

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra psychologie

EMOCIONALITA DĚTÍ
MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO
VĚKU

Diplomová práce

Markéta Blahovcová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (2009-2015)

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

Plzeň, duben 2015

Prohlašuji, že jsem předloženou závěrečnou práci vypracovala samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 13. dubna 2015

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D. za její trpělivý přístup a cenné rady.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	8
1.1 Integrační období.....	8
1.1.1 Mladší školní věk	8
2 EMOCE	15
2.1 Význam emocí.....	15
2.1.1 Úkoly emocionality	16
2.2 Rozdělení emocí.....	17
2.3 Emoční vývoj	18
2.3.1 Emoční vývoj v mladším školním věku	19
2.3.2 Zákonitosti citového vývoje	20
2.4 Neurofyziologie emocí.....	21
2.5 Vliv inteligence na emoce	22
2.6 Nejčastější emoce.....	23
2.6.1 Strach, smutek, hněv.....	24
2.6.2 Radost.....	24
3 SOCIÁLNÍ ASPEKTY EMOCÍ	26
3.1 Vztahy dětí mladšího školního věku	26
3.1.1 Vztahy mezi vrstevníky	26
3.1.2 Vztahy mezi sourozenci	27
3.1.3 Vztah učitel – žák	28
3.2 Rodinné prostředí dítěte	28
3.2.1 Rodina úplná.....	29
3.2.2 Rodina neúplná.....	30
3.2.3 Dítě vyrůstající v dětském domově	31

PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 CÍL A DESIGN VÝZKUMU	34
5 POPIS VZORKU RESPONDENTŮ	35
6 POPIS POUŽITÝCH METOD.....	36
Dotazník	36
Rozhovor.....	36
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU	37
7.1 Dotazník	37
7.2 Rozhovor.....	57
7.2.1 Obsahově kategoriální analýza.....	57
ZÁVĚR	61
RESUMÉ.....	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65
SEZNAM GRAFŮ	68
PŘÍLOHY.....	70

Úvod

Emoce, slovo, které zná každý z nás. Emoce jsou s námi už od našeho narození, budou s námi až do naší smrti, jsou součástí našeho každodenního života. Každý z nás projevuje, vnímá a prožívá emoce individuálně a subjektivně.

„Byl jsem v sedmém nebi.“ „Strachy se mi třásla kolena.“ „Hrůzou mi vstávaly vlasy na hlavě.“ „Skákal jsem radostí pět metrů vysoko.“ Každý z nás pravděpodobně použil jednu ze zmíněných vět alespoň jednou v životě. Každá z těchto vět popisuje nějakou emoci, kterou v danou chvíli právě prožíváme. Podle mého názoru se emocím ale nevěnuje taková pozornost, jakou by ve skutečnosti žádaly. To je také hlavní důvod, proč jsem si toto téma vybrala jako název mé diplomové práce. Pro svoje budoucí vysněné povolání jsem se rozhodla více a hlouběji prozkoumat emoce u dětí mladšího školního věku. Myslím, že veškeré informace, které při psaní této práce budu vyhledávat, později využiji při svém povolání.

Cílem mé diplomové práce bude zmapovat emoce, které se vyskytují na základní škole u dětí mladšího školního věku nejen z pohledu samotných žáků, ale i z pohledu učitelů.

Diplomová práce bude rozdělena na část teoretickou a praktickou. Do teoretické části budou zahrnuty kapitoly, které úzce souvisí s emocionalitou dětí v mladším školním věku, jako například mladší školní věk, samotná kapitola emoce a sociální aspekty emocí. Praktická část bude rozdělena na kvantitativní a kvalitativní část. Praktická část bude sloužit k průzkumu emocí na základní škole u vybraných jedinců v mladším školním věku a nadhledu na danou problematiku z pohledu jejich třídních učitelů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

J. Vaněk rozděluje lidský život do tří hlavních vývojových období. První je tzv. integrační období, to začíná počtím a kulminuje kolem 18 až 20 roku života. Po integračním období následuje kulminační, to trvá asi do 60 až 62 let. Zbývá nám prozradit poslední období lidského života – tzv. involuční. V této diplomové práci se budeme velmi podrobně věnovat integračnímu období, kam také spadá vývojová etapa mladšího školního věku. (Hříchová, Novotná, Miňhová, 2000, str. 44)

