

Emoční regulace dětí mladšího školního věku

Bc. Monika Janků

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Monika Janků**
Osobní číslo: **H150471**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Emoční regulace dětí mladšího školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek vztahujících se k problematice emoční inteligence, regulace emočního prožívání a autoregulace u dětí mladšího školního věku.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam odborné literatury:

GOLEMAN, Daniel. Emoční inteligence: proč může být emoční inteligence důležitější než IQ. Praha: Metafora, spol. s r. o., 2011, 315 s. ISBN 978-80-7359-334-6.
NAKONEČNÝ, Milan. Emoce. Praha: Triton, 2012, 501 s. ISBN 978-80-7387-614-2.
PLUMMER, Deborah M. Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres. Praha: Portál, s. r. o., 2013, 133 s. ISBN 978-80-262-0377-3.
SHAPIRO, Lawrence E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Vydání 4. Praha: Portál, s. r. o., 2014, 267 s. ISBN 978-80-262-0651-4.
VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání 2., rozšířené a přepracované. Praha: Karolinum, 2014, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS
Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**
Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 13. 3. 2018

.....


¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

PROTI AŠENÍ AKTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vyrvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce jsou emoce a emoční regulace dětí mladšího školního věku navštěvujících školní družinu na vybraných základních školách ve Vsetíně. V teoretické části se zaměřuje na vymezení základní terminologie, klasifikaci lidských emocí a jejich funkce. Druhá kapitola se zabývá vývojem emocí, prožíváním emocí a emoční regulací. O emoční inteligenci a zvládání úzkosti, obav a stresu u dětí mladšího školního věku pojednáváme ve třetí kapitole. Pozornost věnujeme tomu, jak tyto emoce mírnit, jaké jsou strategie pro zvládání stresu dětí. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, na základě vlastního empirického zkoumání, zda existuje významný rozdíl v míře zjevné úzkosti u dětí mladšího školního věku.

Klíčová slova: emoce, emoční regulace, emoční inteligence, mladší školní věk

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the emotions and emotional regulation of younger school aged children attending an after-school clubs at selected primary schools in Vsetín. The theoretical part focuses on defining of basic terminology, classification of human emotions and their function. The second chapter deals with the development of emotions, experiencing emotions and emotional regulation. The emotional intelligence and management of anxiety, worry and stress of younger school aged children are discussed in the third chapter. Attention is paid to moderation of these emotions and to the strategies for coping with the children's stress. The main objective of the research is to determine, based on our own empirical investigation, whether there is a significant difference in the degree of apparent anxiety of younger school aged children.

Keywords: emotions, emotional regulation, emotional intelligence, younger school aged children

"Tady je to mé tajemství, úplně prostinké: správně vidíme jen srdcem. Co je důležité, je očím neviditelné."

Antoine de Saint-Exupéry, Malý princ

Poděkování:

Tímto bych ráda poděkovala paní Mgr. Jitce Vaculíkové Ph.D. za ochotu a odborné rady při zpracování diplomové práce.

Děkuji svým blízkým za emoční podporu, kterou mi poskytovali při psaní této práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 EMOCE	12
1.1 VYMEZENÍ POJMU.....	12
1.1.1 Úzkost a strach.....	13
1.2 KLASIFIKACE LIDSKÝCH EMOCÍ.....	14
1.2.1 Kvalitativní rozdělení emocí.....	15
1.2.2 Emoce podle délky trvání.....	18
1.3 FUNKCE EMOCÍ.....	19
1.3.1 Intrapersonální funkce emocí.....	21
1.3.2 Sociální funkce emocí.....	23
1.3.3 Vývojové funkce emocí.....	23
2 EMOČNÍ REGULACE	25
2.1 CO JE EMOČNÍ REGULACE.....	26
2.2 STRATEGIE EMOČNÍ REGULACE.....	27
2.3 EMOČNÍ VÝVOJ.....	28
2.3.1 Emoční vývoj dítěte.....	28
2.3.2 Emoční prožívání dítěte.....	31
2.3.3 Emoční regulace dítěte.....	33
3 EMOČNÍ INTELIGENCE	35
3.1 CO JE EMOČNÍ INTELIGENCE.....	35
3.2 ZÁKLADNÍ TEORETICKÉ PŘÍSTUPY.....	37
3.3 STRATEGIE PRO ZVLÁDÁNÍ STRESU.....	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 PROJEKT VÝZKUMU	44
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	44
4.2 CÍL VÝZKUMU.....	44
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	44
4.4 DEFINICE PROMĚNNÝCH.....	46
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A VOLBA VÝBĚRU.....	47
4.6 METODA SBĚRU DAT.....	48
5 ANALÝZA ODPOVĚDÍ	50
5.1 VERIFIKACE HYPOTÉZ.....	59
5.2 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	63
5.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	66
ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	75
SEZNAM GRAFŮ	76
SEZNAM OBRÁZKŮ	77

SEZNAM TABULEK.....	78
SEZNAM PŘÍLOH.....	79

ÚVOD

Nejen jako rodiče, ale i jako učitelé, vychovatelé nebo pedagogové volného času, se každý den můžeme setkat s pořádnou dávkou emocí. Děti umí úžasně projevit velkou radost, občas mohou být také smutné a pláčou, vztekají se, jsou tvrdohlavé nebo našťvané. Diplomová práce se zabývá tím, jak emoce ovlivňují jednání dětí. Jak jim můžeme pomoci naučit se s emocemi zacházet, být sami sebou a zbytečně se nedostávat do konfliktů se svým okolím.

Emoční vývoj dítěte je důležitým prvkem výchovy "zdravého" jedince a jednou z podmínek úspěšné adaptace dětí do mezilidských a společenských vztahů. Při práci s dětmi si musíme uvědomit, že vše, co říkáme a děláme, může velmi hluboce ovlivnit pocity a chování dětí. Každé dítě je jedinečnou osobností. Pouze tehdy, pokud umíme a budeme citlivě komunikovat s dítětem přispějeme tím k jeho citové pohodě. Důležité je umožnit dítěti vyjádřit, jak se cítí, aby umělo emoce nejen správně pochopit, ale i pojmenovat. Dítě už v předškolním věku umí mluvit o svých prožitcích, o emocích. Právě rozmlouvání s dítětem o jeho pocitech a prožitcích velmi příznivě ovlivňuje jeho emocionální vývoj. Zároveň při volnočasových aktivitách a hře může dítě zažít množství nejruznějších pocitů a prožitků, které dítě obohacují a podporují tak jeho citový a sociální vývoj. S nástupem do základní školy už děti umí kontrolovat a ovládat své prožitky, některé své emoce dokážou i docela dobře skrývat. V tomto věku už také zvládají agresivní projevy a svůj vztek a zlost umí projevit společensky přiměřeným způsobem.

První a druhá kapitola teoretické části práce se věnuje emočnímu vývoji, emočnímu prožívání a emoční regulaci dětí mladšího školního věku a vymezení termínu emoce, úzkost a strach. Emoční inteligenci a strategii pro zvládnutí stresu se zabýváme ve třetí kapitole.

V rámci školní družiny může být věnován dostatečný prostor pro emoční a sociální rozvoj dítěte prostřednictvím interakčních her, které kladou důraz na proces, nikoli na výsledek. Vychovatelé znají jednotlivé děti i skupinu, se kterou pracují, mohou tak vytvářet a rozvíjet příznivou emoční atmosféru, ve které se děti cítí dobře. Dochází k utváření sociálních kontaktů mezi dětmi navzájem, dětmi a pedagogem nebo jinými dospělými. Zda se u dětí navštěvujících školní družinu setkáváme s projevy úzkosti, obav nebo stresu zkoumáme v empirické části práce.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda u dětí mladšího školního věku existuje významný rozdíl v míře zjevné úzkosti u dětí mladšího školního věku. Na základě empirického zkoumání porovnáme, zda se vyskytují rozdíly v míře zjevné úzkosti vzhledem k pohlaví, věku, školní úspěšnosti, spokojenosti ve třídním kolektivu a typu (úplná - neúplná) rodiny ve které dítě vyrůstá.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 EMOCE

Pod pojmem emoce si všichni něco představíme a zároveň si myslíme, že víme, co tento pojem znamená. Při definování obsahu pojmu emoce se však mohou objevit potíže, ani psychologové se neshodnou na přesném významu tohoto termínu. Můžeme říci, že emoce jsou psychický stav vycházející ze subjektivního prožívání vztahu k něčemu nebo k někomu. Emoce neboli city nás provázejí celý život, který nám nejen obohacují, ale zároveň mohou vyvolávat rozpory. Naše emoce mají hodnotící, komunikační a adaptační význam. Ovlivňují tak naše mezilidské vztahy a naše jednání, jsou tedy velmi důležité v naší vzájemné komunikaci. Emoce doprovází fyziologické změny organismu, tělesný postoj, mimika a gestikulace.

1.1 Vymezení pojmu

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000, s. 138) udává, že emoce zahrnují subjektivní zážitky libosti a nelibosti, které jsou provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (např. láska, strach, nenávisť).

Profesor Panajotis Cakirpaloglu definuje emoce jako stav zvýšené aktivity organismu charakterizovaný specifickým prožíváním (příjemnost - nepříjemnost), fyziologickými změnami a odpovídajícím chováním. Jedná se tedy o duševní proces, který je vyvolaný významnými podněty a situacemi. (Cakirpaloglu, 2012, s. 204)

Při vymezení pojmu emoce Stuchlíková (2002, s. 11) uvádí, že jde o velmi komplexní jevy a charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost. Citlivost emocí spočívá v tom, že se emoce sama může proměňovat na základě subjektivního hodnocení situace. V určité situaci může být daná emoce vzbuzena, ale v jiné, typicky stejné situaci nikoli.

Pojem emoce vyjadřuje stav prožívání, který označujeme jako cit a zároveň také jako fyziologické změny v organismu s tímto stavem spojené. Zážitková a fyziologická složka emocí vytvářejí funkční jednotu. Emoce vytvářejí základ organizace i motivace chování. City jako základní složky emocí dávají lidskému duševnímu životu jedinečný charakter. (Nakonečný, 2000, s. 8-16) Emoce, respektive city nemohou být tedy přesně definovány. Cit může být jen popsán a od ostatních duševních jevů odlišen (F. Kratina, 1947, cit. podle Nakonečný, 1997, s. 24).

Podle Čápa a Mareše (2001, s. 98) jsou emoce psychické procesy, které hodnotí různé skutečnosti, situace a události, průběh a výsledky činností jedince z hlediska potřeb, cílů a osobního významu.

Pojem emoce vyjadřuje přechodnou více či méně intenzivní citovou reakci, která se projevuje nejen v chování, ale i na fyziologické úrovni. Dávají našemu životu "šťávu" a barvy, ale občas ho můžou narušovat. (Arrivé, 2004, s. 9)

Goleman pojem emoce používá k označení pocitů a myšlenek s nimi spojených, psychických i fyzických stavů a pohnutek k určitému jednání. (2011, s. 260)

Přestože bylo v psychologii učiněno spousta pokusů o vytvoření jednotné definice emocí, tato všeobecně uznávaná definice stále chybí. Problematikou citů se nezabývá jen psychologie, ale i pedagogika a estetika. Cit je považován za tu součást duševních jevů, při níž převládá hodnocení zážitků podle libosti a nelibosti, příjemnosti a nepříjemnosti. Této charakteristice libosti a nelibosti přidává W. Wundt protiklady napětí a uvolnění, vzrušení a uklidnění. Délka trvání citů je různá, od několika sekund, minut, hodin až roky. (Kohoutek, 2002, s. 26)

V pedagogickém slovníku podle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 57) jsou emoce, cit, považovány za psychický stav, který vyplývá ze subjektivního prožívání vztahu k někomu nebo něčemu, zároveň je doprovázen různými tělesnými projevy. Z pedagogického hlediska mají emoce vliv na učení, mohou ho podporovat, ale stejně tak ztěžovat.

Podle psychologického slovníku je cit podmíněný pud, který se projevuje v kategoriích libosti a nelibosti. Na rozdíl od emocí cit neobsahuje veškeré fyziologické vazby, v popředí stojí zážitek. City mají regulativní charakter, jsou méně ovlivnitelné než kognitivní procesy. Citům, zvláště vyšším - emocím, se člověk učí v průběhu ontogeneze. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 87)

1.1.1 Úzkost a strach

Úzkost definujeme jako trvalý pocit ohrožení, kdy neumíme přesně identifikovat co konkrétního nás ohrožuje. Podle Maye dochází k ohrožení hodnot, které jedinec považuje za zásadní pro sebepojetí (1980, cit. podle Stuchlíková, 2002, s. 145). Úzkost je tedy nevyhnutelnou součástí našeho života.

Úzkost vyjadřuje aktuální nepříjemný prožitek tísně nebo tísnivého napětí, které nemá konkrétní obsah. Je vyvolán při ohrožení, které rovněž nemusí mít konkrétní podobu. (Matějček, Dytrych, 1994, s. 86)

Psychologický slovník charakterizuje úzkost jako strach bez předmětu, kdy člověk má strach a neví z čeho, zároveň má pocit, že by s tím měl něco dělat, ale neví co. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 659) Zatímco strach je nelibá emoce, nepříjemný prožitek doprovázený vegetativními projevy jako je zblednutí, chvění, zrychlené dýchání, bušení srdce, zvýšení krevního tlaku. Jedná se o normální reakci (na rozdíl od úzkosti) na skutečné nebezpečí nebo ohrožení. Vyvíjí se s věkem člověka. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 566-567)

Úzkost je nepříjemný citový vztah s pocitu napětí a obav z neznámého, neurčitého obsahu. Tento aktuální emoční prožitek nám signalizuje ohrožení. Aktivizuje člověka, příprava na obranu před nejasným, neurčitým, co by ho mohlo potenciálně ublížit. K vyvolání úzkosti stačí pouhá představa. Z hlediska délky trvání rozlišujeme také úzkostnost jako trvalejší osobnostní rys, kdy dochází ke stabilně zvýšená pohotovost pociťovat nejistotu. Strach můžeme chápat jako konkretizaci úzkosti, jde o prožitek obav z něčeho konkrétního. Úzkost i strach jsou podobné emoce, které mají stejné vnější projevy, často se objevují společně a obtížně se rozlišují. (Vágnerová, 2005, s. 218-220)

Strach můžeme definovat jako nepříjemný prožitek, který se váže na konkrétní objekt nebo situaci, vyvolávající u jedince obavu z ohrožení, má signální a obrannou funkci. Úzkost popisuje hlavní pocit, který tento stav doprovází. Při úzkosti, na rozdíl od strachu, si neuvědomujeme konkrétní objekt ani situaci, jež ji vyvolávají. Úzkost však může přecházet ve strach nebo naopak. Mezi úzkostí a strachem nerozlišujeme přesnou hranici, protože se vzájemně podmiňují a splývají spolu. (Vymětal, 2004, s. 11-16)

1.2 Klasifikace lidských emocí

Emoce můžeme dělit podle více kritérií. Nejčastěji dělíme emoce podle **délky trvání** na afekty, nálady a dlouhodobé emoční vztahy. Podle **kvality projevu** na nižší a vyšší emoce. Jurovský (1949, cit. podle Nakonečný, 2000, s. 291) uvádí, že nižší city jsou pouhé stavy, kdežto vyšší city jsou předmětné, kdy jejich předmět vystupuje ve vědomí zcela zřetelně. Někteří psychologové rozdílnost nižších a vyšších citů popírali. Se vztahováním vyšších citů ke kulturním hodnotám se setkáváme také u Blagonaděžinové (1963, cit. podle Nakonečný, 2000, s. 291), vyšší city jsou city morální, estetické a intelektuální.

Vědci se neshodnou na počtu základních emocí, nazývané někdy také jako "emoce primární" nebo "diskrétní emoce". John B. Watson, udává čtyři základní emoce: radost, strach, smutek, hněv. Podle Atkinsonové máme šest primárních emocí: překvapení, znechucení, smutek, vztek, strach, štěstí. Klasifikace Plutchika uvádí osm primárních emocí vzhledem k situaci, která ji vyvolala: smutek - ztráta milovaného člověka, strach - ohrožení, vztek - překážka, radost - potenciální partner, důvěra - členství ve skupině, znechucení - odporný objekt, očekávání - nové území, překvapení - náhlé objevení nového objektu. Milivojević uvádí seznam více než třiceti emocí dospělého člověka. (Cakirpaloglu, 2012, s. 210-211)

1.2.1 Kvalitativní rozdělení emocí

Nižší emoce jsou spojovány s instinkty a pudy (uspokojení základních životních potřeb: hlad, žízeň, sex), somatickými stavy (bolest při zranění, nemoci, únavy, ospalosti, čilosti) nebo obranné či útočné postoje (strach, pláč). Jsou ovlivnitelné kulturou, společností a ostatními mezilidskými kontakty. Mezi nižší neboli primární emoce řadíme primární pocit strachu, hněvu, radosti a smutku. (Cakirpaloglu, 2012, s. 210)

Radost - cit, který nás naplňuje povznášejícím světlem a jasem. Díky radosti vnímáme svět barevněji. Vede k optimistickému a nadějnému očekávání budoucnosti. Jako by vědomí chtělo nasát existenci přítomného radost vzbuzujícího předmětu. Radost se vyznačuje potřebou "otevřít se" a "rozdávat se". (Kohoutek 2002, s. 28) Projevuje se specifickou mimikou (úsměv) a fyziologickými změnami (zvýšení srdeční činnosti, krevního tlaku).

Podle Stuchlíkové patří radost spolu s uspokojením mezi krátkodobou emoci intenzivního štěstí. Druhým typem štěstí je dlouhodobý přetrvávající pocit - subjektivní pohoda, spokojenost. Radost se zdá být vedlejším produktem nějakého úsilí, prostě se přihodí, bývá neplánovaná, neočekávaná. (Stuchlíková, 2002, s. 127-132)

Strach - signalizuje ohrožení existujících hodnot i života. Se strachem souvisí starost, kdy chceme zabezpečit určitou hodnotu proti budoucímu ohrožení. Organismus připravujeme na zvýšenou činnost. (Kohoutek, 2002, s. 31)

Stuchlíková (2002, s. 145-147) definuje strach jako emocionální stav v přítomnosti nebo při očekávání nebezpečného, ohrožujícího podnětu, subjektivní prožitek zneklidnění s touhou uniknout nebo tento podnět zneškodnit. Je provázen nepříjemnými tělesnými změnami jako jsou obtíže při dýchání, stísněným pocitem v hrdle či hrudníku, třesem či slabostí

dolních končetin. Strach je motivátorem a zároveň zdrojem konstruktivní energie. Patří mezi přirozené, užitečné emoce. Plutchik (1980, cit. podle Stuchlíková, 2002, s. 146) uvádí, že strach je nepodmíněnou reakcí s ochrannou funkcí.

Smutek - negativní emoce, jsme si vědomi, že o něco významného přicházíme. Je spojován se stísněností, s pocitem nešťastnosti, soužení. Smutek je snadno rozpoznatelná, na kulturu nezávislá emoce. Stejný výraz obličejů při smutku vidíme u dětí i dospělých. Také z tohoto důvodu smutek řadíme mezi základní emoce. Dochází k aktivace parasympatické větve vegetativního nervstva, díky čemuž lidé pláčou. Klesá krevní tlak i pulz, dochází ke snížení svalového napětí a narůstá neschopnost aktivity. (Stuchlíková, 2002, s. 150-152)

Hněv - člověk s nevolí protestuje proti něčemu, co považuje za omezování, křivdu. Jednání druhé osoby hodnotíme jako nespravedlivé, které zhoršuje naše postavení. Hněv vzbuzuje sociálně nepřiměřené chování, kam patří bezohlednost, nevychovanost, obtížné či nudné jednání, případně pokud s námi druzí nesouhlasí, zesměšňují nás nebo ponižují, napadají. (Stuchlíková, 2002, s. 141-145) Podle Bandury je hněv reakcí na čtyři typické okruhy situací - verbální urážky, fyzické napadení, zabránění odměn, blokování cílové aktivity (1983, cit. podle Stuchlíkové, s. 142).

Arrivé uvádí (2004, s. 16) poznatky o délce trvání a intenzitě základních (fundamentálních) emocí, výzkum provedla skupina evropských vědců, citovaný Jacquesem Cosnierem:

- **Hněv** má největší intenzitu a vyžaduje největší sebekontrolu. Délka trvání je od několika minut po několik hodin. Snižuje se s postupným přizpůsobením subjektu dle situace.
- **Strach** má nejkratší dobu trvání, od několika sekund po dobu jedné hodiny. Vyvolává adaptační mechanismy.
- **Radost** má různě dlouhou dobu trvání, podle okolností hodinu až jeden den.
- **Smutek** trvá i několik dní, většinou vyžaduje určité období, kdy dochází k přizpůsobení se nové vztahové situaci.

Vyšší emoce jsou vývojově mladší než emoce nižší. Jsou to emoce poměrně trvalejšího charakteru, komplexní emoční kvality zahrnující morální, etické, estetické, intelektuální, a další citové prožívání osobnosti. Jsou velmi důležité pro zařazení jednotlivce do osobních vztahů, do sociálních skupin a do společnosti. Při výchově se klade velký důraz na rozvoj těchto vyšších emocí. Mezi nejvyšší emoce řadíme cit lásky, svobodu, patriotismus. (Cakirpaloglu, 2012, s. 210)

Vývojově vyšší emoce definuje Nakonečný (1997, s. 35) jako vzrušení asociovaná s kulturními hodnotami. Nejen vliv výchovy a vzdělání, ale především jde o individuální zážitky, které se uplatňují při formování vyšších citů. Tyto etické, estetické a intelektuální city - jako cit krásy, spravedlnosti, odpovědnosti jsou základem sebezpevnování.

