam, protože vždycky se hodnotil spíš tak, že no prostě negativně. Jsem hloupej, tlustej, všechno možný a dostali jsme se do nějaké debaty, kdy většinou jsem ho musela třeba sama jako nějak naťuknout, že něco vymyslí sám, co je na něm dobře. A málokdy se to podařilo a teď se to podařilo, že prostě najednou z ničeho nic. Prostě sám řekl, jo, tohle mi jde, v tom jsem dobrej, to mě tak překvapilo a potěšilo.

Výzkumník

Tak vlastně v původním rozhovoru byl prostor pro zlepšení cílevědomosti, spolupráce, větší spolupráce v rámci třídy, myšleno propojení skupinek, které se vlastně obvykle spojují automaticky, nebo vytvářejí skupinky, empatie a ohleduplnost. Došlo k nějaké změně?

Třídní učitelka

Můžu se podívat na ten seznam, že bychom to dělaly postupně.

Výzkumník

Určitě.

Třídní učitelka

Tak cílevědomost. U některých jedinců ano, ale víceméně u těch, kteří byli cílevědomí už předtím, tak se jako to zlepšilo o to, že právě teď jim hrozí to vysvědčení. Záleží jim na tom, aby měli ho dobré, když budou podávat přihlášku na střední školu. Spolupráce v tom samým smyslu, pomáhají si navzájem, vysvětlují si matematiku, komunikují ve třídní skupině, ale zase je to jenom pár jedinců. Ti, kteří byli mimo už předtím, mimo tu výuku a vlastně problémem jejich bylo to, že se nedokázali vyhecovat k tomu, aby se zasnazili. Tak to si myslím, že je pořád stejný, že tam k žádnému posunu nedošlo.

Třídní učitelka

Tady větší spolupráce v rámci třídy a propojení skupinek. Si myslím, že je lepší rozhodně, protože za prvé teda ta výuka a za druhé i jako úplně mimo, mimo nějakou takovouhle nebo dotazník, nebo něco takového, tak se ke mně právě doneslo asi ze dvou stran, že právě si teď děti pochvalovaly to, že najednou začaly víc komunikovat třeba i s těmi, se kterými dřív ne, tak se ty skupinky jako by propojily.

Třídní učitelka

Empatie. To je taková měkká disciplína, která se těžko hodnotí a já jsem ani předtím neměla jakoby pocit, že by to byla nějaká hrůza, že by, že by si nedokázali představit, co ten druhý může cítit. Jenom na základě toho svého věku, a tak prostě na to někde no.