1.1 Integrační období

Právě integrační období se vyznačuje tím, že patří mezi nejvíce prozkoumané a také nejpropracovanější období lidského života. Vždyť právě toto období zahrnuje celé období dětství a dospívání, které jsou pro celkový vývoj velice důležité, jelikož zde vznikají a diferencují se psychické funkce a struktury. Psychický vývoj v této fázi se vyznačuje typickými charakteristikami psychiky například nezralostí a labilitou psychiky, nápodobou, aktivitou, hravostí i dalšími. Samozřejmě nesmíme opomenout zdůraznit, že v integračním období má nesmírný vliv výchova, jejíž působení by mělo být co nejúčinnější. (Hříchová, Miňhová, Novotná, 2000, str. 45)

Jak uvádí autorky Vývojové psychologie pro učitele (Hříchová, Novotná, Miňhová, 2000, str. 45), integrační období se rozděluje do dalších věkových fází – prenatální období (etapa nitroděložního vývoje), novorozenecké období (do 1 měsíce až 60 dní po porodu), období kojenecké (od 3. měsíce do 1 roku), batolecí období (od 1. do 3. roku), předškolní období (od 3 do 6 let), mladší školní věk (6 až 10 let), starší školní věk (pubescence, od 11 do 15 let) a adolescence (od 16 do 18 až 20 let).

1.1.1 Mladší školní věk

Toto období je velmi významné a důležité, samozřejmě mezi hlavní důvod patří nástup do školy. Pro dítě nastávají mnohé novoty, s kterými se musí vypořádat a naučit se je. V období mladšího školního věku dochází ke zlepšení vývojových dovedností, díky nimž

mohou děti plnit složitější a mnohem náročnější úkoly. Děti se musí naučit v této vývojové etapě větší soběstačnosti. Dále musí být zodpovědné za plnění úkolů, které dostanou ve škole od učitelů nebo doma od rodičů. (Allen, Marotz, 2005, str. 127)

V následujících odstavcích si blíže popíšeme konkrétní druhy vývoje a jejich specifické rysy v období mladšího školního věku.

Tělesný a pohybový vývoj

Dítě je v mladším školním věku velmi pohybově aktivní. Cvičení dítě bere jako hlavní náplň volného času a jako jednu ze základních potřeb, proto samo vyhledává různé pohybové hry a činnosti. Je velmi důležité, abychom v dítěti zájem o pohyb podporovali a využívali ho v průběhu dne ve školních i mimoškolních aktivitách. Je důležité ho rozvíjet, mimo jiné i pro podporu správného tělesného vývoje. (Klindová, Rybárová, 1974, str. 91-93)

Pro vývoj v mladším školním věku je typický rychlý nárůst do výšky. Za rok dítě naroste o zhruba 6 až 8 cm. Je logické, že dítě samozřejmě v tomto věku nabírá i na váze, tento příbytek není ale markantní. Tělesný vývoj je během tohoto období plynulý. Výrazné změny v růstu se vyskytují před začátkem mladšího školního věku a znovu na konci tohoto období. (Klindová, Rybárová, 1974, str. 91-93)

Viditelné zlepšení pozorujeme v hrubé i jemné motorice. Tělesná síla narůstá, rychlejší, přesnější i koordinovanější jsou i pohyby, které dítě vykonává. Zdokonalení pohybu je díky lepší souhře jednotlivých částí těla, rukou, nohou a trupu. Další zlepšení je díky souhře těla se smyslovými podněty – převážně zrakovými a sluchovými. Tímto si vysvětlujeme, proč je zájem o pohyb v tomto věku zvýšený, dítě samo může pozorovat stále lepší výsledky a zdokonalování. Dítě umí nebo se ještě lépe zdokonaluje v činnostech, jako jsou běhání, přeskokování, skákání, přeskokování přes švihadlo, plavání i lyžování. Nejvíce jsou pohyby ovlivňovány ramenním a loketním kloubem. Později dochází ke koordinaci prstů a zápěstí, což je také důvodem, proč se zlepšuje jemná motorika. (Langmeier, 1983, str. 107)

Jemná motorika se rozvíjí mnohem déle a také její vývoj je složitější. Šestileté dítě by již mělo ovládat kreslení, stříhání, modelování z oblasti jemné motoriky. Náročnější činností je pak psaní. Je to z toho důvodu, že při něm musí dítě zkoordinovat oči, ruku, prsty a ostatní

pohyby a polohy těla. Osvojování probíhá pomalu a je na něj kladena velká důraznost. (Klindová, Rybárová, 1974, str. 91-93)

Vývoj kognitivních procesů

K největším změnám v období mladšího školního věku dochází u poznávacích procesů. Především se to týká hlavně vnímání, paměti, pozornosti, fantazie a představivosti, rozvoje řeči a samozřejmě myšlení.