Mravní, etické city, jako je cit pro povinnost, rozlišování dobra a zla nebo cit pro spravedlnost jsou bezprostředním zážitkem výzvy vycházející z objektu, jedná se o bezprostřední citovou rezonanci. V případě nedostatku citu pro povinnost a spravedlnost jde o nedostatek citového založení. Pokud člověk má smysl pro plnění slibů, povinností a spravedlnost musí v situacích, které vyžadují tyto city, citově rezonovat. (Kohoutek, 2002) Předmětem etických citů je dobro. Kratina (1947, cit. podle Nakonečný, 2000, s. 194) mezi etické city zařazuje cit práva, spravedlnosti, cit odpovědnosti, plnění povinností, mravní závaznosti. Od dětství se vyvíjí osobní morálka jedince. Identifikace s morálními normami se stává přirozenou složkou autoregulace jedince. Morálka může být dvojího druhu. V prvním případě se jednotlivec chová v souladu s morálními normami, protože nechce být negativně sankcionován. Ve druhém případě se chová v souladu s morálními normami, protože je to samozřejmé. První případ svědčí o formální morálnosti, ke druhému případu dospívají pouze někteří jedinci. Podle Piageta jde o vývojově vyšší typ morálky. Podstatou osobní morálky je altruismus a s ním spojená láska k člověku a lidskost získané sociálním učením. (Nakonečný, 2000, s. 293-298)

Estetická výchova nás učí vnímat uměleckou tvorbu jako prostředek k obohacování života. Umění nám ukazuje, co je krásné, co ošklivé, co je vznešené nebo malicherné. Člověk by měl pracovat a tvořit ve shodě se zákony krásna. Nesmíme zapomenout ani na duchovní krásu, která má charakter absolutna v konkrétním estetickém jevu. (Kohoutek, 2002, s. 35) Za základní druhy estetických citů považuje Kratina (1947, cit. podle Nakonečný, 2000, s. 298) cit jednoduchého krásna, cit tragičnosti (nelibý duševní otřes, který je později vyrovnáván libostí), cit komičnosti a vznešenosti.

Intelektuální (poznávací) city jako údiv, obdiv, pochybnost, přesvědčení nám umožňují prožívat jevy z hlediska jejich poznání. Souvislost myšlení a poznávání s endotymním základem, je nejlépe patrná na údivu, který je pramenem a základním zážitkem filozofie. Tyto city jsou typické pro člověka, který chápe svět jako strukturu, kde vládne smysl a řád. Podle Nakonečného (2000, s. 292) je předmětem intelektuálních citů hodnota pravdy, správnosti, tedy i spravedlnosti, je základem osobního přesvědčení o pravdě. Pocit pravdy je tedy základním intelektuálním citem. K myšlení, které provází intelektuální city,

neodmyslitelně patří radost z objevování a odhalování, spojená s údivem. Zvědavost souvisí s motivem najít něco ukrytého.

Mezi vyšší city zaměřené na neosobní hodnoty řadí Kohoutek náboženské prožívání, kde se setkáváme s něčím, co má rys absolutna. Absolutno dostává božskou tvář, má podobu bytosti, v Bohu. Věřící člověk má zvláštní stálost a důvěru ve smysl světa a života. Prvkem komunikace mezi člověkem a absolutnem je modlitba. (Kohoutek, 2002, s. 35-37)

1.2.2 Emoce podle délky trvání

Afekty definujeme jako krátkodobá silná hnutí mysli a vzrušení jež ovlivňují uspořádanost duševního života v určitých životních situacích. Afekty spojujeme s ohrožením nebo uspokojením základních biologických potřeb člověka. Projevují se nejen vegetativními změnami jako je zrychlení dechu, potivostí, zblednutím, ale i gestikulací a mimikou. Afekty jsou považovány za společensky nepřijatelné a často mohou být vytěšňovány do podvědomí. Nedojde-li k vybití, ovlivňují prožívání a jednání jedince a afekty tak mohou být zdrojem poruch chování. Afekty však mohou být zároveň součástí aktivizující reakce organismu k velkému sportovnímu výkonu či při záchraně života. V nebezpečných situacích nebo při řešení konfliktů je důležité umět afekt ovládnout. K tomu je zapotřebí dlouhodobé úsilí výchovy a sebevýchovy. (Kohoutek, 2002, s. 40-42)

Charakteristickým znakem afektu (např. hněv, zlost, děs, bouřlivá radost, stud) je jeho rychlý vznik a zároveň krátká doba trvání, průběh afektu je bouřlivý. Chybí racionální náhled. Afekty směřují k okamžitému vybití. (Cakirpaloglu, 2012, s. 210)

Nálady na rozdíl od afektů jsou trvalejšího charakteru a vyznačují se menší intenzitou. Tvoří celkové duševní pozadí ostatním duševním procesům a ovlivňují paměť, motivaci, chování, představivost, myšlení, zájmy a postoje. Nálada jednotlivce je podmíněna jeho zdravotním stavem a únavou. Na náladu má velký vliv také momentální stav počasí (sluneční svit, teplo, chlad, atmosférický tlak). Nedostatek kyslíku v organismu může u kardiaků a astmatiků vyvolat úzkostný stav. Nálada může být veselá, radostná, vážná, rozmrzelá, zádumčivá. Kvalita a kvantita nálady především záleží na uspokojeném nebo neuspokojeném pocitu vlastní hodnoty. (Kohoutek, 2002, s. 37-40)

Nálada je přetrvávající stav s nižší intenzitou, podle některých badatelů jsou nálady bez intence. Nálady postrádají objekt a jsou tedy nezáměrné. V následujících tvrzeních, které se vztahují k naší náladě: "Nic mě nebaví", "Všechno mě štve" je zřejmá absence objektu.

Nálady mohou vzniknout na základě emoční události, která objekt obsahovala. Nebo může být důsledkem konkrétní emoce, která se rozvine v náladu nebo podnítí její vznik. Díky sebeposuzování nálady rozlišujeme náladu dobrou a špatnou. (Stuchlíková, 2002, s 17-18)

Dlouhodobé emoční vztahy tzv. vášně, jsou trvalými, intenzivními city s různorodostí projevu, jsou zaměřené k jiné bytosti (láska k dítěti, k domácímu mazlíčkovi), ke skupinám (náboženské, politické), k předmětům (auto, chalupa), idejím nebo aktivitám (charitativní činnost, sport). (Cakirpaloglu, 2012, s. 210)

Za citové vztahy považujeme ty vztahy, kdy předmětem citění je člověk. V psychologii se za citové vztahy považují dlouhodobější sociálně vztažné city (láska, nenávisť) k jedné osobě. Na rozdíl od citových reakcí jsou citové vztahy složité komplexy, v nichž dominují určité citové prvky. Citová reakce probíhá během krátkého času, ale citový vztah se projevuje opakovaně na stejný podnět (Tardy, 1957, cit. podle Nakonečný, s.307). Rozlišujeme spoustu kategorií citového vztahu jako je rodičovská láska, láska erotická, charitativní. Vášně je pokládána za silný citový vztah, který člověk ovládá. Předmětem vášně nemusí být vždy člověk, ale může jím být například hra nebo jiné činnosti. Vztah mezi lidmi, který označujeme jako přátelství může být dvojího druhu. Jako přátelství neformální mezi nepříbuznými jedinci. Přátelství jako citový vztah. (Nakonečný, 2000)

1.3 Funkce emocí

V psychické regulaci činnosti jedince mají důležitou funkci právě emoce. Regulační funkci můžeme pokládat za nejobecnější princip psychické činnosti. Vývojově nejvyšší proces regulace činnosti člověka je psychika. Tento proces probíhá v rovině biologické a sociokulturní. K vytvoření optimálních podmínek života jedince, jeho biologickému a společenskému aspektu slouží regulace činnosti. Jedinec je vybaven mechanismy vrozenými a učením (na základě individuální zkušenosti) získanými mechanismy. Pro aktivní adaptaci jedince je důležitá **orientace v životním prostředí**. Jde o poznávání jeho vlastností a jejich hodnocení. Jedinec se na základě takové orientace snaží vyhnout tomu, co mu škodí a využívá prospěšné. Mluvíme tedy o behaviorální relaci. Na základě integrace poznávání, hodnocení a jednání si jedinec vytváří optimální životní podmínky. Základem této integrace jsou **emoce se svou hodnotící a motivační funkcí**. (Nakonečný, 2000.)

Dílčí funkce emocí, které jsou důležité v psychické regulaci činnosti jedince podle Nakonečného (2000, s 30):

- **hodnocení:** zakládá se na výběru informací ve vnímání, myšlení, v zapamatování a následném pamětním vybavování a dále na identifikaci významu informací pro život jedince;
- **integrace:** emoce spojují dílčí psychické funkce poznávací a motivační v jednotně fungující celek prožívání, na základě této integrace se vytvářejí významy podnětů, situací a s tím spojené motivace;
- **motivace:** často jsme nuceni jednat tak, aby byl daný stav aktuálně, případně v budoucnosti transformován ve stav žádoucí (motivace udržuje nebo restartuje žádoucí životní podmínky).

Organizační funkce emocí. Emoce organizují vnitřní dynamiku psychiky v celek, který jednotně funguje a vnější projevy této vnitřní organizace v chování. Emoce jsou podstatou psychické regulace činnosti, život člověka je emocionálně vztažný, mluvíme o principu hédonismu - získávání příjemného, vyhýbání se nepříjemnému. (Nakonečný, 2000)

Funkce emocí z behavioristického hlediska vymezil Young (1961, cit. podle Nakonečný, 2000, s. 31-32). Podle Younga emoce aktivují, provokují akci; udržují a vymezují chování. Dále mají emoce regulativní funkci, umožňují jednoduchými způsoby hodnocení bez užití specifických kognitivních informací. Emoce také organizují neurobehaviorální vzorce, jež mají být naučeny (organismus si vyvíjí vzorce apetence a averze vůči určitým podnětům díky asociacím emocí s konkrétními aktivitami a situacemi) a "toto organizování neurobehaviorálních vzorců prostřednictvím subkortikálních afektivních vzrušení je snad nejdůležitější funkcí afektivity" (Young, 1961, s. 202, cit. podle Nakonečný, 2000, s. 31). Díky tomuto primitivnímu hodnocení, toho co je pro organismus dobré nebo špatné, příjemné nebo nepříjemné, dochází u organismu vůči určitým znakům stimulace k apetenci nebo averzi (přibližování nebo vyhýbání se). Tímto se uvnitř organismu vytváří stabilní systémy hodnot. (Young, 1961, s. 203, cit. podle Nakonečný, 2000, s. 32)

Fenomenologický přístup k fungování citů se zakládá na antropologicky formulované otázce po lidském smyslu citů, ve kterých prožíváme hodnoty života a jejich významy, hodnoty lidského bytí. Němečtí fenomenologové jako Binswanger, ale i Sartre označují tento přístup tezí: "cit jako bytí ve světě". (Nakonečný, 2000, s. 33)

Signální funkce citů sdělují jednotlivci, že se něco v jeho lidském bytí ve světě změnilo (jednoduchý tělový pozitivní pocit - nasycení, pocit štěstí signalizuje harmonickou změnu, naopak negativní pocit signalizuje stav nežádoucí - žízeň, potřeba napít se). Lépe rozumíme tomu, co nám říkají tělové pocity než city spojené s naším bytím ve světě.

Teorie oddělených emocí C. Izarda předpokládá, že emoce jsou hned na počátku života jasně dané, každá emoce se spojuje a určitým mimickým výrazem, který má funkci signálu. Každá emoce má nějakou funkci. Hodnotící funkce emocí se objevuje už v raném věku, dříve než dojde k rozvoji kognitivní schopnosti. Na rozvoj poznávacích schopností mají emoce velký vliv, jak stimulační, tak je mohou blokovat (přílišná úzkost omezuje rozvoj poznávání). (Vágnerová, 2012, s. 48)

Evolucionistické pojetí emocí nacházíme u McDougalla (1921, cit podle Nakonečný, 2000, s. 35) jež spojuje emoce s instinkty, které chápal jako "tělesné projevy instinktivních excitací", jako "kvality provázející hru instinktů" tyto výroky spojuje pouze s primárními, vrozenými emocemi, ze kterých se učením vyvíjejí "derivované emoce".

Funkcionální přístup k emocím je spojen s otázkami proč lidé mají emoce, k čemu a jak emoce slouží, tedy jakou mají funkci a jaký mají emoce vliv na řešení problémů přežití. Dívá se na emoce jako na procesy, se vztahem na prostředí a vedou k adaptaci jedince. Scherer chápe emoce jako inteligentní zprostředkovatele toho, co se děje mezi vstupem podnětů z prostředí a jejich výstupem a reakcí osobnosti na toto prostředí (1994, cit podle Stuchlíková, 2002, s. 86). Funkcionální přístup se zabývá tím, co předchází emoci a zároveň specifikuje to, co je systematickým důsledkem emoce. Solomon uvádí (1990, cit. podle Stuchlíková, 2002, s. 86), že usmíření je jedním z důsledků pocitu studu.

1.3.1 Intrapersonální funkce emocí

V intrapersonální funkci emocí se zabýváme tím, jakou roli hrají emoce v utváření a projevech jedince, zvládnání požadavků prostředí. Podle Levensona (1999, cit podle Stuchlíkové, 2002 s. 87-88) jsou emoce dobře popsány v pojmech dvousystémového uspořádání, kde centrem je srdce a okolí tvoří vaskulární systém. V jádru tohoto emočního systému je trvalá, efektivní struktura vytvořená během evoluce k vyrovnávání se s problémy k přežití jedince. Jádro je obklopeno novějším, flexibilnějším systémem kontrolních mechanismů, které mají vliv na činnost a jednání jádrového systému. Systém jádra, který je převážně vrozený, pracuje během života tak, jak byl nastaven, zatímco

system kontrolních mechanismů je citlivý na učení během života. Levenson na základě **dvousystémového funkčního modelu emocí vymezil intrapersonální funkce emocí:**

- zvládání výzev v prostředí
- napravovací funkce pozitivních emocí
- změna behaviorálních a kognitivních hierarchií
- modulace subjektivního prožívání
- poskytování asociativních struktur v paměti
- skupinová diferenciac
- individuální diferenciac.

Úspěšné zvládnutí prototypických situací (ztráta - smutek, uspokojení - spokojenost) jsou významné pro přežití jedince. V případě, že jádrový systém, jehož rysem je automaticnost reakcí, by byl naší jedinou emoční výbavou, byly by lidské emoce předpověditelné a neměnné. Z vlastní zkušenosti víme, že tomu tak není, např. na ztrátu nereagujeme vždy stejně. Probíhá zde tedy působení dalších faktorů. V dnešní době se nesetkáváme ani s tolika hrozbami, kterým museli čelit naši předkové, s kterými jim vypomáhal právě jádrový systém, ale s řadou menších hrozeb. Během evoluce vznikly struktury, kontrolující jádrový systém. V prvním případě jde o změnu způsobu, jak hodnotíme přicházející informaci a interpretujeme situaci. Ve druhém případě je to potlačením přechodu od tendence reagování ke skutečné akci. Správným fungováním kontrolního systému dochází k emoční regulaci, která se postupně vyvíjí v průběhu procesu socializace jedince.

Pozitivní emoce mají obnovovací efekt, tedy návrat k původnímu vyrovnanému stavu organismu. Pokud se vypořádáme s problémem nastává pocit uvolnění, uspokojení nebo potěšení.

Subjektivní pocitový stav, je jedním z tajemných aspektů emocí. Sami víme, jakou emoci cítíme, ale nedokážeme ji přesně popsat. Za primární funkci subjektivního emočního prožívání je to, že nám slouží jako signál pro zapojení konkrétního chování. Zároveň je subjektivní pocitový stav důležitý při učení.

Schopnost poskytovat asociální struktury paměti je další z intrapersonálních funkcí emocí. Při prožívání silné emoci, si vybavíme vzpomínky na předešlou, podobnou emoci, kterou jsme již prožívali. (Stuchlíková, 2002, s. 87-92)

1.3.2 Sociální funkce emocí

Na sociální funkce emocí můžeme také nahlížet z několika různých perspektiv. Keltner a Haidt (1999, cit. podle Stuchlíková 2002, s. 92) rozlišují individuální, dyadickou, skupinovou a kulturní úroveň analýzy.

Na individuální úrovni analýzy očekávají Oatley a Jenkins (1996, cit. podle Stuchlíková, 2002, s. 93), že emoční reakce jednotlivce v sociálním prostředí má dvě důležité sociální funkce. Procesy hodnocení dávají jednotlivci informace o sociálních událostech a podmínkách. Další funkcí je připravování jednotlivce k reakci na problémy, se kterými se setkává v sociálních interakcích.

Na dyadické úrovni analýzy vědci zjišťují, jak emoce organizují interakce jednotlivců do vztahů, které jsou smysluplné. Zvláště ve vztazích mezi rodičem a dítětem slouží emoce také jako stimulace pro sociální chování, pokud dítě vidí radost rodiče, je to motivací k opětovnému provedení činnosti. Emoční reakce má vliv na pozornost a cílové chování druhého člověka, z tohoto hlediska se stává velmi důležitou při učení se sociálnímu chování. (Stuchlíková, 2002, s. 93-94) Předpokládáme, že emoce z hlediska skupinové dynamiky pomáhají jednotlivci určit skupinové hranice a identifikovat jednotlivé členy skupiny. Společné emoční chování pomáhá členům skupiny s řešením problémů souvisejících se životem ve skupině. Strach a nenávisť vůči nečlenům skupiny zvyšuje vymezení skupinové hranice. Navíc strach z nepřítele je zneužíván pro zvyšování soudržnosti ve skupině a manipulaci veřejného mínění (hledáním obětního beránka).

Na kulturní úrovni analýzy je vyzdvižen u emocí jejich význam při procesech, díky kterým získáváme a zhodnocujeme kulturní identitu. Emoce jako součást socializačních praktik pomáhají dětem, naučit se normy a hodnoty kultury ve které žijí. Emoční konflikty vedou k diskuzi o morálních hodnotách dané kultury. (Stuchlíková, 2002, s. 94)

Tendence člověka sdružovat se (je snahou nebýt sám, potřeby kontaktu a zároveň schopnosti kontaktu, schopnosti intuice, empatie) a snaha po pospolitosti, souvisí se sociálním cítěním (takt, ohleduplnost, ochota pomoci) k osobnosti druhého jedince, s tzv. sociální formativností a konformitou. (Kohoutek, 2002, s. 47)

1.3.3 Vývojové funkce emocí

Emoční systém má důležitý úkol při dosahování vývojových mezníků během života jedince. Emoce mají významnou roli v sociálněkognitivním vývoji v různých etapách

života. Klíčovým principem podle Izarda je již zmíněná teorie diskretních emocí (discrete emotions theory), každá emoce má jiné motivační vlastnosti a zároveň slouží jiným adaptivním funkcím. Na podněty vnějšího a vnitřního prostředí jsou emoce velmi citlivé. Dochází k jejich rychlé a automatické aktivace poznávacími nebo jinými procesy. (Izard, 1993; LeDoux, 1996, cit. podle Stuchlíková, 2002, s. 95) Teorie diskretních emocí předpokládá, že některé emoce jsou důležitější v určitém období života než jiné, a napomáhají tak dosažení vývojových úkolů konkrétního období. Teorie DET předpokládá, že emoční systém se objevil dříve než systém kognitivní a zároveň slouží jako primární motivační systém během celého života jedince (Ackerman, Abeová a Izard, 1998, cit. podle Stuchlíková, 2002, s. 95). Podle Abeové a Izarda se v určitém věku neobjevují hlavní vývojové milníky jako důsledek určitých změn v kognitivním vývoji, ale objevují se postupně, díky sociálním interakcím. Emoce a kognitivní systém se vzájemně ovlivňují, díky čemuž se dítě lépe adaptuje na měnící se požadavky sociálního prostředí.

Hlavní vývojové mezníky dětí mladšího školního věku, které uvádí Abeová a Izard. (1999, cit. podle Stuchlíková, 2002, s. 95-100) S nástupem do školy se dětem změní prostředí, začíná trávit více času s vrstevníky. Dostává se mu kritická zpětná vazba o jeho schopnostech a posuzování vlastního výkonu. Sebehodnotící emoce mají význam při rozvoji sebepojetí a internalizace norem sociálního života.

První vývojový milník - schopnost zapojit se do sociálního porovnávání, děti mladšího školního věku se stávají skromnějšími a přesnějšími při hodnocení sebe sama.

Druhý vývojový milník - objevují se rysové aspekty sebepojetí.

Třetí vývojový milník - dochází k nárůstu schopnosti porozumět ostatním lidem, chápat jejich myšlenky, pocity, díky socioemocionálním interakcím s vrstevníky.

Čtvrtým vývojovým milníkem - dítě umí lépe rozlišovat a popisovat sebehodnotící emoce jako je vina, zahanbení nebo hrdost.

2 EMOČNÍ REGULACE

Důležitým vývojovým úkolem v citovém životě jedince je vybudování efektivního systému emoční regulace. Plummer (2013, s. 23) vymezuje emoční regulaci jako schopnost usměrňovat a zklidňovat emoce, aby u jedince zbytečně nedocházelo k nepříjemným pocitům. Pro rozvoj seberegulace existují v mozku dvě oblasti: amygdala a prefrontální kortex.

Amygdala je malá oblast tvaru mandle uložena na obou stranách mozku ve spánkových lalocích. Tvoří ji vzájemně propojené mozkové struktury. Podílí se na tom, jak prožíváme emoce. Amygdala je centrem citů. Pokud jsou porušeny dráhy spojující amygdalu s ostatními mozkovými centry, dochází k tzv. afektivní slepotě. Afektivní slepotou označujeme stav, kdy nemůžeme posuzovat citový význam událostí. Jedním z úkolů amygdaly je detekce nebezpečí a zároveň spuštění stresové reakce (útěk, útok, ztuhnutí) odesláním informací do hypothalamu, jež řídí různé systémy lidského těla, spustí sekreci stresových hormonů. Za uchování paměťových stop krátkodobých i dlouhotrvajících emocionálních prožitků spojených s pocitem ohrožení je zodpovědná právě amygdala. Nunn a kol. uvádí (2008, cit. podle Plummer, 2013, s.23), že pokud si určitého jedince či předmět spojujeme, třebaš omylem, s nepříjemnou událostí, vyvolá právě amygdala velmi silnou reakci neuronů, že při dalším setkání s tímto konkrétním jedincem nebo předmětem dochází ke spuštění stresové situace bez ohledu na to, zda je tato hrozba reálná. Při této reakci amygdaly na ohrožení jako prostředníci fungují jiné oblasti mozku, např. prefrontální kortex.

Prefrontální kortex se nachází na obou stranách mozku, tvoří přední část čelního laloku. Levá strana je aktivována pozitivními náladami, pravá strana náladami negativními. Záleží tedy na naší náladě, která z těchto stran se aktivuje. Při správném fungování dochází k tomu, že spontánní reakce na pocit ohrožení je utlumena nebo alespoň usměrněna pocity myšlení, které na této vyšší úrovni probíhají. A proto náš strach nebo úzkost nepřekročí únosnou míru. Malé děti s nedostatečně vyvinutým prefrontálním kortexem mají problém se sebekontrolou a seberegulací a zároveň u nich nedochází k pocitu propojení s ostatními lidmi. Tato oblast mozku je nejcitlivější vůči vnějším vlivům v prvních čtyřech letech vývoje dítěte. Je důležité naladit se na emocionální prožívání dítěte a umět mu poskytnout pocit bezpečí a blízkosti, které mu umožní, že se systém pro regulaci emocí dítěte může rozvíjet a efektivně fungovat. (Plummer, 2013, s. 22-24)

2.1 Co je emoční regulace

Pojem regulace emocí se poprvé objevil v osmdesátých letech 20. století ve vývojových souvislostech. Od této doby regulace emocí přitahuje pozornost jak v oblasti vývojové psychologie, tak ve výzkumu vlivu emocí na další psychické funkce. Rozlišujeme mezi regulací (čeho) emocí a regulací (čím) emocemi, dále mezi regulací vlastních emocí a regulací emocí jiných lidí, mezi vědomými a nevědomými procesy emoční regulace (Gross, 1999, cit. podle Stuchlíková, 2002, s. 174).

Podle Vágnerová nám umožňuje emoční regulace kontrolovat emoční prožitky i chování, které navozují. Jde především o zvládání negativních emočních prožitků. Tato dovednost se mění v průběhu života, narůstá s věkem. (Vágnerová, 2010, s. 185)

V oblasti výzkumu emoční regulace se vědci zaměřují na několik zásadních témat. Při posouzení funkční a evoluční role emocí poskytuje perspektivu pro to, **kde, kdy, jak emoce regulovat**. Psychologové usilují o formulaci procesuálního modelu emoční regulace, čímž by se umožnilo posuzovat konkrétní metody emoční regulace a zhodnocení jejich efektu. Při špatné regulaci emocí se vytvářejí emoční, kognitivní nebo behaviorální výstupy. Velmi silná emoční regulace nebo naopak velmi slabá emoční regulace může vést k problémům. Malá regulace pocitů viny může vést k prožívání deprese, nadměrná regulace může být spojována s pozdějším prožíváním paranoidních stavů či sociopatických stavů. (Stuchlíková, 2002)

Vědci, kteří se věnují emoční regulaci se zaměřují na tyto odlišné oblasti možné regulace:

- na prožívání emocí
- fyziologické komponenty emoční aktivace
- pozorovatelné chování - výraz obličeje, gestika a další
- výsledné chování, které je alespoň zčásti zprostředkováno emocí (např. agrese).

(Stuchlíková, 2002, s. 174)

Regulační procesy emoční regulace můžeme rozdělit na automatické nebo kontrolované, nevědomé nebo vědomé a mají vliv v jednom nebo více okamžicích během utváření emoce. Emoce patří mezi komplexní procesy a rozvíjejí se v průběhu času. Podle Thompsona (1990, cit. podle Stuchlíková, 2002, s. 175) zahrnuje emoční regulace změny v emoční dynamice, v latenci, v čase, ve velikosti, v trvání a v konečné podobě reakcí v rovině behaviorální, prožívání nebo ve fyziologické rovině.

V definici emoční regulace Stuchlíková (2002, s. 175-176) upozorňuje na pět aspektů:

- jedinec si intenzitu emočních stavů zvyšuje, udržuje nebo snižuje, to znamená, že dochází k emoční regulaci (nejedná se o jednosměrný proces)
- mezi konkrétními emocemi v emoční regulaci mohou být významné rozdíly
- jedná se o regulaci uvnitř "já"
- emoční regulace je převážně vědomá, ale může být i nevědomá v případě dobře zvládnutých automatizovaných postupů
- nemůžeme stanovit nějaké předpoklady, jestli je emoční regulace dobrá nebo špatná bez zkušenosti

2.2 Strategie emoční regulace

Cílem emoční regulace je snižování i zvyšování negativních nebo pozitivních emocí. V praxi se jedná zvláště o zvládání negativních emočních prožitků. Klíčovým obdobím pro rozvoj emoční regulace je dětství. Úsilí o regulaci emocí se může ubírat dvěma směry.

Prvním směrem je **regulace zaměřená na spouštěcí předpoklady**. V momentě, kdy se proces rozvíjení emoce spustí, je zahájena regulace (nebo hned poté).

Druhou variantou je **regulace zaměřená na reakci**, která se objevuje až na konci procesu rozvoje emoce. V případě velmi silných emocí se samozřejmě snažíme o kontrolu emoce a regulaci více způsoby v různých momentech. (Stuchlíková, 2002, s. 177)

Regulační strategie mohou být různé. Vágnerová (2012, s. 184) rozlišuje **kontrolu na úrovni hodnocení a prožívání**, kdy máme tendenci se určitým situacím předem vyhýbat. Druhá regulace je zaměřená na **kontrolu chování**, za pomoci příslušného emočního prožitku, samotné emoce se nemusí měnit. Jedinec upřednostňuje konkrétní regulační strategie podle toho, co je pro něj lépe zvládnutelnější nebo co je mu bližší.

Přehodnocení patří mezi běžnou korektivní techniku, znamená změnu způsobu, jak člověk své emoce hodnotí, jak o nich uvažuje (nebo situaci, která emoce vyvolala).

Potlačení je další strategií regulace nežádoucích emocí, mění způsob prožívání a reagování na konkrétní podnět redukcí nepříjemných pocitů (John a Gross, 2004, cit. podle Vágnerová, 2010, s. 185). Během vývoje jedince narůstá schopnost korigovat vlastní emoce, klesá intenzita emočních prožitků, snižuje se impulzivní reagování bez rozmyslu. S přibývajícím věkem se začíná více uplatňovat konstruktivnější strategie přehodnocení, zároveň klesá tendence zbavovat se pocitů, které nejsou žádoucí jejich potlačením.

2.3 Emoční vývoj

Emoce podléhaly fylogenetickému vývoji a podléhají vývoji ontogenetickému, který probíhá od dětství, během dospívání a dospělosti ke stáří. Dětské emoce se od emocí dospělých liší. Představují jeden ze základních faktorů, který ovlivňuje další vývoj psychiky dítěte. Stimulují a zároveň mohou i brzdit rozvoj různých psychických funkcí.

Období mladšího školního věku

Školní věk dítěte dělíme na mladší školní věk, který odpovídá prvnímu stupni základní školy a starší školní věk, který odpovídá období druhého stupně základní školy.

Školní věk dělíme podle Vágnerové (2012, s. 255-256) do tří dílčích fází:

1. Raný školní věk - s nástupem do školy, přibližně od 6 - 9 let.
2. Střední školní věk - trvá do 9 - 11 až 12 let, po přechod na druhý stupeň na ZŠ.
3. Starší školní věk - po ukončení povinné školní docházky, přibližně do 15 let.

Kohoutek (2002, s. 105) období prepuberty od 6 - 10 let nazývá jako druhé dětství, období puberty trvá od 11 - 14 až 15 let.

2.3.1 Emoční vývoj dítěte

Emoce v raném věku slouží jako bazální orientační a regulační systém. Dítě na svět přichází s vrozenou schopností emočně reagovat, prožívat a vyjadřovat své pocity a tím nám sdělovat míru svého momentálního uspokojení nebo naopak nespokojení. Základní pocity libosti a nelibosti se během prvních šesti měsíců života dítěte postupně rozvíjejí a diferencují. Úsměv signalizuje pocit pohody a u dítěte se projevuje ve 2. měsíci, ve 3-4 měsících dovedou děti vyjádřit radost i nespokojenost. Od 4. měsíce se objevují zlostné reakce, po 5. měsíci umí dítě vyjádřit strach.

Raná emocionální zkušenost dítěte je nejdůležitějším činitelem vývoje osobnosti. Je to zkušenost, kterou získává hlavně ze svých kontaktů s matkou. Tento kontakt je základním zdrojem sociálního učení. Tato neverbalizovaná zkušenost se může stát hluboce nevědomou. V období mezi 6. a 9. měsícem dochází k dalšímu rozvoji dětské emocionality, která se projevuje diferenciací úzkosti a strachu (schopnost rozlišovat známé a neznámé lidi vede k ostražitosti až strachu z cizích osob). Separační úzkost neboli strach z opuštění matkou nebo osobou, která pečuje o dítě se projevuje v 8-9 měsících. Pro děti raného věku je charakteristické hledání blízkosti své matky, která je spojena s pocitem jistoty případně nejistoty. U dítěte se může vyvinout emoční komplex - bazální jistota či

nejistota, který může poznamenávat celý následující život tím, že se z něj vyvíjí bazální důvěra či nedůvěra vůči okolnímu světu, v prvním případě s tvořivým postojem, ve druhém případě s postojem obranným vůči němu. Díky emocím dochází k vytváření vztahů k lidem, v tomto raném věku dítěte především k matce.

Na tomto místě nesmíme zapomenout zdůraznit i význam empatie, vcítění se do někoho jiného. Bazálního vcítění jsou schopny už děti mladší 6 měsíců, pokud mají pozitivní zkušenost s empatickou matkou. Vzájemné vcítění podporuje vytvoření citové vazby tzv. připoutání, především ve vztahu k matce a později k dalším členům rodiny. V batolecím období mají také některé emoce větší význam než jiné, protože jsou ve vztahu k určitým vývojovým procesům. Batole si začíná uvědomovat svou vlastní bytost, emoční prožitky přispívají k porozumění sobě samému, ale i poznání pocitů druhých lidí. Důležité při vývoji je udržení emoční rovnováhy v situacích, které navozují protichůdné emoce, rovnováhy mezi láskou a nenávisí. (Vágnerová, 2012)

Emoce dětí předškolního věku jsou velmi intenzivní, mění se snadno z jedné kvality do druhé, střídá se např. smích s pláčem. Postupně se rozvíjí emoční paměť, která dětem umožňuje vzpomenout si na své dřívější pocity. Chápu význam emocí, orientace v základních emocích je snadná, ale stále je pro ně obtížné porozumět komplexnějším emocím. Až děti šestileté chápu, že se lidé mohou zároveň cítit dobře i špatně. Porozumět emoční ambivalenci není snadné, závisí jak na úrovni kognitivního zpracování, tak na interpretaci situace. Děti mají tendenci vnímat ambivalentní pocity jako po sobě následující, př. paralelní a na sobě nezávislé prožitky. Teprve šestileté dítě umí říci "Jsem rád, že jdeme s babičkou na pouť, ale nejsem rád, že s námi není táta." (Saarni a kol., 1998, Siegler a kol., 2003, cit. podle Vágnerová, 2012, s. 220). Předškoláci si uvědomují jaké situace navozují určité pocity, začínají chápat příčiny různých emočních reakcí.

Zrání dětského organismu, především centrální nervové soustavy u dětí školního věku, se projevuje zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Erikson definuje mladší školní věk (6-12 let) jako fázi snaživosti, kdy dítě usiluje o dobrý výkon. Snaží se vyhnout neúspěchu. Právě ve školním prostředí může vývoj dětské osobnosti ovlivnit, zvláště v oblasti sebehodnocení, školní zkušenost. Děti bývají optimistické, emoční ladění je vyrovnané. Školáci lépe chápu své pocity, jejich smysl, lépe rozumějí i jejich souvislostem a vztahům. Chápu, že určitá nálada vyvolává u druhých nějaké reakce, které ji mohou zpětně ovlivňovat. Kolem 10ti let děti chápu emoční ambivalenci. Už ví, že lidé mohou mít protikladné pocity, že se pozitivní i negativní emoce vyskytují i současně

k jednomu objektu či události. Zlepšuje se schopnost rozpoznávat a chápat emoce druhých lidí, která souvisí s poklesem kognitivního egocentrismu. Dochází k rozvoji empatie, která usnadňuje vcítění se do pocitů někoho jiného. Děti, které jsou k pocitům jiných vnímavější bývají oblíbené. Naopak špatně laděné děti, které se nechají ovlivnit negativními pocity někoho jiného, oblíbené nebývají. Vůči negativním emocím druhých lidí jsou odolnější děti dobře laděné. U dětí školního věku se emoce spojené s představou, že by mohlo být něco ještě horší, než opravdu je (pocit úlevy), nebo lepší (zklamání a lítost), kdyby se zachovalo jinak, se rozvíjejí až u dětí kolem 8-9 roku, kdy děti dokáží porozumět pocitům úlevy, lítosti, které souvisí se změnou situace.

V období mladšího školního věku se rozvíjí schopnost mluvit o emocích druhých. Protože jim lépe rozumí, umí je i lépe popsat. Mluví o tom, co jim vadí, předškoláci si neuměli zdůvodnit, proč jim to vadí. Pokud dítě projeví strach nebo úzkost, bývá to mezi vrstevníky chápáno jako důkaz nezralosti a selhání. Děti školního věku už také chápou, že je zbytečné vztekat se kvůli maličkosti. Rozvíjí se sebehodnotící emoce díky novým zkušenostem, které vyplývají ze srovnání vlastního výkonu a chování ve škole s projevy ostatních vrstevníků, ale i z hodnocení dospělých. Pocitům viny, zahanbení či hrdosti školáci lépe rozumějí. Děti školního věku si v tomto období potvrzují své kvality v oblasti výkonu i sociální akceptace. Pokud jsou úspěšné, posilují míru jistoty své přijatelnosti. Neúspěch vede k rozvoji méněcennosti. Vztahy mezi lidmi slouží nejen jako emoční opora, ale mohou být zdrojem nejistoty a strachu. (Vágnerová, 2012)

Charakteristika dětských emocí:

- dětské city mají krátký průběh a rychle odeznívají
- dětské city jsou labilní, snadno se mění (střídání pláče a smíchu)
- dětské city jsou paradoxní v tom, že jsou výrazově velmi silné a zároveň povrchní (malé zklamání - usedavý pláč)
- dětské city jsou expresivní, výrazově nepotlačitelné, spontánní, dítě se teprve učí výraz svých citů ovládat v souladu s požadavky společnosti (nesmát se všemu).

(Nakonečný, 2000, s. 175)

Vývoj citů v ontogenezi:

- city se obsahově diferencují
- na vitálně orientované cítění navazuje vývoj cítění jehož zdrojem jsou sociální vztahy a jejich symboly (vyšší city etické, estetické, intelektuální)
- expresivnost emocí dítěte je potlačována s ohledem na akceptované způsoby jejich projevů (zastírání a předstírání původních bezprostředních projevů emocí)
- směřuje k narůstající obsahové diferenciaci, integraci situacemi či vnitřním stavem vyvolaného vzrušení a kognitivní interpretace těchto situací a vnitřních stavů
- vývoj emocí probíhá ve funkční souvislosti s procesy učení a motivace.

(Nakonečný, 2000, s. 177)

2.3.2 Emoční prožívání dítěte

V batolecím období, roste schopnost prožívat určité situace diferencovaněji, zároveň začíná i diferencovaněji reagovat na emoční projevy ostatních lidí. Různé emoce mají v konkrétním období psychického vývoje dítěte specifický význam a souvisí s rozvojem dané funkce. Batole začíná chápat význam pravidel chování. S tím souvisí pocity studu, které se objevují při překročení nějaké normy, kterou jim připomeneme. Může se objevit lítost, smutek nebo napětí. Batole je stále citově závislé na rodičích, můžeme se setkat se strachem z opuštění matkou. Strach je reakcí na vznik představ s negativní anticipací, souvisí s pocity nejistoty z nových, neznámých objektů. S rozvojem sebehodnotících emocí prožívají děti pocit zahanbení, pokud jim dospělý dá najevo nespokojenost s jejich výkonem. Pokud se jim naopak něco povede a jsou pochválené, projevují hrdost a jsou pyšné na své schopnosti. V batolecím období dochází ke změně vztahových emocí. Mizí obavy z neznámých lidí a na konci druhého roku klesá intenzita separační úzkosti. Děti si začínají uvědomovat emoční reakce druhých lidí. U batolat se můžeme setkat s projevy žárlivosti, zvláště na sourozence. Rozvíjí se prosociální chování, batole umí projevit nejen radost z kontaktu s lidmi, ale i soucit. Na konci batolecího období děti ví, že existují vnitřní psychické stavy, které nejsou vidět a chování, které vidíme (když se někdo usmívá, je šťastný). Neuvědomují si, že lidé mohou své prožitky zastírat. Emoční projevy druhých lidí mají sloužit jako sociální signály, podle kterých se batolata orientují v dané situaci.

Emoční prožívání v předškolním věku je stabilnější a vyrovnanější, ubývá negativních emočních reakcí. V emočních prožitcích se začínají lépe orientovat, rozlišují kvalitu

a význam emocí i jejich vnějších projevů a chápou příčiny jejich vzniku. Děti předškolního věku bývají dobře laděné a mají smysl pro humor. Vztek a zlost se už nevyskytují tak často jako v batolecím období. Projevy strachu jsou vázány na rozvoj dětské představivosti, vytváření různých imaginárních bytostí. Sklon k prožívání strachu může být někdy velmi silný, projevuje se odmítáním samostatnosti, závislostí na dospělém, také může být posílena zafixovanou negativní zkušeností. Předškoláci se dokáží na něco těšit, chápou dimenzi nejbližší budoucnosti. Předškolák se však také může obávat něčeho co má nastat. Vcítění se emočního ladění druhých lidí vede k indukci stejného prožitku nebo hodnocení. Děti přejímají názor jiných, aniž by věděly proč. Předškoláci umějí prožívat hrdost na své kompetence či chování. Když se jim nic nevede mohou se cítit zahanbené. Objevuje se nově pocit viny. (Vágnerová, 2012)

U dětí mladšího školního se rozvíjí schopnost pracovat s empatií. Empatie usnadňuje vcítění do pocitů druhých, ale také vede ke změně vlastních prožitků. Tak dochází k přenosu emocí z jednoho na druhého. Nenechat se ovlivnit negativními pocity druhého člověka je důležité pro udržení přijatelného ladění. Emoční zkušenost se rozvíjí od raného věku, v období mladšího školního věku se více diferencuje. Přijatelné zkušenosti napomáhají pozitivnímu očekávání, negativní zvyšují riziko fixace obav jako např. strachu ze školy, spolužáků, což může ovlivnit vztah ke školní práci, soužití v třídním kolektivu.

Pro děti mladšího školního věku jsou emoční oporou rodič, ke kterým se postupně přidávají vrstevníci (Rossman, 1992, cit podle Vágnerová, 2012, s. 308). Emoční sdílení pozitivních nebo negativních emocí s druhými lidmi přispívá k rozvoji v emoční stabilitě. Sdílení emocí s vrstevníky je jednodušší než s dospělými, kteří jsou emočně i rozumově vyspělejší. Děti mladšího školního věku vyjadřují vlastní pocity srozumitelně, vyznají se v emočních signálech druhých lidí. (Vágnerová, 2012)

Prožívání emocí je vždy spojeno s vegetativními změnami - zčervenáním, bušením srdce, zvýšenou frekvencí tepu. Velmi rozdílné pocity jsou doprovázeny stejnými somatickými procesy. Při radostném pocitu i pocitu strachu se zvyšuje frekvence tepu.

Podle Younga je dosažení citové zralosti vyvrcholením emocionálního vývoje. Young (1961, cit. podle Nakonečný, 2000, s. 179) uvádí **kontrasty v emocionálním chování dětí a dospělých:**

- stupeň ve frustrační toleranci: děti raného věku snášejí různá nepohodlí velmi obtížně, starší děti méně reagují na různé frustrace křikem, dospělý jsou nejtolerantnější
- zmenšení frekvence a intenzity emocionálních rozrušení se objevuje v dospělosti
- rozdíly v impulzivnosti nebo expozivnosti chování: dítě nečeká s projevem hněvu, radosti nebo strachu, dospělý je schopen odkládat své reakce, je méně impulzivní
- dítě je více otevřené v projevech svých emocí, dospělý, pokud je rozzloben, kontroluje výraz své tváře, dítě je tedy v tomto smyslu spontánně expresivní.