Dle Langmeiera (Langmeier, 1983, str. 112 - 119) je pro školní vyučování základem vnímání, to právě začíná již v mladším školním věku. Vnímání se také výrazně zdokonaluje v důsledku nabytých zkušeností dítěte, na něž se utváří složitější abstraktní logické myšlení. V tomto období je velmi důležitá pestrá zkušenost, díky které si dítě tvoří představu mezi věcmi mnohem lépe a chápe vztahy mezi nimi. Jedinec tedy ve školním věku umí vnímat realitu správněji a přesněji a také dokáže již vnímat složitější úkoly a materiály. Ty však musí mít stále přesnou a konkrétní podobu. Tu samozřejmě má perfektně ovládat učitel, a tudíž by také měl žákům předkládat adekvátní úkol na rozvíjení vnímání, stanovovat cíle, způsoby práce, ale i dobu trvání. Dítě se čím dál tím víc zaměřuje na podrobnosti a jednotlivosti. Tím pádem vzrůstá schopnost přecházet od celistvého k analytickému vnímání. Také díky němu dítě dokáže vnímat více podrobností, detailních znaků a vlastností u předmětů a jevů. Díky posunu vpřed v oblasti vnímání je také větší objektivizace. Děti se již také učí vnímat vlastnosti věcí nezávisle na svých pocitech, a tak jsou také stálejší a přesnější.

U paměti v mladším školním věku se projevuje více názornost a konkrétnost. Žák si samozřejmě nejlépe pamatuje to, co sám prožil, co dokázal zpracovat vlastními smysly. Velice individuální je paměť v tomto věku. Paměťové představy jsou celistvé a nepřesné. Postupem času se ale začínají diferencovat a objevuje se v nich také více detailů. Dítě také upřednostňuje mechanické zapamatování slov na začátku školní docházky. Proto dítěti nemůžeme vyčítat, pokud bere za správné si doslova zapamatovat jednotlivá slova a věty. Tento způsob mu vyhovuje i z důvodu nedostatečné slovní zásoby. Proto k tomuto faktu musíme přihlídnout, i když se dítě nevyjadřuje zrovna nejkošatěji. Trvanlivost i rozsah paměti narůstají samozřejmě s věkem dítěte. Začíná upadat také pouhé mechanické zapamatování a dítě se začíná učit využívat logickou složku paměti. Ta také posouvá paměťové funkce na

vyšší úroveň a umožňuje dítěti zapamatovat si a reprodukovat i abstraktnější poznatky. (Klindová, Rybárová, 1974, str. 96-98)

Autorky Klindová a Rybáková (Klindová, Rybárová, 1974, str. 95) ve své knize také zmiňují, že velké nároky se v tomto období kladou na pozornost dítěte. Ve škole se dítě musí umět zaměřovat na určitý cíl ve stanovenou dobu a to ho nutí ke větší pozornosti a soustředěnosti. Je tedy velmi důležité, aby aktivity, úkoly nebo činnosti byly pro děti atraktivní, zajímavé, poutavé a aby v dětech dokázaly vyvolat spontánní pozornost. Zprvu dítě vnímá pouze prvky, postupem času již dokáže svou pozornost zaměřit na větší počet objektů. Zvyšuje se také schopnost soustředění se a udržení pozornosti a to na déle než 15 – 20 minut.

Na začátku školního věku by již dítě mělo být schopno řešit logické operace. Je nutné podotknout, že jde o operace, při kterých si dítě dokáže představit konkrétní jevy, věci, obsahy. Jeho myšlení je tedy konkrétní a názorné a vychází z jednání a zkušeností dítěte. Při používání pojmů můžeme sledovat charakteristické rysy, kterými se vyznačuje dítě v mladším školním věku. Jde především o subjektivnost, kdy dítě zahrnuje do pojmu své vlastní citové zkušenosti a nepřesnost a nestálost pojmů, jelikož si význam a obsah pojmu často přetváří a doplňuje. Dítě je samozřejmě v této vývojové fázi velmi zvědavé a projevuje se u něj velký zájem obohacovat se o nové informace. Dítě se už nespokojí jen s odpovědí dospělého, ale rádo si informace vyhledává samo, nebo si dokonce začíná vytvářet své vlastní teorie. Zde ale velmi zasahuje jeho vlastní fantazie a teorie jsou jednoduché. Postupným vývojem se stále více objevuje kritické myšlení a fantazie se při myšlenkových operacích spíše stahuje do pozadí. (Allen, Marotz, 2005, str. 131 - 145)