Obecné principy emocionálního vývoje formuloval J. Anderson (1951, cit. podle Nakonečný, 2000, s. 180):

- emocionální život se s růstem a vývojem stává více diferencovaným
- emocionalitu s růstem a vývojem ovlivňují a modifikují změny v somatických procesech uvnitř organismu
- s růstem a vývojem vystupňují progresivní změny v organismu, které redukuje efekt většiny stimulací, ale mohou i zvětšovat efekt některých z nich
- organismus s růstem a vývojem postupně zvládá situace, pokud si vytvoří při setkání s nimi dovednost, získá kontrolu nad svými emocemi
- kulturní faktory a sociální tlaky mohou potlačit výraz emocí, nebo naopak ho usnadňují.

2.3.3 Emoční regulace dítěte

Ve druhém roce života, s rozvojem sebeuvědomování a potřebou sebeprosazení, se začínají objevovat afektivní projevy - hněv a vztek. Batolata se často vztekají proti rozhodnutí matky nebo jiného dospělého člověka. Reagují zlostně na překážku, která jim brání v dosažení toho, co zrovna potřebují, chtějí. Tyto reakce vypovídají o málo rozvinuté schopnosti ovládat své emoce. Emoce jako regulační mechanismy ovlivňují chování dítěte i vztah k jiným subjektům. Pokud se dítě někoho bojí, bude se v jeho přítomnosti chovat jinak než se člověkem, kterého má rád. Důležitá je vnímavost matky k emočním prožitkům dítěte, která zvyšuje i jeho citlivost k těmto projevům a umožní mu účinnější rozpoznávání emocí, a zároveň osvojování kontroly nad nimi. Regulace emocí závisí na vývoji schopnosti emoční prožitky rozeznávat a uvažovat o nich. Je důležité, když matka o emocích s dítětem mluví. Kvalita emoční komunikace je považována za klíčovou. Během batolecího období si dítě vytváří základní strategie, jak zmírnit negativní emoce

(strach, zlost). Platí, že batole lépe zvládá nepříjemné pocity, pokud je v jeho blízkosti někdo, kdo je pro něj zdrojem jistoty. Emoční regulace nám umožňuje kontrolovat emoční prožitky a chování.

U předškolních dětí už vyžadujeme, aby své projevy chování (vztek, zlost) ovládaly. Jelikož předškoláci už svým emočním prožitkům lépe rozumí, mohou je i ovládat nebo alespoň vědí, co by měly nebo neměly dělat. Emoční autoregulace se v tomto věku teprve rozvíjí. Regulace emocí závisí i na typu temperamentu, pro každé dítě je tedy ovládání emocí jinak obtížné. Schopnost nedávat najevo zlost nebo zklamání a ovládat své chování se v předškolním věku zlepšuje.

Školáci už dovedou své emoce regulovat lépe, dokonce umějí emoce předstírat. Předstírat radost z nechtěného dárku, dokáží už v sedmi letech. Děti školního věku už nedávají své emoce tak najevo jako předškoláci, někdy je raději potlačí. Důležitým předpokladem emoční komunikace je schopnost odhadnout, které emoce je možné dát najevo a kdy. Schopnost ovládat různé emoce se rozvíjí postupně. Osmileté děti umějí potlačit zlost. Potlačení strachu a smutku se rozvíjí později. Školáci mají rádi dobře laděné vrstevníky, se kterými je zábava. Právě proto se musí naučit potlačovat vztek, škodolibost či závist, pocity strachu i úzkosti. Specifickým projevem dětí mladšího školního věku je pošťuchování, které můžeme chápat jako zkoušku tolerance a sebeovládání. Emoční zralost usnadňuje dětem adaptaci na školní režim. S nástupem do školy se může u některých dětí projevit úzkost a strach. Je důležité, aby děti uměly regulovat aktuální pocity pohody a nespokojenosti. Také má význam i zkušenost (jistota pozitivní naděje), která se v tomto období projevuje přesvědčením, že neúspěch lze vždy napravit. (Vágnerová, 2012)

Pokud chceme, aby se dítě naučilo ovládat své emoce, musíme mu pomoci pochopit jeho pocity, nejen tím že s ním mluvíme, ale i mu nabídnout řešení emočních problémů založené na emocích. Mluvení má vliv na ovládací centra v myslící části mozku, ale má malý vliv na ovládání emocí. S myslícím mozkiem musíme učit i mozek emoční. Emoční inteligenci se budeme věnovat v následující kapitole 3.

Mezi nejčastější emoční problémy, s kterými se potýkají dnešní děti je regulace hněvu a agresivity. Dítě by se mělo seznámit s metodami řešení konfliktu, které učí dovednostem, jako vyjednávání nebo zprostředkování. Tím můžeme naučit dítě ovládat své emoce. (Shapiro, 2014, s. 218-224)

3 EMOČNÍ INTELIGENCE

Pojem emoční inteligence se vyskytuje v odborné literatuře během posledních dvaceti let, prakticky poté co vyšla přelomová kniha Daniela Golemana v roce 1995. Tento bestseller se zabývá otázkou proč může být emoční inteligence důležitější než IQ. V této době nebyla emoční inteligence jednoznačně zakotvena ani nebyla upřesněna její definice, přesto se stala předmětem seriózního bádání. Důvodem zájmu je fakt, že emoční projevy ovlivňují nejen osobní spokojenost, ale i společenskou úspěšnost konkrétního člověka. Zvládání každodenních problémů je závislé nejen na rozumových schopnostech, ale i emočních. Úspěšné zvládnutí těchto situací ovlivňuje emoční inteligence. (Vágnerová, 2010, s. 192-193)

3.1 Co je emoční inteligence

Vágnerová (2010, s. 193) definuje emoční inteligenci jako soubor vlastností a kompetencí, nekognitivního charakteru. Slouží k poznání a pochopení emocím a jejich využívání zvláště v sociálních situacích a ke zvládání požadavků běžného života. Emoční inteligence předurčuje, jak bude jednatel rozumět svým emocím a jak s nimi bude umět zacházet.

Psychologové Peter Salovey z Harvardovy univerzity a John Mayer z New Hampshirské univerzity použili pojem emoční inteligence v roce 1990. Pojmem emoční inteligence popisuje emoční vlastnosti, díky nimž dosáhne jedinec úspěchu:

- vcítění se
- vyjadřování pocitů, chápání pocitů
- ovládání nálady
- přizpůsobivost
- oblíbenost
- schopnost řešit intrapersonální vztahy
- vytrvalost
- přátelskost
- laskavost
- úcta.

(Shapiro, 2014, s. 14)

Pojem emoční inteligence Goleman chápe jako úspěšné zvládnání mezilidských vztahů za předpokladu úspěšného sebeovládání. Mezi vlastnosti, které mají vliv na emoční inteligenci patří: schopnost motivovat sám sebe, nevzdávat se, ovládat se a umět odložit uspokojení na později, ovládnout svou náladu, zabránit úzkosti a nervozitě, ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost empatie, neztrácet naději. (Goleman, 2011, s. 40)

Emoční inteligence souvisí s osobnostními rysy, charakterem. Pro úspěšnost člověka v životě jsou důležitější sociální a emoční dovednosti než jeho intelektuální schopnosti. (Shapiro, 2014)

Nakonečný (2000, s. 191) uvádí, že emocionální inteligence je komplexní způsobilost řešit emocionální problémy a je důležitou složkou emocionality. Tento jev se opírá o řešení problémů myšlením. Lidé dosahující vysoké úrovně obecné inteligence nemusí nutně dosahovat vysokou emoční inteligenci. Vzdělaní lidé s vysokým IQ nemusí být v životě vždy úspěšní. K životnímu úspěchu nestačí jen inteligence, ale také úsilí a jiné konexe. Řešení sociálních nebo interpersonálních problémů vyžaduje zvláštní druh inteligence, kterou Thorndike nazval "sociální" a Goleman ji nazývá "emocionální".

Goleman i Salovey pro vymezení emocionální inteligence vycházejí ze souboru znaků emocionální inteligence, který stanovil Gardner (Nakonečný, 2000, s. 191-192):

- Znalost vlastních emocí, vědomé rozpoznání a uvědomování svých citů je důležité pro sebeporozumění, patří k základním kamenům emoční inteligence, umožňuje člověku lepší rozhodování.
- Zvládnání emocí. Regulace emocí, umět zklidnit své vlastní rozčilení má základ v rozvinutém sebeuvědomění.
- Schopnost sám sebe motivovat. Schopnost motivace souvisí s emočním sebeovládáním, schopností odkládat uspokojení na později nebo s potlačováním zbrklosti, které je základem úspěchu.
- Empatie, vnímavost k emocím druhých se rozvíjí s narůstajícím sebeuvědoměním. Empatičtí lidé profesně vynikají tam, kde se mohou o někoho starat (povolání učitele, vychovatele, manažerství).
- Umění mezilidských vztahů souvisí s rozvíjením empatie. Dobré interpersonální vztahy vycházejí z toho, zda se jedinec umí vcítit do emocí druhých lidí a přizpůsobit své jednání.

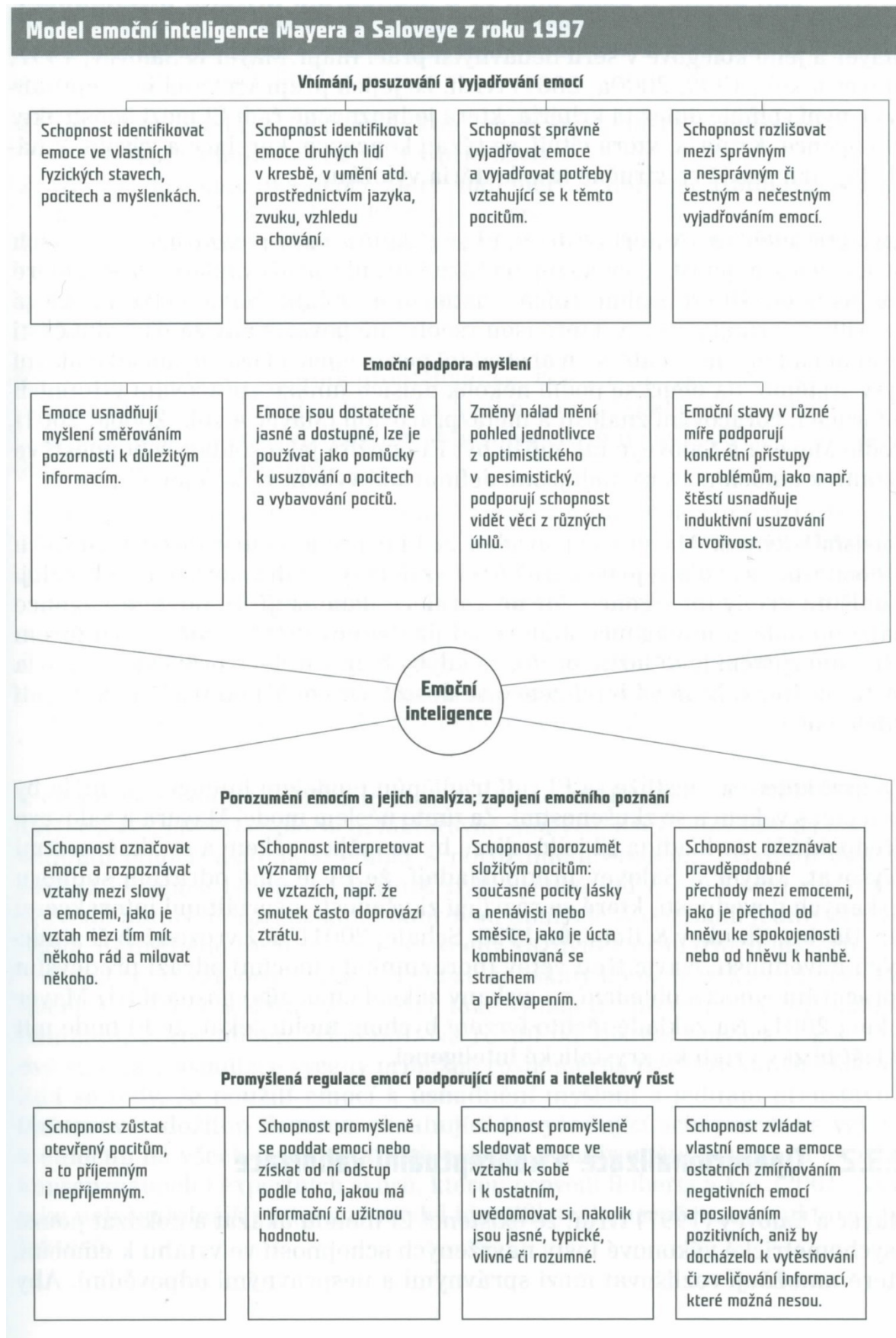
Gardner ve své knize *Frames of Mind* (1983, cit. podle Goleman, 2011, s. 43-44) vyvrací názor, že existuje jen jediný typ inteligence, který by zaručil úspěch v životě. Mluví o širším spektru se sedmi klíčovými lidskými schopnostmi. Patří zde verbálně a matematicky logické myšlení, prostorová představivost, pohybově estetické nadání, hudební nadání. Nadání pro pochopení mezilidských vztahů a schopnost porozumět vlastnímu já, řadíme mezi formy personální inteligence. Tato různorodost je klíčovou charakteristikou inteligence. Původní seznam rozlišování sedmi typů inteligence Gardner a spolupracovníci rozšířili na dvacet různých typů inteligence. Díky tomuto rozšířenému chápání inteligence můžeme schopnosti a nadání dítěte posoudit komplexněji než za pomoci standardního IQ testování. Gardner také formuloval přehled typů personální inteligence. Interpersonální inteligence je pojem, který označuje schopnost porozumět druhému člověku, co je jeho motivací, jak pracuje, jak s ním spolupracovat. Intrapersonální inteligence je schopnost poznat sám sebe, sebezpoznaní. Inteligence mezilidských vztahů je v běžném životě považována za klíčovou. Díky ní se můžeme správně rozhodovat, děti by si měly tyto schopnosti osvojovat už ve škole.

3.2 Základní teoretické přístupy

V současnosti emoční inteligence není jednoznačně definována. Vágnerová (2010, s. 197-202) uvádí k vymezení emoční inteligence dva základní teoretické přístupy, které se navzájem doplňují. Oba zahrnují tři faktory, které jsou na sobě závislé: vnímání a orientace v emočních signálech, porozumění emocím, a řízení.

Model emoční inteligence Mayera a Saloveye (1990, 1997), kteří emoční inteligenci chápou jako soubor duševních kompetencí, který se částečně překrývá s dalšími druhy inteligence, zvláště pak se sociální a praktickou inteligencí. Díky emoční inteligenci se dokážeme orientovat v emočních projevech, regulovat je a využívat. Emoční inteligenci tvoří čtyři základní komponenty:

- správné vnímání, posuzování vlastních emocí, vyjadřování emocí
- emoční podpora myšlení - využití emocí při řešení problémů
- porozumění emocím a jejich analýza
- regulace emocí.



Obrázek 1 Model emoční inteligence

Bar-Onův smíšený model emoční inteligence (2000) na rozdíl od Mayera a Salovaye, kteří uvádí, že základem emoční inteligence jsou schopnosti, charakterizuje Bar-On emoční inteligenci jako celou řadu nekognitivních způsobilostí, kompetencí a tendencí, které mají vliv na úspěšné zvládnání nároků prostředí. Podle této teorie se na úspěchu jedince podílí osobnostní rysy, které jsou regulátory ovlivňující zaměření, výběr i přístup k emočně důležitým podnětům nebo problémům. (Vágnerová, 2010)

Bar-On vymezil pět obecných dimenzí inteligence:

- intrapersonální dovednosti - uvědomění si sebe samého, porozumění vlastním pocitům, schopnost vyjádřit své pocity, sebeaktualizace;
- interpersonální dovednosti - empatie, sociální odpovědnost, udržovat dobré interpersonální vztahy;
- adaptabilita - schopnost řešit osobní i sociální problémy, regulace chování podle dané situace;
- obecná nálada - štěstí, souvisí s pocitem přijatelné emoční pohody, optimismem;
- tolerance stresu - aktivní a pozitivní zvládnání stresu, schopnost odolávání zátěžím, odložení impulsu a udržení psychické rovnováhy.

(Schulze, Roberts, 2007, s. 63-64)

V následující kapitole se budeme věnovat strategii pro zvládnání stresu s ohledem na konkrétní emoce: úzkost a strach.

3.3 Strategie pro zvládnání stresu

Úzkost a strach jsou velmi často studovaná témata v oblasti emocí. Psychologie nám poskytuje dostatek materiálu, abychom mohli pochopit, jak strach a úzkost vznikají. Strach i úzkost jsou podobné pocity, které se mohou vyskytovat společně, mohou být obtížně rozpoznatelné. Definici úzkosti a strachu uvádíme v kapitole 1.1.1.

Základy osobnosti každého jedince se vytváří v dětství a v období dospívání. Proto je důležitým pravidlem, aby byly děti co nejméně vystavovány negativním zkušenostem, které vyvolávají strach a úzkost. Mezi nejlepší prevenci úzkostných stavů a strachu je klidná, harmonická rodina, kde rodiče mají dostatek času na neautoritativní, ale důslednou výchovu. Jako vhodný výchovný prostředek volíme vlastní příklad a domluvu. Nástup dítěte do školy je vhodný tehdy, pokud dítě dosáhlo školní zralosti. Školní

požadavky se totiž neustále stupňují a každé dítě se vyvíjí trochu jinak. Nejčastější diagnostikovanou poruchou u školáků je separační úzkostná porucha, která se projevuje při nástupu do první třídy (bez maminky odmítají chodit do školy). Další častou úzkostnou poruchou je sociální úzkostná porucha, která se překrývá se školní fobií. Mezi úzkostné poruchy školních dětí patří obsedantně-kompulzivní porucha, která se projevuje po desátém roce života. Dítě neustále provádí stereotypní rituály, jimiž se zbavuje úzkostné tenze. Sekundární neurotizace, zvýšená úzkostnost a strach se objevuje u dětí, které nejsou v něčem školsky zralé či jinak handicapované (dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Pro dítě je velmi důležité jeho postavení v třídním kolektivu. Vytváří se kamarádské skupiny. Přibližně od osmi let si chlapci a děvčata hrají zvlášť. Dítě bývá bez kamarádů nešťastné. Hlavním rysem dětské psychiky školního věku je podnikavost, snažení a uznání. Na dítě je často kladen požadavek vysoké výkonnosti, který může být stresujícím faktorem vyvolávajícím úzkost a selhání. Menší množství strachu výkon zlepšuje (rychlé učení se před zkoušením) a strach a úzkost se tak mohou stát motivačním činitelem, ale to platí jen u jednoduchých úkonů. (Vymětal, 2004, s. 29-57)

Projevy úzkosti a strachu závisí na vývojové úrovni dítěte. V raném věku jde o zvládnutí separační úzkosti, v předškolním věku se objevují obavy jako např. strach ze tmy, zvířat nebo strach z nadpřirozených bytostí. Strach z odloučení je spojován s nástupem dítěte do školy. Obavy spojené se školní docházkou jsou z vlastní nedostatečnosti. Příčiny vzniku strachu ze školy jsou různé. Např. nerealistické požadavky rodičů nebo učitelů na studium a chování. Pocit ohrožení se zvyšuje, pokud jde o dítě hůře disponované a jinak znevýhodněné. Občasný strach ze špatného výkonu nepovažujeme za projev poruchy. Obavy z neúspěchu ze zkoušení nebo písemné práce postihují většinu dětí. Tréma je specifický stav napětí a strachu, je spojena s osobně významnými a náročnými situacemi. V důsledku nadměrných obav může dojít k ztrátě motivace a dítě na dobrý výkon rezignuje a přijímá roli neúspěšného žáka. Obavy ze školního selhání mohou mít i žáci s dobrým prospěchem. Strach ze školy může vyplývat i z neuspokojivých interpersonálních vztahů, jako je strach ze spolužáků, obavy z nepřijetí učitelem nebo strach z terorizování a šikanování. Děti mladšího školního věku se neumí tak dobře ovládat své vlastní emoce. Pokud strach ze školy není nadměrně intenzivní a trvalejší pocit může být aktivátorem učení k dosažení úspěchu. Prožitek strachu nedávají školní děti v době dospívání tolik najevo. Tolerance k projevům strachu je větší ve vztahu k dívkám, větší odolnost se očekává od chlapců. (Vágnerová, 2005, s. 219-223)

Pokud je stres dlouhodobý v raném dětství má velké následky v následném citovém životě jedince, protože zhoršuje schopnost emoční regulace. Projevuje se neustálou nervozitou, očekáváním problémů a nebezpečí.

Strategie pro zvládnání stresu a změny jsou zaměřeny na to, aby se dítě:

- dokázalo vypořádat s daným problémem;
- naučilo vnímat problém jinak;
- problém naučilo tolerovat a přijmout.

Uvádíme metody pro úspěšné vyrovnání se s následky stresu a konkrétní strategie:

Relaxace. Při relaxaci se děti zábavnou formou naučí, jak se zbavit fyzického tlaku, emocionálně i psychicky se uvolnit a přijímat klidně sebe samé i své pocity. Výsledkem relaxace je zpomalení metabolismu a snížení krevního tlaku i frekvence dýchání. Správná relaxace vyvolává subjektivní pocit vnitřního klidu a emoční rovnováhy. Zážitek z relaxace je nenahraditelný a přínosný pro každého jedince. Klidný dech a uvolněné držení těla je dovednost, kterou lze dítě naučit pravidelným nacvičováním.