Další posun v myšlení vidíme v chápání časových a prostorových vztahů nebo porozumění množství a počtu. Vždyť jenom pravidelná docházka do školy v dítěti podněcuje chápat časové údaje, jako jsou sekunda, minuta, hodina, dopoledne, odpoledne, den, týden či rok. Napomáhá také tomu, aby si dítě uvědomilo pojmy jako jsou včera, dnes, zítra. Orientace v čase také úzce souvisí s osvojováním číselných symbolů, díky nimž se dítě učí znát hodiny a měřit čas. V prostoru je pro dítě nejdůležitější rozlišování vpravo a vlevo. V této oblasti si dítě také zpřesňuje pojmy jako jsou blízko, daleko, vysoko, nízko, hluboko. Co se týče množství, s prvními představami se dítě setkává již kolem třetího roku života, kdy začíná chápat pojmy jeden a dva. Na začátku školního věku ho v chápání množství a počtu omezuje vázanost na konkrétní předměty a vázanost množství na uspořádání a seskupení věcí. Proto je také vhodné ve škole používat manipulaci s konkrétními předměty, ty následně zařazovat a členit.

Porovnávat množství a velmi důsledně opakovat samotný pojem množství. Toto všechno podporuje lepší chápání následných matematických operací. (Klindová, Rybárová, 1974, str. 99-104)

Rozvoj řeči úzce souvisí s rozvojem myšlení. Se získanými informacemi se samozřejmě také zvyšuje slovní zásoba. Při výborně vyvinutých jazykových schopnostech dítě lépe a přesněji vyjadřuje své myšlenky či pocity. Autor Allen udává: „*Šestileté dítě se každý den naučí pět až deset nových slov a jeho slovní zásoba se skládá z deseti až čtrnácti tisíc slov.*“ (Allen, Marotz, 2005, str. 136). V komunikaci dítěte jsou zastoupeny všechny slovní druhy, převažují ale podstatná jména, slovesa a také jména přídavná. Hlavně díky čtení a psaní se zvyšuje úroveň jazykových schopností v mladším školním věku. Je ale logické, že tato úroveň je podmíněna sociálně kulturním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Řeč a jazyk šestiletého dítěte se vyznačují tím, že již dokáže časovat slovesa a skloňovat podstatná jména, slova skládá do vět ve správném pořadí, napodobuje slangové vyjádření. V tomto věku dítě rádo dává hádanky a vypráví vtipy. Zhruba kolem devátého roku dítě nachází zalíbení v různých slovních hrách, při kterých mohou vymýšlet svá vlastní slova nebo komolit slova již známá. (Allen, Marotz, 2005, str. 131 - 145)

Sociální vývoj

Morální cítění dítěte má význam i v sociálním vývoji. Mezi morální city zařazujeme i sociální vztah mezi žákem a učitelem a sociální vztahy mezi žáky navzájem. Vztah mezi učitelem a žákem je pro děti více než důležitý, který je do určité míry ovlivněný výchovou z rodiny. Nutno podotknout, že ze začátku mladšího školního věku a s tím související školní docházky ho některé děti dokonce upřednostňují a má u nich mnohem větší váhu než vztah s ostatními spolužáky. I to se samozřejmě mění a to s nárůstem kritického myšlení. Ve školním věku se vztahy ve třídě začínají diferencovat. Děvčata vyhledávají hlavně přítomnost děvčat a chlapci převážně kamarádí s chlapci. Není výjimkou, že chlapci naopak děvčaty pohrdají, velmi je podceňují a rádi se před nimi vychloubají. (Klindová, Rybárová, 1974, str. 105-110)

„Z hlediska celkového morálně sociálního vývoje má pro dítě zvláštní význam rozvoj sebevědomí. Vstup do školy způsobuje v tomto směru značné změny. Vlivem širšího kolektivu,

do něhož vstupuje, se dítě postupně vymaňuje z úzkého egocentrismu, který je charakterizoval v předškolním věku.“ (Klindová, Rybárová, 1974, str. 109)

Jak bylo již zmíněno, v sociálním vývoji dítěte přináší vstup do školy velkou změnu. Pravidelně se zde setkává s pedagogy a spolužáky, kteří mají vliv na jeho chování. Dítě, které je ve stejné skupině vrstevníků, se má možnost učit velmi důležitým sociálním reakcím jako je například spolupráce, ale samozřejmě i soutěživost, důvěra, pomoc slabším, respektování a tolerance ostatních. Předškolní výchova již učí dítě sociálnímu chování. Vždyť dítě v předškolním věku by již mělo vědět, co se smí a co naopak ne, co je správné a co zase naopak špatné. Sociální normy morálního chování se začínají ustalovat až ve školním věku dítěte. Dítě se setkává s novými rolemi ve svém okolí. Sám se ve škole setkává s utvářením nových rolí a v nich se také učí novým způsobům chování. Jde hlavně o role žáka a spolužáka. (Langmeier, 1983, str. 119 - 128)