Hra a aktivní relaxace. Zábavné fyzické aktivity jako je chůze, jízda na kole, kolečkových bruslích, sport nám pomůžou zbavit se stresu. Stresu se zbavíme už jen tím, že z legrace s někým zápasíme nebo se jen smějeme. Do těla se nám vylučují opioidy, látky přirozeně se vyskytující v mozku, které navozují pocity radosti a pohody. (Sunderland, 2006, cit. podle Plummer, 2013, s. 28)

Pozitivní dotek. Oxytocin, je hormon důležitý k vytvoření pouta mezi dítětem a matkou po porodu a serotonin, hormon štěstí, který pomáhá uvolnit se. Hladiny těchto hormonů jsou u dětí různé, záleží na míře pozitivního fyzického kontaktu. Pozitivním dotekem dochází k uvolňování oxytocinu, který přispívá k pocitu bezpečí a spokojenosti. Pokud do denního programu dítěte přidáme chvilku věnovanou masáži bude se lépe soustředit, bude méně nervózní a agresivní. Dojde ke zlepšení schopnosti empatie a tolerance.

Kontrola dechu. Pomalé, hluboké a pravidelné dýchání můžeme sledovat u spícího kojence. Zde mluvíme o ideálním dýchání, ale to se může během života změnit. Tyto změny způsobují zdravotní problémy, mohou být reakcí na dlouhodobý stres či důsledkem potlačování emocí (chlapeci nepláčou). Při úzkosti je dýchání mělké a zrychlené. Pokud děti, které jsou stresované dýchají klidně uvědomují si, že mohou mít své tělo dostatečně pod kontrolou a mohou se lépe vyrovnat s takovými emocemi jako je vztek nebo strach.

Představy. Pro rozvoj kreativního myšlení, zdravé sebeúcty a efektivní komunikace s lidmi mají představy velkou cenu. Díky tvořivé imaginaci k hlubšímu učení, které vede k inteligentní sociální interakci, napomáhá k pocitu osobního naplnění a sebeúcty. Konstruktivní využití imaginace, které je součástí vývoje dítěte, se v dospělosti ztrácí. Něco si představovat je pro nás jako snění za bílého dne. Plummer je přesvědčená, že pokud děti konstruktivně využijí moc imaginace, mohou svou budoucnost změnit. Stanou se z nich sebevědomí a spokojení lidé.

Dina Gloubermanová je autorkou termínu práce s představami, vede kurzy v zahraničí. V 19. století Carl Gustav Jung rozpracoval myšlenku aktivní imaginace, která vychází z předpokladu, že nevědomí má svůj rozum. Podle Jamese Hillmana obrazy není třeba interpretovat, máme je cítit, nikoli analyzovat. Pokud děti učíme využívat představivost, povzbuzujeme je, aby o svých představách mluvily a zároveň musíme odolat pokušení vysvětlovat, co by mohly znamenat. Představy jsou úzce spjaty s osobností konkrétního dítěte. (Plummer, 2013, s. 24-32)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PROJEKT VÝZKUMU

V teoretické části jsme se věnovali emocím, emoční regulaci, emoční inteligenci a zvláště pak strategii pro zvládání stresu, jak naučit děti zvládat úzkost, obavy a stres svépomocí.

V empirické části diplomové práce se zaměříme na úzkost a strach u dětí navštěvujících školní družinu a školní klub na vybraných základních školách ve Vsetíně. Prostřednictvím kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu, anonymního dotazníkového šetření jsme zjišťovali míru zjevné úzkosti dětí mladšího školního věku.

4.1 Výzkumný problém

V rámci práce zjišťujeme výskyt úzkosti u dětí mladšího školního věku.

4.2 Cíl výzkumu

Stanovení hlavního výzkumného cíle a dílčích cílů.

Hlavním cílem výzkumu:

Zjistit na základě vlastního empirického zkoumání, zda existuje významný rozdíl v míře zjevné úzkosti u dětí mladšího školního věku.

Dílčí výzkumné cíle:

Zjišťování, zda se u dětí mladšího školního věku vyskytují rozdíly v míře zjevné úzkosti vzhledem k pohlaví, věku, školní úspěšnosti, spokojenosti ve třídním kolektivu a typu (úplná - neúplná) rodiny ve které dítě vyrůstá.

Porovnat míru zjevné úzkosti u dětí mladšího školního věku mezi školou "A" a školou "B".

4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

1. Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na pohlaví?

H1: Mezi chlapci a dívkami existují rozdíly v míře zjevné úzkosti.

2. Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na věku?

H2: Existují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na věku.

3. Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na typu (úplná - neúplná) rodiny, ve které žijí?

H3: Existují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na typu rodiny (úplná - neúplná), ve které žijí.

4. Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na školní úspěšnosti?

H4: Existují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na školní úspěšnosti.

5. Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na spokojenosti v třídním kolektivu?

- 5.1. Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti v závislosti na pocitu spokojenosti mezi spolužáky?

H5: Existují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na spokojenosti mezi spolužáky.

- 5.2. Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na pocitu potřebnosti v třídním kolektivu?

H6: Existují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na pocitu potřebnosti v třídním kolektivu.

- 5.3. Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na pocitu osamělosti ve škole?

H7: Existují rozdíly v míře zjevné úzkosti v závislosti na pocitu osamělosti ve škole.

6. Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí navštěvujících školu "A" a dětí navštěvujících školu "B"?

4.4 Definice proměnných

Na základě formulace výzkumných otázek a hypotéz definujeme proměnné výzkumného šetření. Proměnné dělíme na tzv. nezávisle proměnné a závisle proměnné. Nezávisle proměnná je příčinou či podmínkou vzniku jiné vlastnosti nebo jevu. Závisle proměnná je výsledkem působení nezávisle proměnné (Chráska, 2007, s. 16). U proměnných jsme určili jejich druh - nominální nebo metrická proměnná. Čísla v závorkách označují kódy, se kterými jsme pracovali v rámci statistických analýz.

Nezávisle proměnné:

- pohlaví - nominální proměnná, získaná prostřednictvím odpovědi na položku č. 1 v dotazníku, kde respondenti uváděli zda jsou chlapec (1) nebo dívka (2);
pohlaví respondenta se může rozdílně projevit v míře zjevné úzkosti;
- třída - ordinální proměnná, získaná prostřednictvím odpovědi na položku č. 2 v dotazníku, kde respondenti uvádějí třídu, kterou momentálně navštěvují,
3. třída (3), 4. třída (4), 5. třída (5);
třída, kterou respondent momentálně navštěvuje, se může rozdílně projevit v míře zjevné úzkosti;
- věk dětí - poměrová proměnná, získaná prostřednictvím odpovědi na položku č. 3 v dotazníku, kde respondenti uvádějí aktuální věk 9, 10, 11 a 12 let; v případě určování věku mluvíme o datech metrických;
věk dítěte se může rozdílně projevit v míře zjevné úzkosti;
- typ rodiny - nominální proměnná, získaná prostřednictvím odpovědi na položku č. 4, 5, 6 v dotazníku, kde respondenti uvádějí, s kým žijí v domácnosti:
ano (1), ne (2);
typ rodiny, ve které děti žijí (úplná či neúplná), se může rozdílně projevit v míře zjevné úzkosti dětí;
- školní úspěšnost - intervalová proměnná, získaná prostřednictvím odpovědi na položku č. 7, kdy respondenti hodnotí svou školní úspěšnost;
výborně (1), velmi dobře (2), dobře (3), špatně (4), velmi špatně (5);
školní úspěšnost žáka se může rozdílně projevit v míře zjevné úzkosti;
- spokojenost v třídním kolektivu - intervalová proměnná, získaná prostřednictvím odpovědi na položku č. 8, 9, 10 v dotazníku;
velmi dobře (1), dobře (2), nevím (3), špatně (4), velmi špatně (5);

ano, moc rád/ráda (1), ano (2), nevím (3), někdy (4), nikdy (5);

vždy (1), někdy (2), nikdy (3);

spokojenost v třídním kolektivu se může rozdílně projevit v míře zjevné úzkosti dětí.

Závisle proměnná:

- míra zjevné úzkosti - intervalová proměnná, získaná prostřednictvím druhé části dotazníkového šetření - Škály zjevné úzkosti pro děti CMAS-Children's Manifest Anxiety Scale, zjišťující úzkostné symptomy u dětí mladšího školního věku. Dotazník byl vyhodnocen klinickým psychologem a poskytl nám výsledky, které byly převedeny na škálu 1 - 10, kdy vysoké skóre svědčí o projevu úzkosti.

4.5 Výzkumný soubor a volba výběru

Základní soubor prezentovaného výzkumu tvoří žáci navštěvující školní družinu a školní klub na dvou základních školách ve Vsetíně. Jedná se o typicky městské školy. Škola "A" je základní školou s rozšířenou výukou cizích jazyků pro 550 žáků. Škola "B" je základní školou se zaměřením na informatiku a přírodovědné předměty s kapacitou 450 žáků. Po oslovení ředitelů vybraných škol jsme provedli empirické šetření. Pro účely našeho měření jsme zvolili žáky, kteří jsou ve věku 9 - 12 let. Jedná se o žáky 3. - 5. třídy základní školy, kteří zároveň navštěvují školní družinu nebo školní klub. Vzorek byl vytvořen záměrným výběrem a tvoří jej 100 respondentů. Počet žáků na škole "A" i na škole "B" je shodný, obě skupiny jsou tvořeny 50 žáky. Stejněměrné rozdělení z hlediska pohlaví dětí vyšlo na škole "A", 25 chlapců a 25 dívek. Na škole "B" se našeho měření zúčastnilo 26 chlapců a 24 dívek.

Tabulka 1: Rozložení skupin podle pohlaví

	Chlapci	Děvčata
Základní škola "A"	25	25
Základní škola "B"	26	24

4.6 Metoda sběru dat

Pro sběr dat jsme zvolili explorativní metodu dotazníku, který se skládal ze dvou částí. Anonymní dotazník vlastní konstrukce v první části obsahuje 10 položek, které mají uzavřenou formu. Jelikož jsou určeny pro děti mladšího školního věku, jsou formulovány jasně a srozumitelně, přiměřeně dětskému věku. Položky 1 - 6 zjišťují základní sociodemografické proměnné (pohlaví, třída, věk dítěte, typ rodiny, ve které dítě žije). Položka č. 7 souvisí se subjektivním vnímáním školní úspěšnosti žáka. Na spokojenost v třídním kolektivu se zaměřují položky 8, 9, 10.

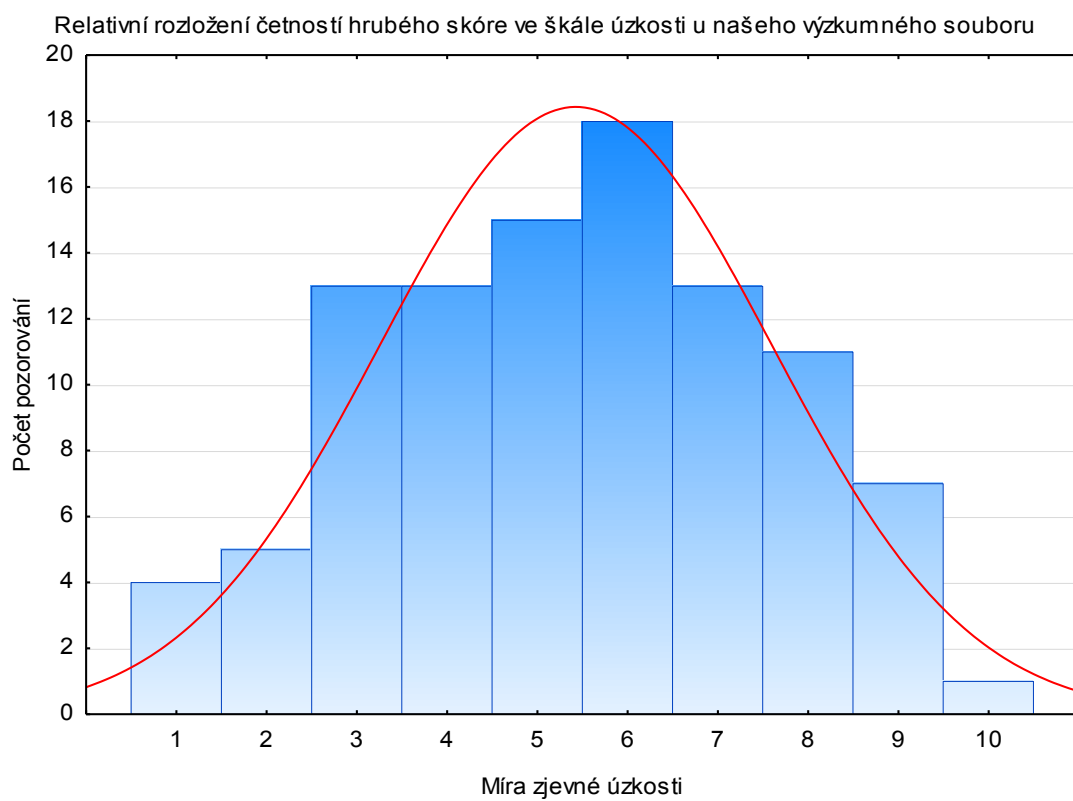
V druhé části dotazníku jsme k měření úzkosti použili Škálu zjevné úzkosti pro děti CMAS-Children's Manifest Anxiety Scale, kterou vytvořil v roce 1956 Alfred Castaneda, Boyd R. Mc. Candless a David S. Palermo. V roce 1974 byla standardizována na pražské dětské populaci. Tvoří ji 48 otázek zjišťující úzkostné symptomy a 13 položek tvoří L-skór (upravili: Jan Fischer a Šárka Gjuríčová). Škála zjevné úzkosti je určena pro děti ve věku 9 - 12 let. První částí výzkumu byla pilotáž, při které jsme zjišťovali zda je dotazník srozumitelný a otázky vhodně formulované. Skupinku tvořilo pět dětí, dvě ve věku 9 let, dvě ve věku 10 let a jedno jedenáctileté dítě. Děti shodně uvedly, že položkám v dotazníku rozuměly a nedělalo jim problém obě části dotazníku vyplnit. Do výběrového souboru tyto děti už nebyly zařazeny. V druhé fázi výzkumu proběhlo vlastní dotazníkové šetření na konkrétních základních školách.

Při výzkumném šetření byli žáci rozděleni do dvou skupin po pětadvaceti dětech na každé základní škole. Dotazník byl dětem předložen během odpoledního provozu ve školní družině a školním klubu, aby nebyla narušena dopolední výuka dětí. Při skupinové aplikaci dotazníku byl přítomen klinický psycholog, na kterého se děti mohly obrátit s dotazem, i asistent pomáhající při sběru vyplněných dotazníků. Vyplňování obou částí dotazníku trvalo dětem 15 - 20 minut. Vyhodnocení druhé části testu - Škály manifestní úzkosti pro děti CMAS bylo provedeno klinickým psychologem a výsledky převedeny na škálu 1 - 10, kdy vysoké skóre svědčí o projevu úzkosti.

Relativní rozložení četností hrubého skóre ve škále úzkosti u našeho výzkumného vzorku nám zobrazuje graf 1:

osa x - hrubé skóre - středy intervalů,

osa y - procenta z celkového vzorku osob.



Graf 1: Relativní rozložení četností hrubého skóre ve škále úzkosti

5 ANALÝZA ODPOVĚDÍ

Výsledky výzkumu jsou zpracovány do grafů a tabulek.

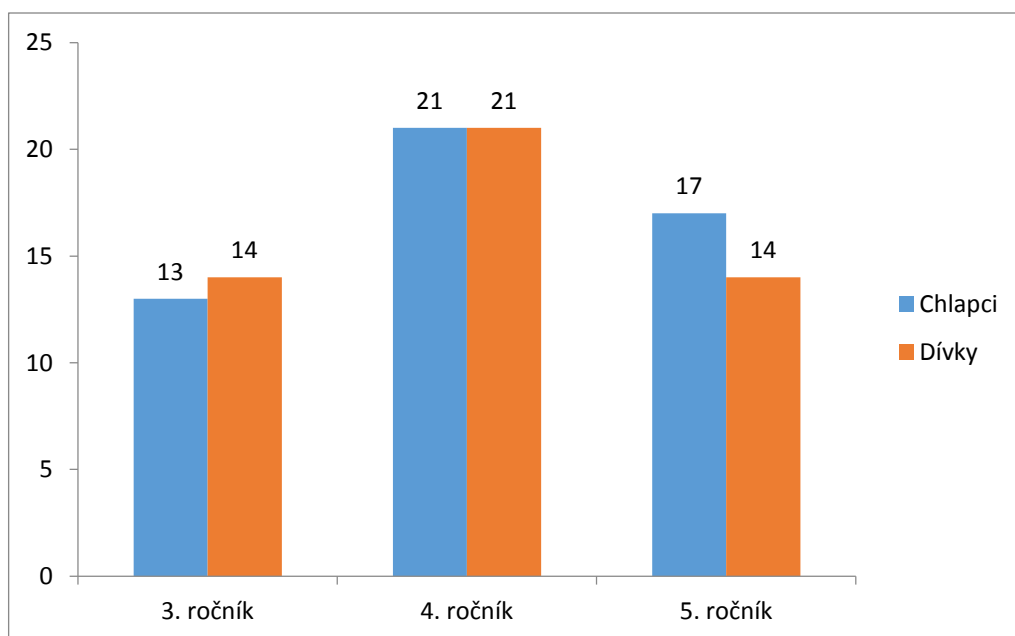
Položka: 1. Pohlaví

2. Jsem žákem

3. Věk

Rozdělení respondentů podle pohlaví

Výzkumný soubor našeho zkoumání byl reprezentován 100 respondenty, z toho bylo 51 chlapců a 49 dívek. Z celkového počtu 27 respondentů navštěvujících třetí ročník základní školy je 13 chlapců a 14 dívek. Čtvrtý ročník základní školy zastupuje 21 chlapců a 21 dívek, celkem tedy 42 respondentů. Pátý ročník základní školy prezentuje celkem 31 respondentů, 17 chlapců a 14 dívek. Pro naše výzkumné účely bylo k dispozici vyrovnané zastoupení obou pohlaví.



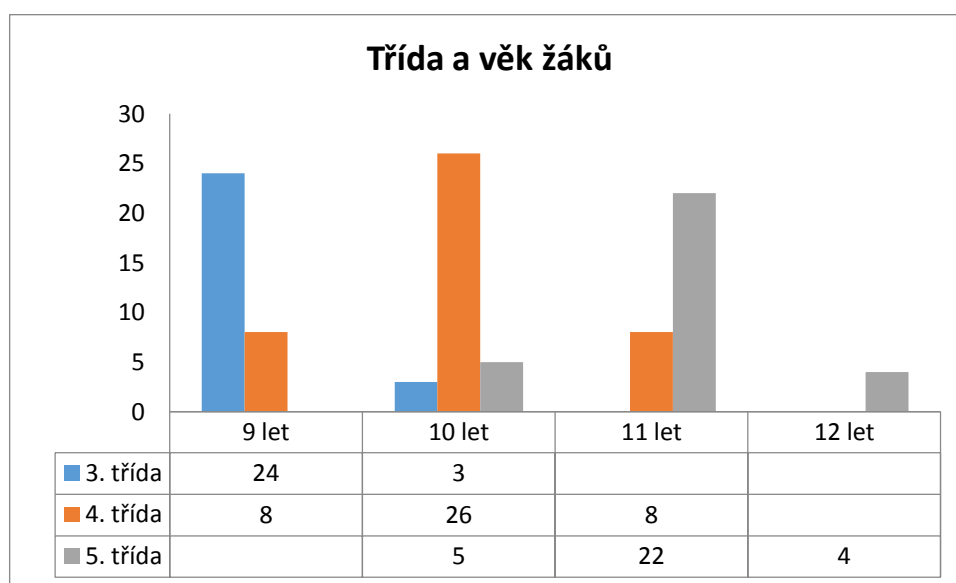
Graf 2: Rozdělení respondentů podle pohlaví v ročníku

Věk respondentů

Věk respondentů, kteří jsou žáky 3. až 5. ročníku základní školy a zároveň navštěvují školní družinu nebo školní klub se pohybuje od 9 let do 12 let.