Neopomenutelný význam začíná mít ve školním věku role sexuální – ženské a mužské. V předškolním věku si dítě nijak nezakládá na vzhledu, je mu téměř jedno, co nosí na sobě za oblečení. Naopak šestileté děti a ti starší se již domnívají, že je velmi důležité, jak na své okolí působí a že jejich vnější vzhled by měl odpovídat jejich pohlaví. Dívčí či chlapecký způsob chování upevňují především rodiče. Ti jsou do určité míry ovlivněny společností, která očekává jiné chování od ženy než od muže. Langmeier se ve své knize zmiňuje o tomto chování: *„Od muže se očekává v naší společnosti poněkud jiné chování než od ženy: předpokládá se a také se toleruje častější a výraznější sebeprosazování, síla, odvaha, ale i lepší ovládání citových projevů. Ženy naopak jsou pokládány za více závislé, projevující navenek své city, úzkostnější a přizpůsobivější, například při dodržování pořádku ve třídě i později v pracovní skupině.*“ (Langmeier, 1983, str. 124)

Díky postavení ve skupině, ale i díky rolím, které se dítě postupně osvojuje, se vytváří jeho sebepojetí a sebehodnocení. Kladné sebehodnocení je pro duševní rozvoj dítěte v mladším školním věku velmi důležité. Vliv na něj mají v přední řadě především rodiče, pedagogové, skupina vrstevníků a blízkých osob, se kterými je dítě velmi často v kontaktu. Skupina a vztahy dětí ve školním věku nejsou ještě diferencované a jsou také velmi nahodilé. Děti začínají prožívat velké výkyvy v náladě, mají často dobrou a hned nato špatnou náladu, to je vysvětlením, proč se v jejich věku může velmi rychle nejlepší kamarád stát nepřítelem. Během osmého roku má dítě zhruba již dva až tři nejlepší kamarády, které jsou nejčastěji

stejně staré a jsou stejného pohlaví, s nimiž si dotyčný většinou udržuje perfektní dlouhodobé vztahy. (Allen, Marotz, 2005, str. 131 - 145)

Bezesporu nejdůležitější a nejvýznamnější činností pro poznávání nových věcí je skutečná práce. Ta pomáhá i při začleňování do různých společenstev. Díky vlastní zkušenosti se dítě naučí poznávat její význam, lépe ho chápe a dokáže ji odlišit od hry. Dítě dokáže vykonávat činnosti, které jsou na něho kladeny z vnějšího okolí a které mu přestávají být příjemné. Na rozdíl od těch, které dělá z vlastní vůle a které mu jsou příjemné. Tato schopnost pracovat i přes svoji nelibost je jednou z hlavních charakteristik školní zralosti a v průběhu vývoje dítěte v mladším školním věku stále narůstá. (Langmeier, 1983, str. 119 - 128)

Ačkoliv bylo zmíněno, že v tomto věku dítě přijímá práci i pro něho nelibou, nesmí být opomenuto to, že ze svého života nevypouští hru, která práci předchází. Dítě preferuje spíše hry s jasnými pravidly, které mohou být složitější. Dítě vyhledává rádo pohybové hry, v těch zdokonaluje svoji obratnost, sílu a rychlost. Má rádo také hry didaktické, s intelektuálním zaměřením, které aktivizují rozumové schopnosti a procesy jako paměť, vnímání, bystrost, pohotovost a pozornost. Při obou hrách, jak pohybových, tak intelektuálních, je pro dítě velmi důležité stanovit cíl a výsledek hry. (Klindová, Rybářová, 1974, str. 112 - 114)

2 EMOCE

V následujících řádcích se podíváme na definice emocí od různých autorů.

Významově je pojem emoce spojen s termínem pocit či cit. Označujeme tímto slovem především naše stavy, jako jsou například radost, hněv, lítost, strach, závist. (Nakonečný, 2000, str. 8)

Autor F. Dorsch o citech tvrdí, že se vlastně ani nedají přesně definovat, protože je dokážeme jen popsat a hlavně prožívat. Podle něj jsou pojmy emoce a cit významově synonymní. (Dorsch, 1963, str. 128)

L. Schmidt – Atzert naopak tyto dva pojmy rozlišuje. Podle něj je emoce významově nadřazená slovu termínu cit. (Schmidt – Atzert, 1996, str. 18)

„Emocionalita je specifickou dimenzí temperamentu. Je vrozenou a tudíž trvalejší dispozicí osobnosti, určující základní způsob citového prožívání (intenzitu, stabilitu, časovou dimenzi, proměnlivost i vztah k vyvolávajícím podnětům) a z něho vyplývajícího chování.“ (Vágnerová, 2002, str. 44)

Autorka Stuchlíková (Stuchlíková, 2002, str. 11) o emocích tvrdí, že jsou to komplexní jevy, které se charakterizují především tím, že jsou velmi citlivé a proměnlivé. Zmiňuje se také o tom, že v jednom momentu může být emoce vzbuzena, ale v jiném, stejně typickém momentu, nikoli.

Podle novější literatury Nakonečný popisuje definici emocí takto: *„V novější psychologické literatuře jsou však emoce chápány již jako komplexní psychický fenomén, jehož zážitkovým jádrem jsou city, ale který má také složku fyziologickou, projevující se vegetativními a motorickými reakcemi.“* (Nakonečný, 2012, str. 13)

2.1 Význam emocí

Spisovatel Nakonečný řekl o významu emocí toto: *„Vyjadřuje zcela zvláštní způsob prožívání, provázený nezřídka i tělesnými změnami, jako jsou pohyby (útěk vyvolaný strachem, fyzické napadení vyvolané hněvem) a takovými reakcemi, jako jsou pláč či smích,*

začervenání se v rozpacích, ale i zažívací potíže při prožívání trémy atd.“ (Nakonečný, 2003, str. 176)

Velká většina dětí prožívá emoce bezprostředně, hluboce, ale ze všeho nejvíc bez zábran, které si bohužel většina dospělých vytváří. Během dospívání se totiž učíme postupně vzdávat se aktuálního uspokojení svých potřeb. (Černý, Grofová, 2013, str. 9)

2.1.1 Úkoly emocionality

„Funkcí emocionality je základní orientace a regulace, směřující k adaptaci na dané podmínky.“ (Vágnerová, 2005, str. 145)

Vágnerová tvrdí, že to, co prožijeme, nás informuje o dané situaci i jejím významu. Slouží nám také jako zpětná vazba, můžeme zpětně hodnotit vlastní jednání i aktivitu těch druhých. Jako další můžeme zmínit adaptivnost emocí. Pro lepší pochopení si představme, že ve stejné situaci jednou reagujeme pouze rozladěně, jindy může následovat afektivní vztek. Emoce ale zastávají i regulativní charakter, každý z nás má schopnost autoregulace emocí vrozený. Myšleno je to tak, že každý jedinec se snaží intuitivně vyhnout momentům, které by pro něj mohli znamenat nepříjemné pocity, a naopak vyhledává takové, které pro něj představují pocit uspokojení. Vnější projevy emocí představují komunikační funkci. Každý z nás snadno porozumí tomu, pokud je někdo našťvaný, i jeho mimika nám může tento stav prozradit. Díky tomuto poznání můžeme na člověka snadněji reagovat v daném momentu. (Vágnerová, 2005, str. 145 – 147)

Nakonečný rozděluje funkce emocí do dvou základních: biologickou a sociální. Biologickou funkci myslí ve smyslu adaptace a zařazuje do ní ještě například funkci motivační, dispoziční (tato funkce má za úkol podporovat člověka ve zvládnání problémů) a i sociálněkomunikační. Rovina skupiny nebo rovina kulturní se zařazují do sociální funkce emocí. Pokud se podíváme na rovinu kulturní v cizích zemích, zjistíme, že například v Japonsku je hněv považován za nepřiměřený. V USA je akceptován a dokonce považován za ochranu autority a nezávislosti. (Nakonečný, 2012, str. 46 – 48)

2.2 Rozdělení emocí

Autoři Krech a Crutchfield (Krech a Crutchfield, 1969, str. 521) rozdělili emoce do šesti skupin: První jsou primární emoce (mezi ty zařazujeme například radost, strach či smutek), další jsou emoce, které souvisí s naším smyslovým cítěním (je to bolest, rozkoš, hrůza), třetí jsou emoce, které se týkají sebehodnocení (sem patří stud, ale také pocit viny). Autoři jako čtvrtou skupinu označili emoce, které souvisí s jinými lidmi (například láska, soucit, nenávisť), předposlední jsou emoce takzvané hodnotící (krása, údiv) a úplně poslední jsou nálady.

Vágnerová (Vágnerová, 2002, str. 44 – 45) rozděluje emoce na 4 skupiny. První skupinu na základě jejich kvality, druhou na základě formálních charakteristik, třetí dle zaměřenosti emocí a poslední dle jejich vlivu na úroveň regulace aktivity. Do první patří city dělené na základě libosti a nelibosti, příjemnosti či nepříjemnosti a city pozitivní i negativní. Podle formálních charakteristik určujeme intenzitu emocí a časové dimenze – tzn. délku trvání citového prožitku. Podívejme se například na emoci radost – můžeme o ní říct, že je to pozitivní emoce, příjemná a pozitivní. Výsledkem radosti a jejím projevem může být například smích. Dalším příkladem může být afekt – ten z hlediska formální charakteristiky je prudký a krátkodobý. Je pro člověka velmi energeticky náročný, proto také brzy odeznívá. Při zaměření emocí myslíme postoj emocí k sobě samému a k vnějšmu světu.