Tabulka 2: Popis zkoumaného vzorku vzhledem k věku

Věk žáků	
Průměr	10,06
Medián	10
Modus	10
Směrodatná odchylka	0,89
Minimum	9
Maximum	12
Počet devítiletých žáků	32
Počet desetiletých žáků	34
Počet jedenáctiletých žáků	30
Počet dvanáctiletých žáků	4

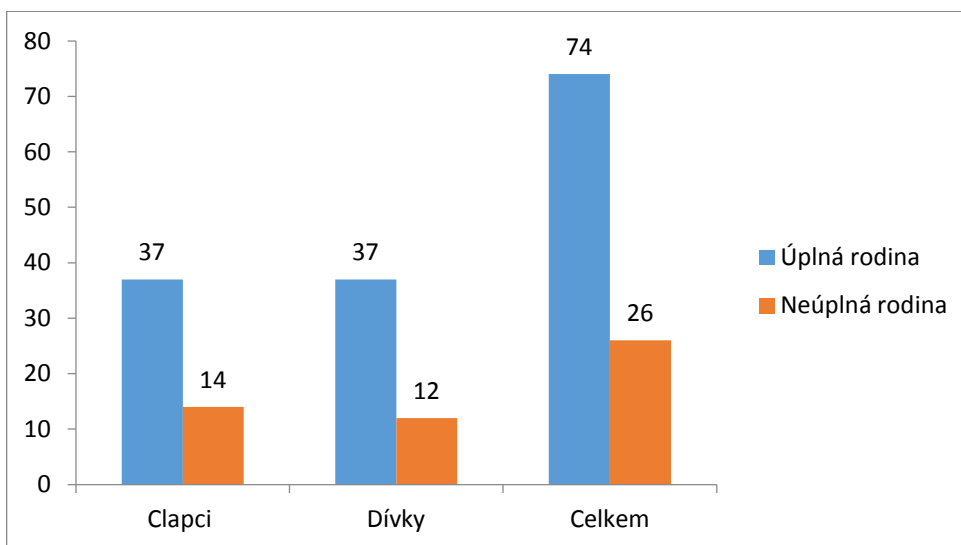


Graf 3: Třída a věk žáků

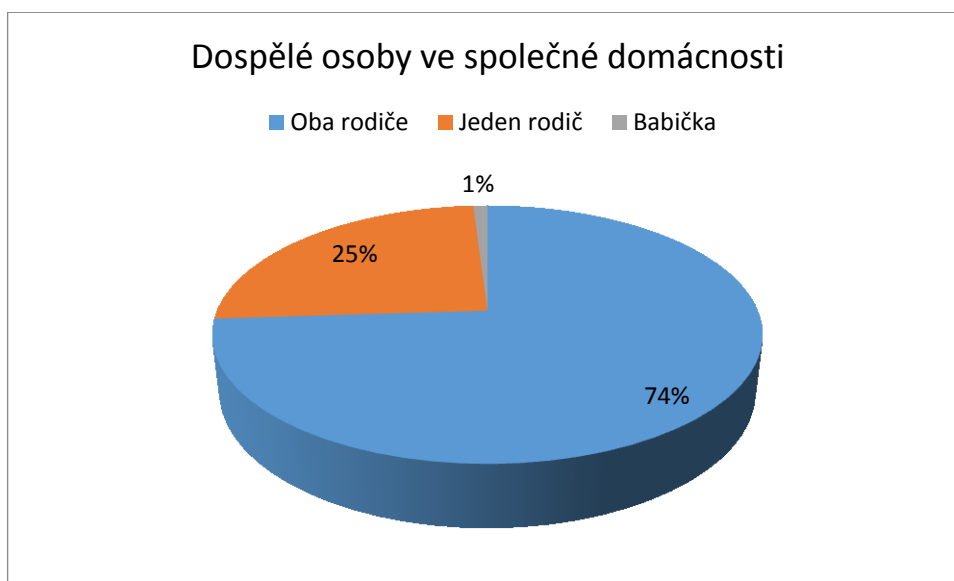
Pro účely testování hypotézy H2 jsme zavedli pro věk dětí dvě kategorie: mladší děti (věk 9 a 10 let), starší děti (11 a 12 let).

Typ rodiny, ve které dítě žije

Položka 4, 5, a 6 zjišťuje, s kým bydlí děti ve společné domácnosti. Úplná nebo neúplná rodina, ve které dítě vyrůstá může mít vliv na míru zjevné úzkosti dětí. 74 dětí žije v domácnosti s maminkou i tatínkem. V neúplné rodině s jedním rodičem žije 25 dětí. Jedno dítě bydlí v domácnosti s babičkou, bez rodičů. Graf 3 nám ukazuje, že máme stejné zastoupení dívek i chlapců v počtu 37, kteří žijí v úplné rodině.



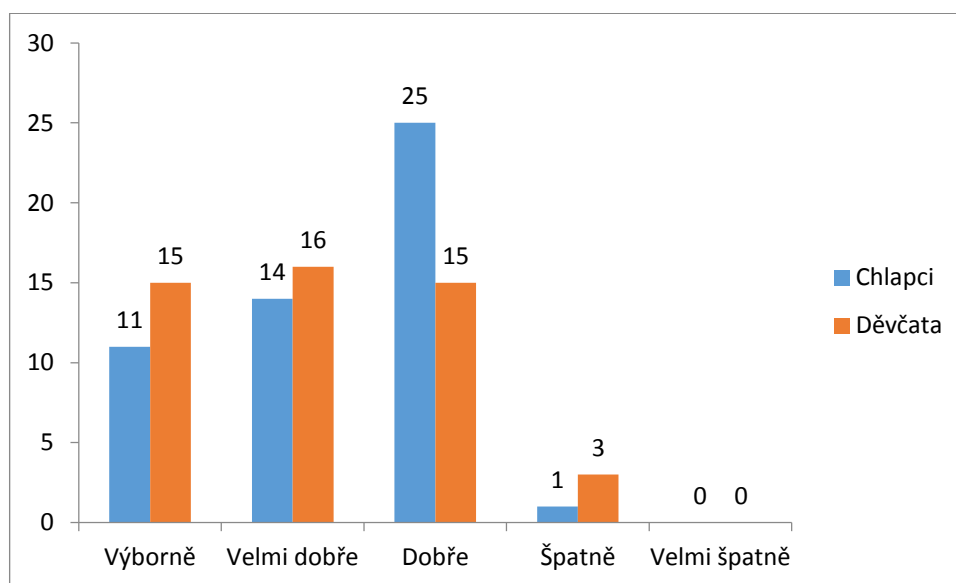
Graf 4: Typ rodiny



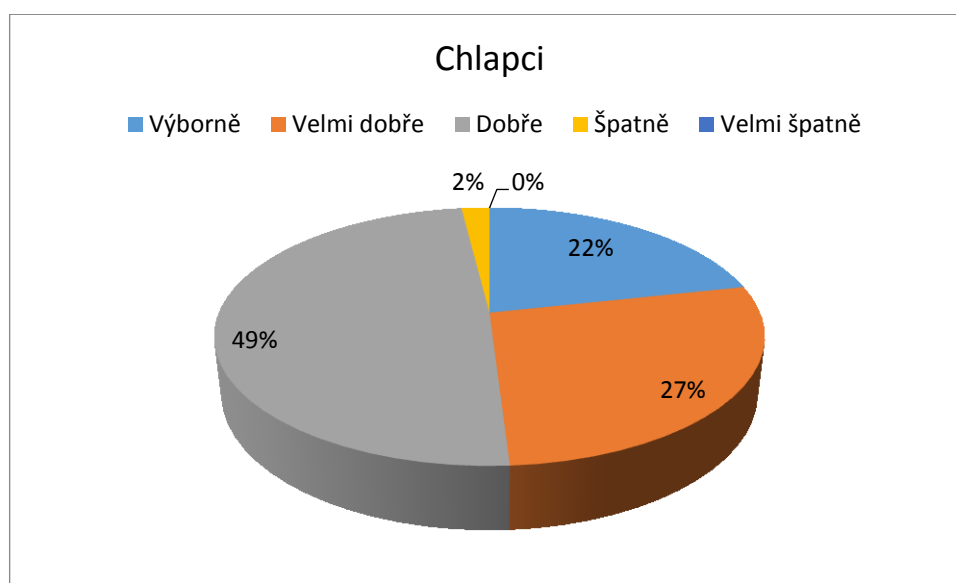
Graf 5: Dospělé osoby ve společné domácnosti

Položka č. 7: Jak hodnotíš svou úspěšnost ve vyučování?

Školní úspěšnost je intervalová proměnná, která se může rozdílně projevit v míře zjevné úzkosti. Respondenti odpovídali na dotaz, jak hodnotí svou úspěšnost ve vyučování výběrem z následujících možností - výborně, velmi dobře, dobře, špatně, velmi špatně. Nejvíce žáků (35) hodnotí svou školní úspěšnost dobře. Svou školní úspěšnost jako výbornou považuje 26 žáků. Velmi dobrou školní úspěšnost uvedlo 30 respondentů. Pouze 4 žáci hodnotí svou školní úspěšnost špatně.

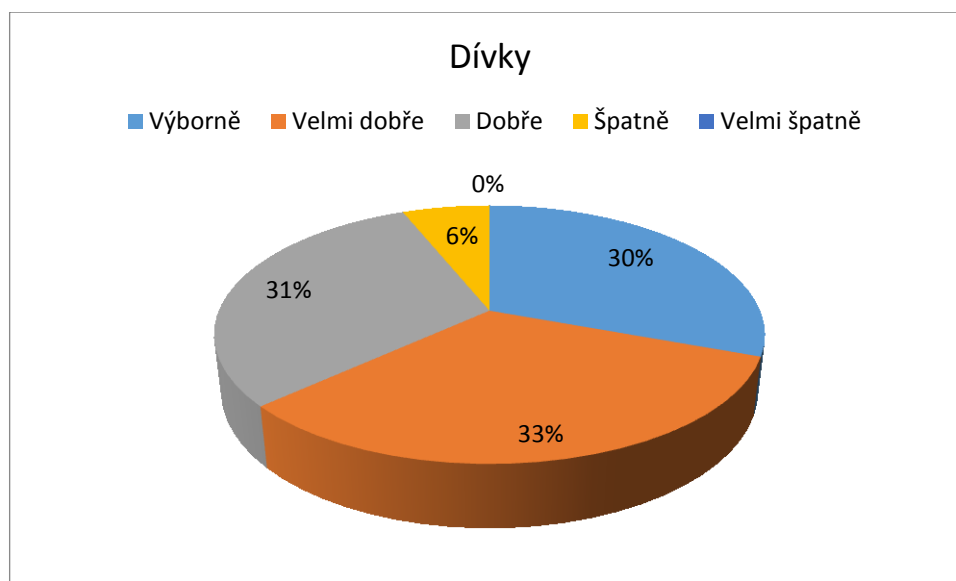


Graf 6: Úspěšnost ve vyučování



Graf 7: Úspěšnost ve vyučování - chlapci

Jak hodnotí svou školní úspěšnost chlapci a dívky nám znázorňuje graf 7 a graf 8. Chlapci hodnotí svou školní úspěšnost výborně v 22 % případů, dívky v 30 %. Svou školní úspěšnost za velmi dobrou považuje 27 % chlapců a 33 % dívek. Nejvíce chlapců (49 %) hodnotí svou školní úspěšnost dobře. S tímto hodnocením se ztotožnilo 31% dotázaných dívek. Svou školní úspěšnost jako špatnou hodnotí 2 % chlapců a 6 % dívek.

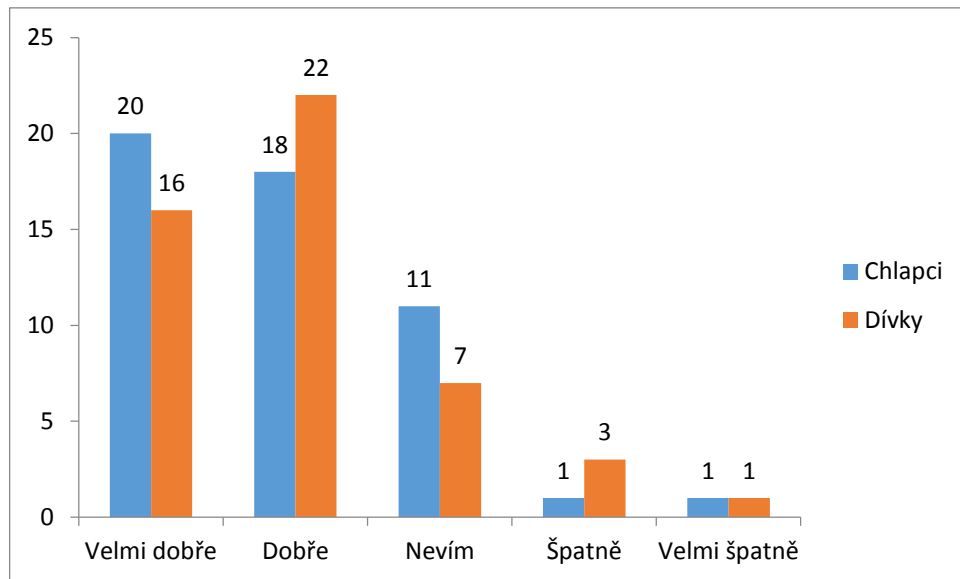


Graf 8: Úspěšnost ve vyučování - dívky

Položka č. 8: Jak se cítíš mezi spolužáky ve třídě?

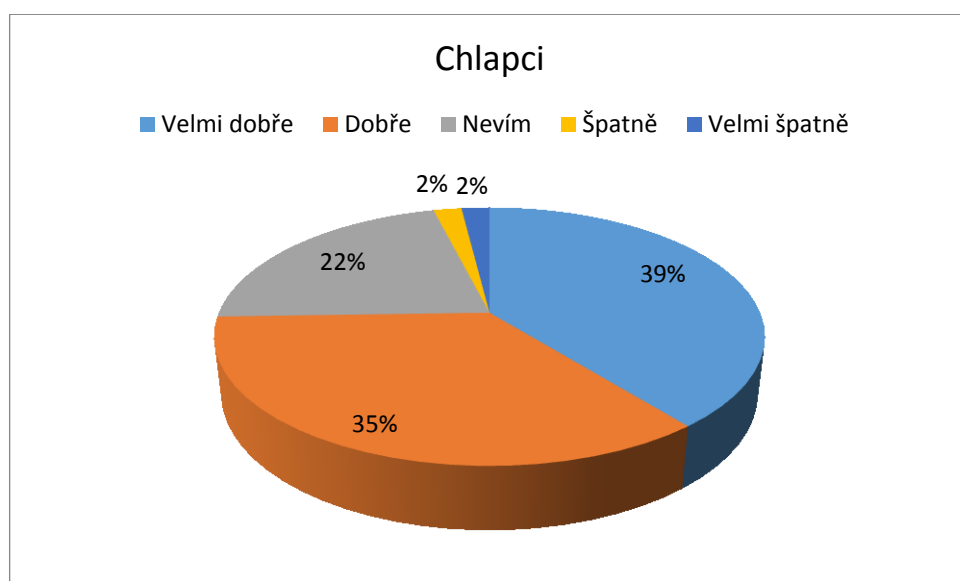
Spokojenost mezi spolužáky v třídním kolektivu je intervalová proměnná, která se může rozdílně projevit v míře zjevné úzkosti dětí. Na otázku jak se cítí mezi spolužáky, děti odpovídaly výběrem z následujících možností: velmi dobře, dobře, nevím, špatně, velmi špatně.

Z následujícího grafu 9 vyplývá, že 36 % dětí se v třídním kolektivu mezi spolužáky cítí velmi dobře. Dobře se mezi spolužáky cítí 30 % dotázaných respondentů. Nespokojených dětí, kteří se mezi spolužáky cítí špatně jsou 4 %. Velmi špatně se v kolektivu spolužáků cítí 2% dotázaných. Odpověď, že nevím jak se cítím ve třídě mezi spolužáky využilo 28 % respondentů. Tuto odpověď přisuzujeme nízkému věku respondentů.

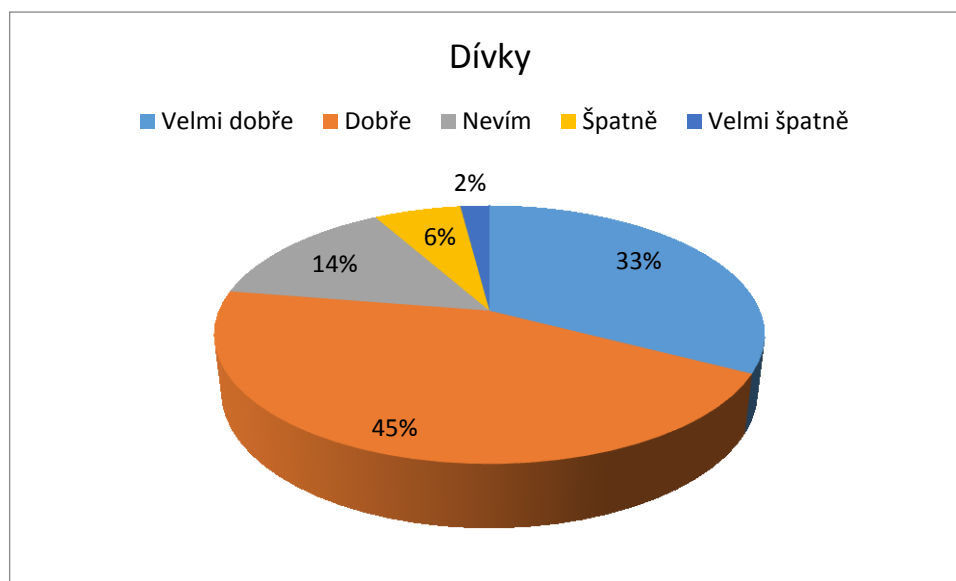


Graf 9: Spokojenost v třídním kolektivu

Graf č. 10 nám znázorňuje jak se chlapci cítí mezi spolužáky ve třídě. Velmi dobře se v třídním kolektivu cítí 39 % dotázaných chlapců. V případě dívek (graf 11) jde o 33 %. 35 % chlapců se cítí mezi spolužáky dobře. S touto možností se ztotožňuje 45 % dívek. 22 % dotázaných chlapců neví, jak se v třídním kolektivu cítí, u dívek tuto možnost zvolilo 14 % oslovených děvčat. Mezi spolužáky ve třídě se cítí špatně 2 % chlapců a 6 % dívek. Stejně tak 2 % chlapců a 2 % dívek se cítí v třídním kolektivu velmi špatně.



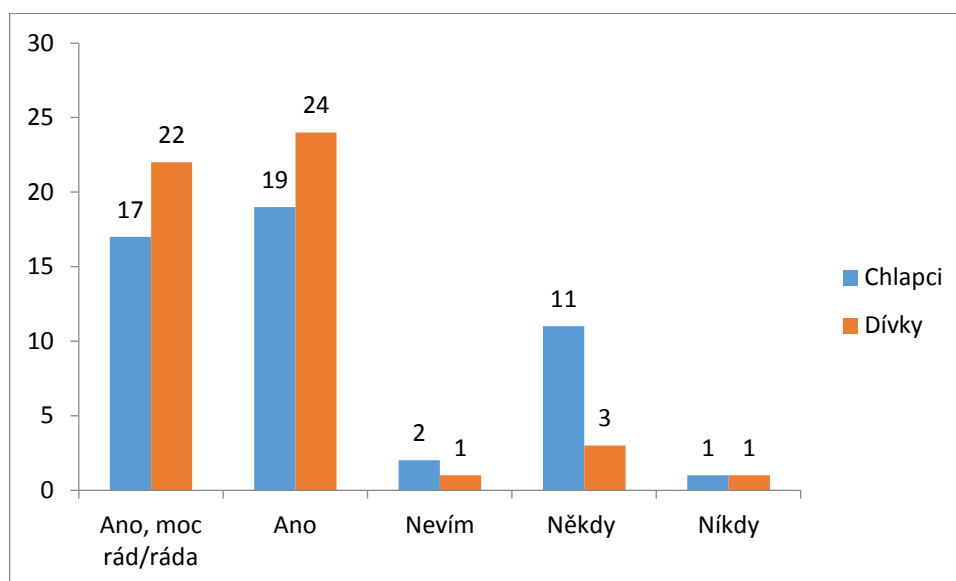
Graf 10: Spokojenost v třídním kolektivu - chlapci



Graf 11: Spokojenost v třídním kolektivu - dívky

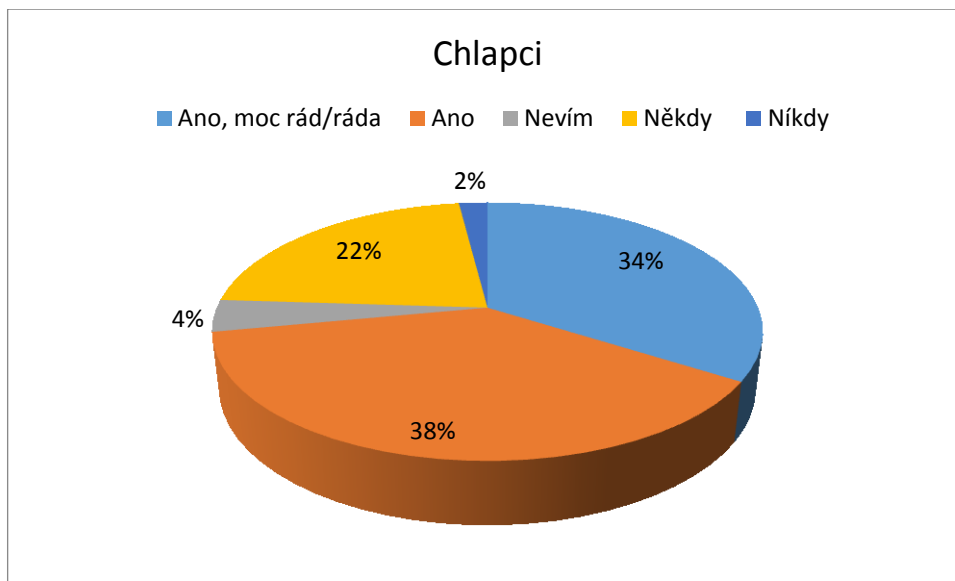
Položka č. 9: Pokud Tě spolužák požádá o pomoc, pomůžeš mu vždy?

Pocit potřebnosti mezi spolužáky v třídním kolektivu je intervalová proměnná, která se může rozdílně projevit v míře zjevné úzkosti dětí. Na otázku zda jsou děti ochotny pomoci spolužákovi, který je požádá o pomoc, děti odpovídaly výběrem z následujících možností: ano, moc rád/ráda, ano, nevím, někdy, nikdy.