Autor Nakonečný ve své knize rozděluje city na tzv. nižší a vyšší. Nižší souvisí s uspokojením životních potřeb. Vyšší city jsou podmíněny sociálně, dále je můžeme ještě rozdělit na morální, estetické, intelektuální city a citové vztahy. (Nakonečný, 2012, str. 97)

Nakonečný uvádí 6 základních forem emocí. První jsou pocity (sem se zařazuje i širší význam jako je například pocit viny), afekty (tato emoce se vyznačuje vysokým stupněm vzrušení a obvyklým zeslabením sebekontroly), dále jsou to nálady, citové vztahy, vášně a tzv. vyšší city (sem patří etické, estetické ale i intelektuální city). (Nakonečný, 2003, str. 189-190)

„Emoce mají tři stránky: vnitřní zážitek, z vnějšku pozorovatelné chování a fyziologické změny, které zachytíme pomocí vhodné techniky.“ (Machač, Macháčová, Hoskovec, 1985, str. 13)

Autor Nakonečný (Nakonečný, 2003, str. 183) rozděluje zdroje emocí na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní zařazujeme potřeby, jako jsou hlad, únava, ale i absence opory či nedostatek zájmu z okolí. Mezi vnější potřeby patří situace, které pro jedince signalizují buď

pocit trestu či odměny v přítomnosti nebo budoucnosti, patří sem také frustrace, ale i nadměrná motivace.

2.3 Emoční vývoj

V novorozeneckém období převažuje celkový neklid dítěte, negativní ladění a difúzní emoční vyjádření. V další fázi, která se nazývá kojenecká, u dítěte mají city dominantní postavení, dochází také k pozitivnímu naladění dítěte. U kojence vzniká pocit libosti a nelibosti. (Novotná, 2012, str. 76-78)

V dalším stadiu batole pokračuje v diferenciaci citů. V tomto období je zásadní výrazovost a citlivost. Objevují se také explozivní výbuchy, časté negace a sebeuvědomění. Během dalšího vývoje dochází k socializaci citů, je zde patřičná nestálost nálad, pokusy o potlačení přetvářky, zvýšená sebedůvěra, citlivost na pochvalu, rozvoj citů pomocí her i pohádek v předškolním věku. (Novotná, 2012, str. 76-78)

Ve stadiu mladšího školního věku dochází k sebeuvědomování vlastních zážitků, vyrovnanosti citů, dobré náladě, snaha k utlumování projevů emocí a k vývoji vyšších citů. (Novotná, 2012, str. 76-78)

„Školní dítě zná radost a utrpení. U zrajícího se probouzí láska a nenávisť.“ (Lievegoed, 1992, str. 138)

V periodě tzv. prepubescence je výrazné dráždění a nestálost citů. Dítě má v tomto stádiu náchylnost ke komplexům a je málo odolné vůči negativním popudům. U dítěte dochází k sebepozorování, citové náchylnosti, má tendence k depresivním stavům, k neposlechnutí, značné zesílení citů a neschopnosti ovládat citové reakce v době pubescence. (Novotná, 2012, str. 76-78)

Při postupném vývoji, konkrétně v období adolescence si jedinec dokáže již uvědomovat citové prožitky a rozkvétají intimní sociální vztahy. Etapa dospělosti je příznačná tím, že city jsou již vyzrálé a ustálené. Osoba vědomě kontroluje své citové vyjádření. (Novotná, 2012, str. 76-78)

V posledním úseku vývoje člověka, v období stáří, je v popředí zájem o sebe samotného přeměňující se v introverzi. Ve stáří se snižuje síla citů a zpomalují se emoční odezvy, které hraničí až s netečností. (Novotná, 2012, str. 76-78)

2.3.1 Emoční vývoj v mladším školním věku

V období mladšího školního věku dochází samozřejmě i v emocionálním vývoji k velkým změnám. Autorky Vývojové psychologie říkají: „*City se stávají obsahově bohatšími, rozvinutějšími, a mění se i způsob jejich prožívání. I předměty, které vyvolávají citové reakce, jsou u žáka zastoupeny jinak než v předcházejícím období.*“ (Klindová, Rybárová, 1974, str. 105)