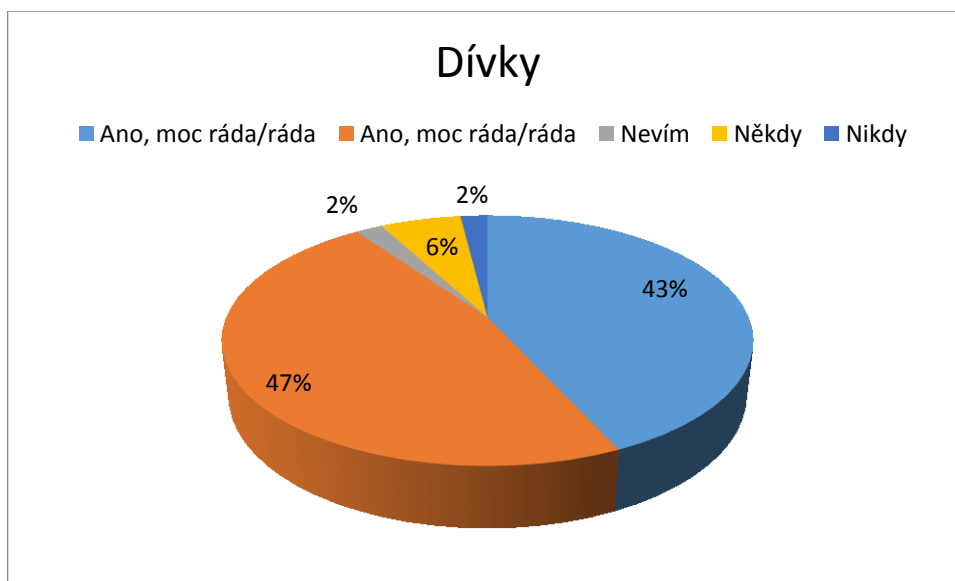


Graf 12: Pomoc spolužákovi

Ochota pomoci spolužákovi je u chlapců a dívek v případě kladné odpovědi podobná. Ano a ano moc rád/ráda pomůže 72 % chlapců a 81 % dotázaných dívek. Odpověď nevím zvolilo 6 % respondentů. 22 % chlapců je ochotno pomoci spolužákovi jen někdy, u dívek se s touto odpovědí ztotožnilo pouze 6 %. Stejná situace je u chlapců i dívek, kdy uvádějí, že nejsou ochotni pomoci spolužákovi nikdy - 2%.



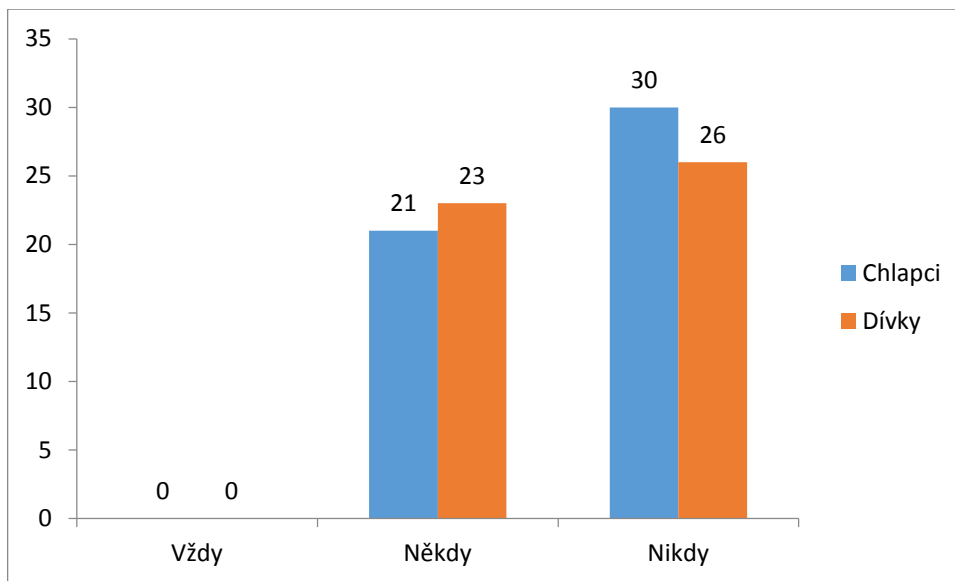
Graf 13: Pomoc spolužákovi - chlapci



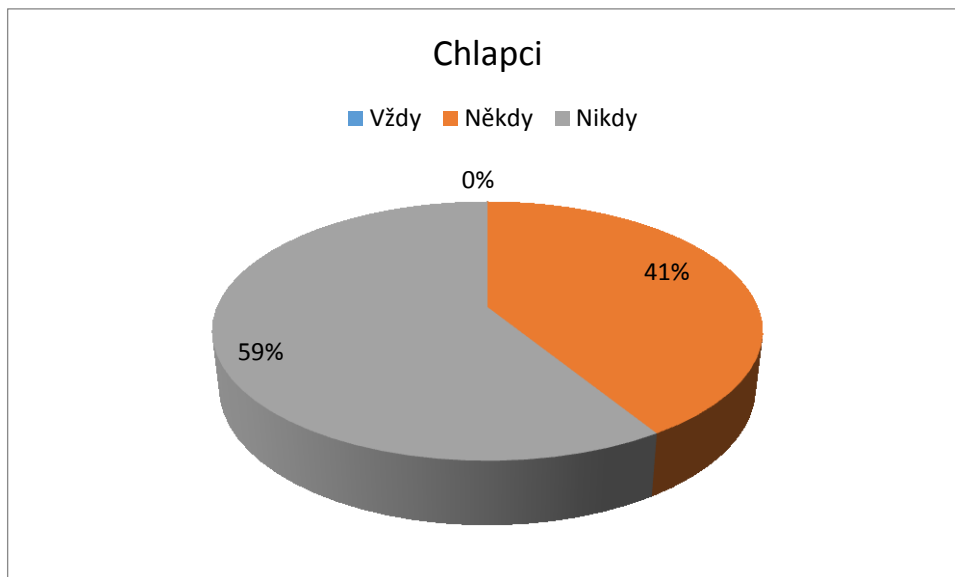
Graf 14: Pomoc spolužákovi - dívky

Položka č. 10: Cítíš se ve škole osaměle?

Na pocitu spokojenosti v třídním kolektivu, který se může rozdílně projevit v míře zjevné úzkosti dětí se podílí i to, jak se dítě ve škole cítí, zda nemá pocit osamělosti. Na tuto položku v dotazníku odpovídali respondenti následovně: vždy, někdy, nikdy. 44 % žáků se ve škole cítí někdy osaměle. Naopak 56 % dotázaných respondentů se v nikdy ve škole necítí osaměle.

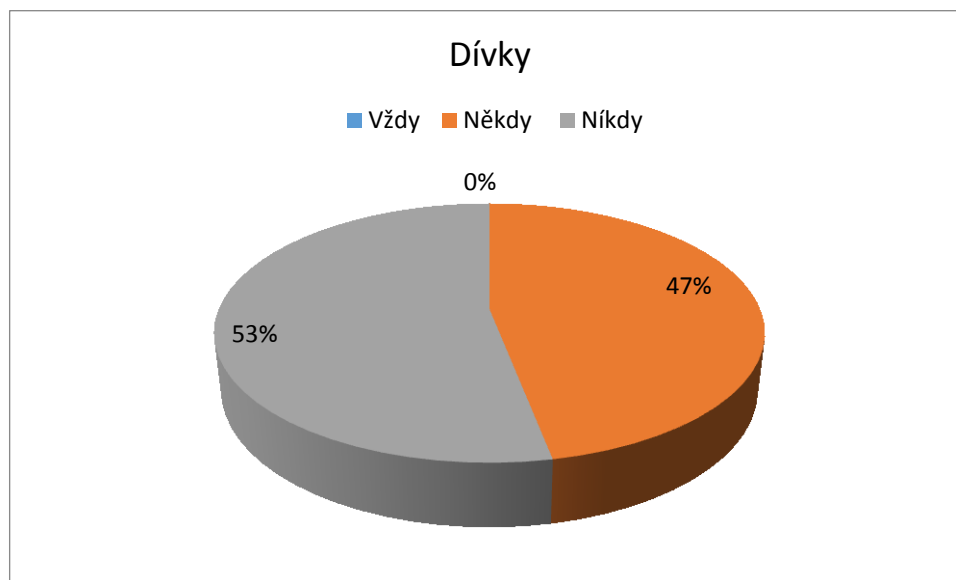


Graf 15: Pocit osamělosti ve škole



Graf 16: Pocit osamělosti ve škole - chlapci

Graf 16 a graf 17 ukazují podobné odpovědi chlapců i dívek na položku č. 10. Někdy se ve škole cítí osaměle 41 % chlapců a 47 % dívek. Nikdy se ve škole necítí osaměle 59 % chlapců a 53 % dívek.



Graf 17: Pocit osamělosti ve škole - dívky

5.1 Verifikace hypotéz

Vyhodnocení námi stanovených hypotéz bylo zpracováno pomocí statistického programu STATISTICA 12. Pro testování hypotéz byly použity parametrické statistické metody pro analýzy dat (T-test). Pro zjišťování normality dat jsme použili Kolmogorov-Smirnovův, Shapiro-Wilsovův test. K ověření homogenity rozptylů jsme využili Leveneových testů. Pro testování námi stanovených hypotéz jsme zvolili hladinu významnosti 0,05.

H1: Mezi chlapci a dívkami existují rozdíly v míře zjevné úzkosti.

Při verifikaci H1 jsme použili **t-test pro nezávislé skupiny**, prostřednictvím Leveneova testu jsme prověřili homogenitu rozptylu dat ($p = 0,64$; $p > 0,05$), z čehož vyplývá, že homogenita rozptylu byla splněna, proto dále pracujeme s nulovou hypotézou.

Tabulka 3: Verifikace hypotézy H1

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví					
	Průměr Chlapci	Průměr Dívky	p	Levene F(1,sv)	sv Levene	p Levene
Míra zjevné úzkosti	5,568627	5,224490	0,429603	0,209896	98	0,647863

V tabulce je zobrazena hodnota $p = 0,43$; $p > 0,05$, proto přijímáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **neexistují** statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami v míře zjevné úzkosti.

H2: Existují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na věku.

Při verifikaci H2 jsme použili **t-test pro nezávislé skupiny**, prostřednictvím Leveneova testu jsme prověřili homogenitu rozptylu dat ($p = 0,35$; $p > 0,05$), z čehož vyplývá, že homogenita rozptylu byla splněna, proto dále pracujeme s nulovou hypotézou.

Tabulka 4: Verifikace hypotézy H2

Proměnná	t-testy; grupováno: Věk					
	Průměr Starší děti	Průměr Mladší děti	p	Levene F(1,sv)	sv Levene	p Levene
Míra zjevné úzkosti	5,647059	5,272727	0,415507	0,870539	98	0,353099

V tabulce je zobrazena hodnota $p = 0,42$; $p > 0,05$, proto přijímáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **neexistují** statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na věku.

H3: Existují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na typu rodiny (úplná - neúplná), ve které žijí.

Při verifikaci H3 jsme použili **t-test pro nezávislé skupiny**, prostřednictvím Leveneova testu jsme prověřili homogenitu rozptylu dat ($p = 0,60$; $p > 0,05$), z čehož vyplývá, že homogenita rozptylu byla splněna, proto dále pracujeme s nulovou hypotézou.

Tabulka 5: Verifikace hypotézy H3

Proměnná	t-testy; grupováno:Úplná rodina					
	Průměr Neúplná rodina	Průměr Úplná rodina	p	Levene F(1,sv)	sv Levene	p Levene
Míra zjevné úzkosti	5,500000	5,364865	0,785800	0,270650	98	0,604069

V tabulce je zobrazena hodnota $p = 0,79$; $p > 0,05$, proto přijímáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **neexistují** statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na typu rodiny (úplná - neúplná), ve které žijí.

H4: Existují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na školní úspěšnosti.

Při verifikaci H4 jsme použili **t-test pro nezávislé skupiny**, prostřednictvím Leveneova testu jsme prověřili homogenitu rozptylu dat ($p = 0,20$; $p > 0,05$), z čehož vyplývá, že homogenita rozptylu byla splněna, proto dále pracujeme s nulovou hypotézou.

Tabulka 6: Verifikace hypotézy H4

Proměnná	t-testy; grupováno:Školní úspěšnost					
	Průměr 1-Dobře	Průměr 2-Špatně	p	Levene F(1,sv)	sv Levene	p Levene
Míra zjevné úzkosti	5,291667	8,000000	0,013471	1,634533	98	0,204097

V tabulce je zobrazena hodnota $p = 0,01$; $p < 0,05$, proto zamítáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **existují** statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na školní úspěšnosti.

H5: Existují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na spokojenosti mezi spolužáky.

Při verifikaci H5 jsme použili **t-test pro nezávislé skupiny**, prostřednictvím Leveneova testu jsme prověřili homogenitu rozptylu dat ($p = 0,47$; $p > 0,05$), z čehož vyplývá, že homogenita rozptylu byla splněna, proto dále pracujeme s nulovou hypotézou.

Tabulka 7: Verifikace hypotézy H5

Proměnná	t-testy; grupováno:Spokojenost mezi spolužáky					
	Průměr 1-Dobře	Průměr 2-Špatně	p	Levene F(1,sv)	sv Levene	p Levene
Míra zjevné úzkosti	5,184211	6,500000	0,162152	0,525141	80	0,470771

V tabulce je zobrazena hodnota $p = 0,16$; $p > 0,05$, proto přijímáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **neexistují** statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na spokojenosti mezi spolužáky.

H6: Existují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na pocitu potřebnosti v třídním kolektivu.

Při verifikaci H6 jsme použili **t-test pro nezávislé skupiny**, prostřednictvím Leveneova testu jsme prověřili homogenitu rozptylu dat ($p = 0,56$; $p > 0,05$), z čehož vyplývá, že homogenita rozptylu byla splněna, proto dále pracujeme s nulovou hypotézou.

Tabulka 8: Verifikace hypotézy H6

Proměnná	t-testy; grupováno: Pocit potřebnosti					
	Průměr 2-Ne	Průměr 1-Ano	p	Levene F(1,sv)	sv Levene	p Levene
Míra zjevné úzkosti	5,437500	5,407407	0,960302	0,346644	95	0,557416

V tabulce je zobrazena hodnota $p = 0,96$; $p > 0,05$, proto přijímáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **neexistují** statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na pocitu spokojenosti.

H7: Existují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na pocitu osamělosti ve škole.

Při verifikaci H7 jsme použili **t-test pro nezávislé skupiny**, prostřednictvím Leveneova testu jsme prověřili homogenitu rozptylu dat ($p = 0,07$; $p > 0,05$), z čehož vyplývá, že homogenita rozptylu byla splněna, proto dále pracujeme s nulovou hypotézou.

Tabulka 9: Verifikace hypotézy H7

Proměnná	t-testy; grupováno: Pocit osamělosti					
	Průměr 2-Někdy	Průměr 1-Nikdy	p	Levene F(1,sv)	sv Levene	p Levene
Míra zjevné úzkosti	6,250000	4,732143	0,000361	3,227132	98	0,075508

V tabulce je zobrazena hodnota $p = 0,00$; $p < 0,05$, proto zamítáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **existují** statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na pocitu osamělosti ve škole.

5.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

V úvodu praktické části diplomové práce byl stanoven výzkumný problém, který se zabývá zjištěním výskytu úzkosti u dětí mladšího školního věku. Stanovení hlavního výzkumného cíle: zjistit na základě vlastního empirického zkoumání, zda existuje významný rozdíl v míře zjevné úzkosti u dětí mladšího školního věku. Míra zjevné úzkosti dětí byla stanovena na základě výsledků II. části dotazníku CMAS Children's Manifest Anxiety Scale. Výsledky dotazníku byly převedeny na škálu 1 - 10, kdy vysoké skóre svědčí o projevu úzkosti.

Z hlavního cíle byly odvozeny dílčí výzkumné cíle a stanoveny výzkumné otázky. Z výsledků statistického šetření uvádíme následující odpovědi na tyto výzkumné otázky.

VO č. 1: **Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na pohlaví?**

Liší se míra zjevné úzkosti u dětí v závislosti na pohlaví? Stanovená nulová hypotéza předpokládá, že mezi chlapci a dívkami neexistují rozdíly v míře zjevné úzkosti. Verifikací hypotézy H1 prostřednictvím parametrického testu: t-test pro nezávislé skupiny, jsme dospěli k odpovědi na výzkumnou otázku č. 1. Testováním se potvrdila nulová hypotéza, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami v míře zjevné úzkosti. Míra zjevné úzkosti u chlapců dosahuje průměrné hodnoty 5,57. U dívek je průměrná hodnota úzkosti 5,23.

VO č. 2: **Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na věku?**

Věk dětí jsme získali z dotazníku za pomoci odpovědi na položku č. 3. Pro účely testování hypotézy H2 jsme zavedli pro věk dětí dvě kategorie: mladší děti (věk 9 a 10 let), starší děti (11 a 12 let). Verifikací hypotézy jsme dospěli k průměrným hodnotám míry zjevné úzkosti pro mladší děti jde o průměrnou hodnotu 5,27, pro starší děti 5,65. Odpověď na VO č. 2 vyplývá z verifikace hypotézy H2, kdy přijímáme nulovou hypotézu a zároveň konstatujeme, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na věku.

VO č. 3: **Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na typu (úplná - neúplná) rodiny, ve které žijí?**

Typ rodiny - nominální proměnná, získaná prostřednictvím odpovědi na položku č. 4, 5, 6 v dotazníku. Má úplná či neúplná rodina, ve které děti žijí vliv na míru zjevné úzkosti dětí? Hypotézu jsme testovali t-testem pro nezávislé skupiny. Poskytl nám také informaci

o průměrných hodnotách míry zjevné úzkosti u dětí, které žijí v neúplné rodině, tato průměrná hodnota je 5,50 a u dětí žijících v úplné rodině je průměrná hodnota míry zjevné úzkosti 5,36. Verifikací hypotézy H3, přijímáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na typu rodiny (úplná - neúplná), ve které žijí.

VO č. 4: Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na školní úspěšnosti?

Pro účely testování hypotézy H4 jsme zavedli pro školní úspěšnost dětí dvě kategorie: na položku č. 7 dotazníku odpovídaly děti - jak hodnotí svou školní úspěšnost: výborně (1), velmi dobře (1), dobře (1), špatně (2), velmi špatně (2). Verifikací hypotézy H4 zamítáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že **existují** statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na školní úspěšnosti. Děti, které jsou spokojeny se svou školní úspěšností mají zároveň nižší míru zjevné úzkosti (5,29) Děti, které hodnotí svou školní úspěšnost jako špatnou, mají zároveň vyšší míru zjevné úzkosti (8,00).

VO č. 5: Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na spokojenosti v třídním kolektivu?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku nám zjišťují položky 8, 9 a 10 v dotazníku. Pro účely testování hypotézy H5 jsme zavedli dvě kategorie pro určení pocitu spokojenosti mezi spolužáky: velmi dobře (1), dobře (1), špatně (2), velmi špatně (2). Při verifikaci H5 jsme použili t-test pro nezávislé skupiny a můžeme konstatovat, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na spokojenosti mezi spolužáky. Průměrná hodnota míry zjevné úzkosti u dětí, které se cítí dobře mezi spolužáky ve třídě je 5,18 a u dětí, které se cítí mezi spolužáky ve třídě špatně je 6,50.

Pro účely testování hypotézy H6 jsme opět zavedli dvě kategorie pro určení pocitu potřebnosti v třídním kolektivu, jedná se o odpověď na položku 9: ano, moc ráda (1), ano (1), někdy (2), nikdy (2). Hypotézu jsme testovali t-testem pro nezávislé skupiny. Poskytl nám také informaci o průměrných hodnotách míry zjevné úzkosti u dětí, které rády pomůžou spolužákovi, pokud je požádá o pomoc (5,41), průměrná hodnota míry zjevné úzkosti u dětí, které pomohou spolužákovi někdy nebo vůbec ne je 5,44. Testování nepotvrdilo námi stanovenou hypotézu, která konstatovala, že existují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na pocitu potřebnosti v třídním kolektivu.

Pro účely testování hypotézy H7 jsme zavedli pro pocit osamělosti dvě kategorie: nikdy (1), někdy (2). K verifikaci hypotézy H7 jsme použili t-test pro nezávislé skupiny.

Testování hypotézy H7 potvrdilo námi stanovenou hypotézu, že existují statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na pocitu osamělosti ve škole. Průměrná hodnota míry zjevné úzkosti u dětí, které se necítí ve škole osaměle je 4,73, u dětí, které se někdy cítí osaměle je průměrná hodnota míry zjevné úzkosti 6,25.

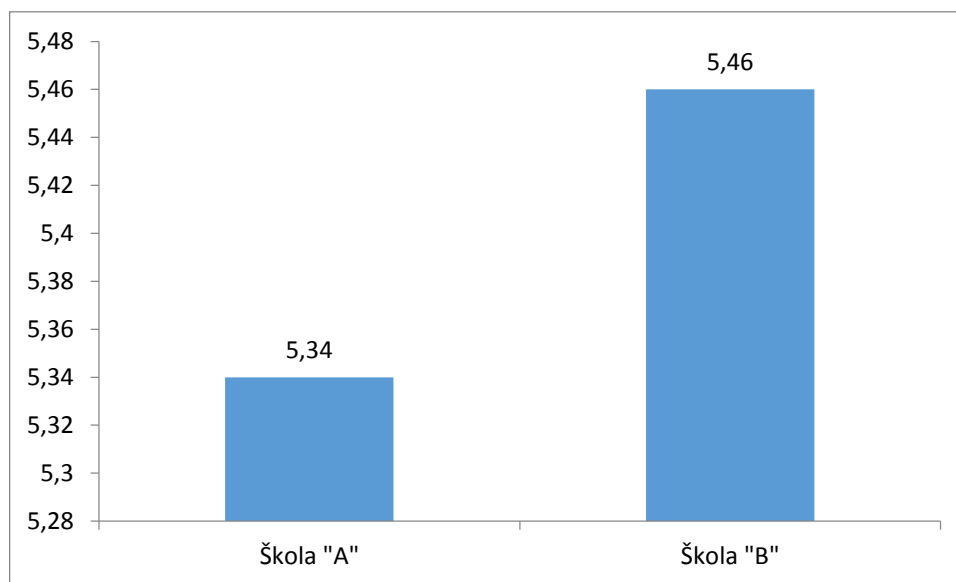
Můžeme konstatovat, že pouze jedna ze tří stanovených hypotéz k výzkumné otázce č. 5, potvrdila, že existují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na spokojenosti v třídním kolektivu a to na pocitu osamělosti ve škole.

VO č. 6: Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí navštěvujících školu "A" a dětí navštěvujících školu "B"?

Míra zjevné úzkosti dětí byla stanovena na základě výsledků II. části dotazníku CMAS Children's Manifest Anxiety Scale. Výsledky dotazníku byly převedeny na škálu 1 - 10, kdy vysoké skóre svědčí o projevu úzkosti.

- Průměrná míra zjevné úzkosti u dětí navštěvujících školu "A" je 5,34.
- Průměrná míra zjevné úzkosti u dětí navštěvujících školu "B" je 5,46.

Rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí navštěvujících základní školu "A" a dětí navštěvujících základní školu "B" znázorňuje graf 18.



Graf 18: Rozdíly v míře zjevné úzkosti mezi školou "A" a "B"

5.3 Doporučení pro praxi

V empirické části diplomové práce jsme se věnovali kvantitativnímu výzkumu míry zjevné úzkosti dětí mladšího školního věku. Porovnáním potřebných dat, které jsme získali z dotazníkového šetření, jsme zkoumali, zda se vyskytují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí vzhledem k pohlaví, věku, typu rodiny, ve které dítě vyrůstá (úplná - neúplná), školní úspěšnosti, spokojenosti ve třídním kolektivu. Anonymní dotazník vlastní konstrukce v první části obsahuje 10 položek, které mají uzavřenou formu. Jelikož jsou určeny pro děti mladšího školního věku, jsou formulovány jasně a srozumitelně. Položky 1 - 6 zjišťují základní sociodemografické proměnné, položka č. 7 souvisí se subjektivním vnímáním školní úspěšnosti žáka. Na spokojenost v třídním kolektivu se zaměřují položky 8, 9, 10. Druhou část dotazníku, kterou tvoří Škála zjevné úzkosti pro děti CMAS-Children's Manifest Anxiety Scale, kterou vytvořil v roce 1956 Alfred Castaneda, Boyd R. Mc. Candless a David S. Palermo, jsme použili k měření úzkosti dětí mladšího školního věku. Zjišťovali jsme zda existuje významný rozdíl v míře zjevné úzkosti dětí mladšího školního věku, což bylo hlavním cílem naší práce. Míra zjevné úzkosti dětí byla stanovena na základě výsledků dotazníku CMAS, výsledky dotazníku byly převedeny na škálu 1 - 10, kdy vysoké skóre svědčí o projevu úzkosti.

Odpovědi na naše výzkumné otázky jsme odůvodnili testováním hypotéz, které jsme formulovali na základě námi stanovených výzkumných otázek. Tímto jsme také splnili hlavní cíl práce a dílčí výzkumné cíle. Pro účely našeho výzkumu jsme zvolili žáky, kteří jsou ve věku 9 - 12 let. Jedná se o žáky 3. - 5. třídy dvou základních škol, kteří zároveň navštěvují školní družinu nebo školní klub. Vzorek byl vytvořen záměrným výběrem. Rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí navštěvujících základní školu "A" a dětí navštěvujících základní školu "B" jsou nepatrné. Průměrná míra zjevné úzkosti dětí navštěvujících školu "A" je 5,34. Průměrná míra zjevné úzkosti dětí navštěvujících školu "B" je 5,46 (graf 18).

Při verifikaci hypotézy H1 jsme předpokládali, že mezi chlapci a dívkami existují rozdíly v míře zjevné úzkosti. Testováním se potvrdila nulová hypotéza, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami v míře zjevné úzkosti. Dříve publikovaný výzkum Jana Fischera a Šárky Gjuričové naopak uvádí, že dívky dosahují ve všech věkových kategoriích vyšší skóre ve škále úzkosti než chlapci. Při ověřování hypotézy H2, kdy předpokládáme, že existují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na věku, jsme také konstatovali, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře zjevné

úzkosti dětí v závislosti na věku. Výsledky našeho šetření mohl ovlivnit věk dětí, které se výzkumu zúčastnily. V našem výzkumném souboru bylo větší zastoupení dětí mladšího věku 9 a 10 let (66) než dětí, které dosáhly věku 11 a 12 let (34). Fischer a Gjuričová upozorňují na diskrepanci v průměrných hodnotách míry zjevné úzkosti u dětí ve věku 11ti a 12ti let. U dívek tohoto věku může souviset zvýšená úzkost s nástupem období dospívání. (Fischer, Gjuričová, 1974, s. 5-7)

Z našeho výzkumu vyplývá, že neexistují významné rozdíly mezi chlapci a dívkami v míře zjevné úzkosti, a že neexistují statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na věku. Respondenti z našeho výzkumného šetření získali průměrné skóre 5,4 ve škále úzkosti, kdy míru zjevné úzkosti dětí hodnotíme na stupnici od jedné do deseti, přičemž vysoké skóre svědčí o výskytu úzkosti. Výzkum probíhal ve školní družině a školním klubu na základních školách ve Vsetíně. Jak zvládat úzkost, obavy a stres můžeme naučit děti v rámci výchovné a vzdělávací činnosti v době mimo vyučování. Ve školní dužině můžeme v rámci odpočinkových a rekreačních činností zařadit do programu relaxační a interakční cvičení a hry. Interakční hry rozvíjí pohybové, poznávací a sociální dovednosti dítěte. Během interakčních her dochází k uvolnění napětí a tím dochází k podpoře psychické rovnováhy dítěte. Díky interakční hře získáváme informace o úrovni sociálních a emočních dovednostech dítěte, které můžeme regulovat. Interakční hry zaměřujeme na emoce a emoční prožitek a dotek, na identifikaci a empatii, na spolupráci a řešení problémů, na zdravé sebepojetí. Při interakčních hrách dochází k sociálnímu učení. Cílem interakčních cvičení a her je naučit děti otevřeně vyjadřovat své emoce, lépe porozumět sobě i ostatním. Naučit děti navazovat kontakty. Rozvíjet vnímání a pozorování, posílit vlastní "já" a pocit vlastní hodnoty. Vedeme děti ke klidnému řešení problémů. Při zařazování relaxačních, odpočinkových a rekreačních činností do režimu dne ve školní družině bereme v úvahu momentální výkonnost dětí. Nejnižší výkonnost je ráno a po obědě, kdy zařazujeme do režimu dne odpočinkové činnosti. Odpočinek po obědě je důležitý, protože únava z vyučování je právě v této době největší a je důležitý i pro průběh procesů trávení po obědě. Rekreační činnosti zařazujeme tedy po odpoledním odpočinku. Při spontánních odpočinkových a rekreačních činnostech se děti projevují bezprostředně, proto jsou vhodné k poznávání jedinců i celé skupiny a vychovatel má prostor nejen k neformálním rozhovorům s dítětem, ale i k individuálnímu působení na děti. Vychovatel by se měl zajímat o starosti dětí, vyslechnout je, pohovořit s nimi a posilovat tak vzájemné dobré vztahy a důvěru.

Mezi interakční cvičení a hry řadíme rytmicko-pohybové a uvolňovací techniky, výtvarné techniky, hraní rolí a neverbální pohybové techniky, relaxační cvičení a skupinová diskuze. Díky interakčním cvičením a hrám můžeme pomoci žákům s úzkostným reagováním, neklidným žákům a žákům s poruchami chování se začleněním do kolektivu. Konkrétní metody jak se lépe vyrovnat s následky stresu a strategie pro zvládnání stresu uvádíme v kapitole 3.3.

Na základě našeho výzkumu bylo zjištěno, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na typu rodiny (úplná - neúplná), ve které žijí. Průměrná hodnota míry zjevné úzkosti u dětí, které žijí v neúplné rodině je 5,50 a u dětí, které žijí v úplné rodině je průměrná hodnota míry zjevné úzkosti 5,36. Rodina je pro děti mladšího školního věku emoční oporou a dítě ji považuje za samozřejmost. Uspokojuje většinu potřeb malého školáka, který začíná chápat některé rodičovské postoje a umí se lépe orientovat v rodinných vztazích. Nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu je sdílení života a trvalá přítomnost rodičů, kteří mají o své dítě zájem a jsou mu nablízku, když to dítě potřebuje. Ve funkční rodině projevují členové své emoce a umějí o nich diskutovat, vysvětlit je a regulovat. Dítě se tak naučí chápat vlastní i cizí emoční prožitky a ví, jak na ně reagovat, jak a kdy je ovládat. Narušené vztahy mezi maminkou a tatínkem je o tuto zkušenost mohou připravit. Nespokojení rodiče zatajují před dětmi své skutečné pocity, nejsou tedy vhodným modelem. Rozvodem rodičů ztrácejí děti jistotu existence rodinného zázemí, a to v nich vyvolává pocit ohrožení. (Vágnerová, 2012, s. 314-326)

Verifikací hypotézy H4 zamítáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že existují statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na školní úspěšnosti. Děti, které jsou spokojeny se svou školní úspěšností mají zároveň nižší míru zjevné úzkosti (5,29) Děti, které hodnotí svou školní úspěšnost jako špatnou, mají zároveň vyšší míru zjevné úzkosti (8,00). Pro dítě mladšího školního věku je důležité, jakou hodnotu má jeho školní výkon pro rodiče. Dítě přejímá rodičovský postoj ke škole. Pokud pro rodiče nemá školní vzdělání větší význam, stává se škola zbytečnou zátěží. Školní úspěšnost je z hlediska rodičů důležitá i pro budoucnost, ale ta je pro malé školáky zatím velmi vzdálená.

Jaké jsou rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na spokojenosti v třídním kolektivu? Na tuto otázku jsme hledali odpověď pomocí tří námi stanovených hypotéz. Dle našeho výzkumu jsme zjistili, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na spokojenosti mezi spolužáky a na pocitu potřebnosti v třídním kolektivu. Naopak u pocitu osamělosti zjišťujeme, že existují statisticky významné rozdíly

v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na pocitu osamělosti ve škole. Průměrná hodnota míry zjevné úzkosti u dětí, které se necítí ve škole osaměle je 4,73. U dětí, které se někdy cítí osaměle je průměrná hodnota míry zjevné úzkosti 6,25. Rodina dětem poskytuje zázemí a jistotu. Ve škole však dítě potřebuje kontakt s vrstevníky. Vrstevnická skupina má v tomto období významný socializační vliv, pro dítě je důležité, aby bylo vrstevnickou skupinou přijato.

ZÁVĚR

V diplomové práci se zabýváme emoční regulací dětí mladšího školního věku. V první kapitole teoretické části práce jsme se věnovali vymezení pojmu emoce, zaměřili jsme se také na definici strachu a úzkosti, klasifikaci lidských emocí a funkce emocí. V následující druhé kapitole jsem se zabývali emoční regulací, strategií emoční regulace a emočním vývojem, prožíváním a emoční regulací dětí mladšího školního věku. Emoční inteligenci se věnujeme ve třetí kapitole. Zvláště pak strategii pro zvládnutí stresu, jak naučit děti zvládat úzkost, obavy a stres svépomocí.

V empirické části diplomové práce jsme se zaměřili na výskyt úzkosti u dětí navštěvujících školní družinu a školní klub na vybraných základních školách ve Vsetíně. Jednalo se o děti mladšího školního věku. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda existuje významný rozdíl v míře zjevné úzkosti u dětí mladšího školního věku. Míra zjevné úzkosti dětí byla stanovena na základě výsledků dotazníku CMAS-Children's Manifest Anxiety Scale, kterou vytvořil v roce 1956 Alfred Castaneda, Boyd R. Mc. Candless a David S. Palermo. Tvoří ji 48 otázek zjišťující úzkostné symptomy a 13 položek tvoří L-skór (upravili: Jan Fischer a Šárka Gjuríčová). Škála zjevné úzkosti je určena pro děti ve věku 9 - 12 let. Výsledky dotazníku byly převedeny na škálu 1 - 10, kdy získané vysoké skóre svědčí o výskytu úzkosti. Dále jsme zkoumali, zda se vyskytují rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí vzhledem k pohlaví, věku, typu rodiny, ve které dítě vyrůstá (úplná - neúplná), školní úspěšnosti, spokojenosti ve třídním kolektivu. Rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí navštěvujících základní školu "A" a dětí navštěvujících základní školu "B" jsou nepatrné. Výzkum potvrdil dvě námi stanovené hypotézy a to, že existují statisticky významné rozdíly v míře zjevné úzkosti dětí v závislosti na školní úspěšnosti a v závislosti na pocitu osamělosti ve škole.

V úvodu naší práce jsme uvedli, že považujeme za důležité, učit děti emocím, pěstovat emoční a sociální dovednosti a vychovat tak děti s vyšším stupněm sociální a emoční inteligence. Ve školním prostředí i v rodině můžeme ovlivnit jednání dětí tím, že je naučíme ovládat vlastní emoce. K tomu nám poslouží interakční hry, které nemají vítěze ani poraženého, ale kladou důraz na proces. Budují soudržnost, podílejí se na snížení zloby a agresivity mezi dětmi. Emoční dovednosti jako je spolupráce, schopnost řešení problémů s druhými lidmi, vytrvalost, přátelskost, umění vcítit se do druhého, realistické myšlení se dají naučit a mohou zkvalitnit život dítěte v budoucnosti. Děti s dovednostmi emoční

inteligence mohou být šťastnější, sebevědomější a úspěšnější ve škole. Z těchto dětí vyrostou odpovědní a citliví dospělí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ARRIVÉ, Jean-Yves, 2004. *Umění prožívat emoce*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-828-7.
- [2] BRADBERRY, Travis a Jean GREAVESOVÁ, 2007. *Emoční inteligence v praxi*. Praha: Columbus, spol. s. r. o. ISBN 978-80-7249-220-6
- [3] BRADBERRY, Travis a Jean GREAVES, 2009. *Emotional Intelligence 2.0*. San Diego: TalentSmart. ISBN10-09 74320 625.
- [4] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4033-1.
- [5] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-463-X.
- [6] FISCHER, Jan a Šárka GJURIČOVÁ, 1974. *Škála zjevné úzkosti pro děti: příručka pro administraci, vyhodnocení a interpretaci*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- [7] FILLIOZAT, Isabelle, 2011. *Do nitra dětských emocí*. Brno: Computer Press, a.s. ISBN 978-80-251-3318-7.
- [8] FÜRST, Maria, 1997. *Psychologie*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-199-0.
- [9] GOLEMAN, Daniel, 2011. *Emoční inteligence*. Vyd. 2. Praha: Metafora, spol. s. r. o. ISBN 978-80-7359-334-6.
- [10] HÁJEK, Bedřich a kol., 2007. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-233-1.
- [11] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-303-X.
- [12] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1369-4.
- [13] JEDLIČKA, Richard, 2011. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-7367-788-6.
- [14] KALINA, Aleš, 2014. *Emoční rovnice - Odhalte svůj zdrojový kód*. Praha: Mindsoft s. r. o. ISBN 978-80-85335-23-1.
- [15] KELEMAN, Stanley, 2013. *Anatomie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-0455-8.
- [16] KOHOUTEK, Rudolf a kol., 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s. r. o. ISBN 80-85867-94-X.

- [17] KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-214-2203-3.
- [18] KOPŘIVA, Pavel, et al, 2008. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Kroměříž: Pavel Kopřiva – Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [19] LANIADO, Nessia, 2004. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí*. Praha: Portál s. r. o. ISBN 80-7178-870-8.
- [20] MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-058-8
- [21] MATĚJČEK, Zdeněk, 1996. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-085-5.
- [22] MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1056-6.
- [23] MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH, 1994. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén. ISBN 80-85824-06-X.
- [24] NAKONEČNÝ, Milan, 2000. *Lidské emoce*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0763-6.
- [25] NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.
- [26] PÁVKOVÁ, Jiřina et al, 2002. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-711-6.
- [27] PIAGET, Jean, 1999. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-309-9.
- [28] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ, 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-146-0.
- [29] PLUMMER, Deborah, 2007. *Self-Esteem Games for Children*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN-10: 1 84310 424 5.
- [30] PLUMMER, Deborah, 2013. *Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres: cvičení pro mladší školní věk*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-0377-3.
- [31] PROCHÁZKOVÁ, Ivana, ŠEVČÍKOVÁ, Jitka a Michaela TILTON, 2015. *S láskou i rozumem: využijte emoční inteligenci ve výchově*. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-0809-3.
- [32] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-772-8.

- [33] RHEINWALDOVÁ, Eva, 2011. *Jak vychovat šťastné dítě*. Vyd. 4. Praha: MOTTO. ISBN 978-80-7246-509-5.
- [34] ROGGE, Jan-Uwe, 2010. *Rodiče určují hranice*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN 978-80-7367-806-7.
- [35] SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS (eds.), 2007. *Emoční inteligence*. Praha: Portál s. r. o. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [36] SHAPIRO, Lawrence E, 2014. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 4. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-0651-4.
- [37] SIEGEL, Daniel J. a Tina Payne BRYSON, 2015. *Rozvíjejte naplno mozek svého dítěte*. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-0863-5.
- [38] STUHLÍKOVÁ, Iva, 2002. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-553-9.
- [39] SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana a Marie VÁGNEROVÁ, 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-545-8.
- [40] ŠIMEK, Jiří, 1995. *Lidské pudy a emoce*. Praha: NLN, s. r. o. ISBN 80-7106-121-2.
- [41] TYRRELL, Jenny, 2001. *The Power of Fantasy in Early Learning*. Lampeter: Routledge. ISBN 0 415 24021 2
- [42] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- [43] VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.
- [44] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [45] VYMĚTAL, Jan, 2004. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-1778-830-9.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

a kol.	a kolektiv
cit.	citováno
CMAS	Children´s Manifest Anxiety Scale
CNS	Centrální nervový systém
č.	číslo
H	hypotéza
H_0	nulová hypotéza
H_A	absolutní hypotéza
např.	například
popř.	popřípadě
s.	strana
tzv.	takzvaný
VO	Výzkumná otázka
ZŠ	Základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Relativní rozložení četnosti hrubého skóre ve škále úzkosti.....	49
Graf 2: Rozdělení respondentů podle pohlaví v ročníku	50
Graf 3: Třída a věk žáků	51
Graf 4: Typ rodiny	52
Graf 5: Dospělé osoby ve společné domácnosti	52
Graf 6: Úspěšnost ve vyučování	53
Graf 7: Úspěšnost ve vyučování - chlapci	53
Graf 8: Úspěšnost ve vyučování - dívky.....	54
Graf 9: Spokojenost v třídním kolektivu	55
Graf 10: Spokojenost v třídním kolektivu - chlapci	55
Graf 11: Spokojenost v třídním kolektivu - dívky.....	56
Graf 12: Pomoc spolužákovi.....	56
Graf 13: Pomoc spolužákovi - chlapci.....	57
Graf 14: Pomoc spolužákovi - dívky	57
Graf 15: Pocit osamělosti ve škole	58
Graf 16: Pocit osamělosti ve škole - chlapci.....	58
Graf 17: Pocit osamělosti ve škole - dívky	59
Graf 18: Rozdíly v míře zjevné úzkosti mezi školou "A" a "B"	65

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Model emoční inteligence	38
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Rozložení skupin podle pohlaví	47
Tabulka 2: Popis zkoumaného vzorku vzhledem k věku	51
Tabulka 3: Verifikace hypotézy H1	59
Tabulka 4: Verifikace hypotézy H2	60
Tabulka 5: Verifikace hypotézy H3	60
Tabulka 6: Verifikace hypotézy H4	61
Tabulka 7: Verifikace hypotézy H5	61
Tabulka 8: Verifikace hypotézy H6	62
Tabulka 9: Verifikace hypotézy H7	62

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: NÁZEV PŘÍLOHY

DOTAZNÍK - I. část

Milé děti, tímto Vás žádám o vyplnění dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce, která pojednává o emocích. Dotazník je anonymní a dobrovolný.

Odpověď se kterou souhlasíš označ křížkem ☒.

Monika Janků,
UTB ve Zlíně

1. Jsem chlapec dívka
2. Jsem žákemtřídy.
3. Můj věk jelet.
4. Doma bydlím s maminkou a tatínkem. ano ne
5. Doma bydlím jen s jedním rodičem. ano ne
6. Doma bydlím jen s babičkou nebo jinou osobou. ano ne
7. Jak hodnotíš svou úspěšnost ve vyučování?
 výborně velmi dobře dobře špatně velmi špatně
8. Jak se cítíš mezi spolužáky ve třídě?
 velmi dobře dobře nevím špatně velmi špatně
9. Pokud Tě spolužák požádá o pomoc, pomůžeš mu vždy?
 ano, moc rád/ráda ano nevím někdy nikdy
10. Cítíš se ve škole osaměle?
 vždy někdy nikdy

DOTAZNÍK - II. část

V druhé části dotazníku jsme k měření úzkosti použili Škálu zjevné úzkosti pro děti CMAS-Children's Manifest Anxiety Scale.

Je tvořena 48 otázkami diagnostikujícími úzkost a 13 položek tvoří L-skór.

Autoři: Alfred Castaneda, Boyd R. Mc. Candless, David S. Palermo.

Upravili: Jan Fischer, Šárka Gjuričová.

Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. Bratislava, 1974.