Během mladšího školního věku se city stávají stálejší až věčné. Vznikají nové citové hodnoty, především tzv. vyšší city (estetické, morální apod.). Převládá živost a optimismus. Toto období se vyznačuje klidem, bez přepjatosti a bouřlivých vyjádření, kdy dříme sexualita. (Novotná, 2012, str. 51)

Pro celkové rozvíjení dítěte v tomto věku je důležitý dobrý prospěch při studiu. Je důležité i pro samotné sebehodnocení dítěte nabídnout mu veškerou podporu a povzbuzení při práci věnované škole. Mnohdy je ale důležitější pro dítě postavení mimo školu – při dětských aktivitách ve volném čase. Dobrou pozici ve skupině si dítě získá svoji obratností, dovedností, odvážností, dobrou schopností navazovat sociální vztahy. Bohužel parta dětí může mít na jedince i negativní vliv. (Langmeier, 1998, str. 82)

Významným okamžikem v období školního věku je soutěživost.

Podle autorek Klindové a Rybákové (Klindová, Rybárová, 1974, str. 105-110) jsou u dětí velmi intenzivně rozvíjeny také city morální. Škola a především pedagogové se snaží o to, aby dítě bylo zodpovědné za plnění všech zadaných úkolů a povinností. Na počátku mladšího školního věku je v tomto velmi úspěšné. Postupem času ale můžeme pozorovat zlehčování a především zanedbávání těchto povinností. Pozorujeme tedy i jistý úpadek tohoto morálního citu.

Bohužel se u dětí již mohou objevovat různé školní fobie, poruchy životosprávy, neurotické návyky, poruchy mluvy – u 10% dětí se objevuje koktavost. Některé neurotické projevy se mohou zafixovat, jiné mají sestupnou tendenci, příkladem můžeme uvést pomočování, ranní zvracení či koktavost. (Novotná, 2012, str. 51)

2. 3. 1. 1. Emoční zátěže v mladším školním věku

Shapiro uvádí: „*Skeptikové se diví, proč je třeba děti učit emocím. Ptají se: „Neobjevují se emoce u dětí přirozeně samy od sebe?“ Odpověď zní „ne“, dnes už ne.*“ (Shapiro, 2004, str. 8)

Dětské prožívání se samozřejmě liší od dospělého člověka. Nejzákladnější obranou u dítěte je tzv. vytěšňování. Dítě se snaží zapomenout na negativní zážitek jakoby nebyl. Je ale dokázané, že jedinci toto jednání škodí, protože se vytěšněné zážitky jen mění do jiné formy či převádí do dospělosti. Děti mohou mít například strašidelné sny, deprese, psychosomatické potíže (nechuť k jídlu, migrény, mdloby...). (Helus, 2004, str. 75)

Jako nejčastější důvody emoční zátěže v dětství se uvádí:

a) kolize mezi rodiči - dítě se strachuje, že někoho z rodičů ztratí, že neexistuje řešení situace. Každé napjaté ovzduší v rodině zatěžují dítě a zaměstnávají jeho myšlenky

b) nedostatek citového pouta - absence tohoto „tepla domova“ dítěti znesnadňuje vyrovnávat se s překážkami či bezradností vůči světu

c) problémy ve škole - nebezpečné je hlavně ve fázi, kdy má dítě pocit, že ať dělá, co dělá – tzv. syndrom naučené bezmocnosti, stejně svoji neúspěšnost ve škole nevyřeší. Na druhou stranu je stejně nebezpečný tzv. perfekcionismus rodičů a učitelů, kdy je v dítěti vyvolán pocit věčné nejistoty, zda požadované nároky zvládne a ihned výčitky svědomí, pokud se mu to nepodaří

d) některé výchovné styly - například odpírání lásky – věty typu „zklamal jsi mě a takové lidi nemám rád“, zavrhování – „už mě nezajímáš, jen si dělej, co uznáš za vhodné“, podceňování – „ty v životě určitě nic nedokážeš“

e) zklamání v životních cílech, touhách - dítě má pocit, že ztrácí půdu pod nohama a nečeká ho žádná budoucnost (Helus, 2004, str. 76)

2.3.2 Zákonitosti citového vývoje

Jak praví Řehulka: „*City mají jak svou stránku biologickou (na vzniku emocí se účastní některé struktury mozku a při jejich projevu můžeme registrovat fyziologické změny, např. v tepové frekvenci, krevním tlaku, dýchání, pocení, prokrvení kůže, což se projevuje*

zblednutím nebo zčervenáním atd.), tak stránku sociální, neboť výraz citů a citové hodnocení skutečnosti podléhá kulturním normám a zvyklostem a city tak plní důležitou úlohu ve vztazích mezi lidmi.“ (Řehulka, 1995, str. 12)

Z předchozího odstavce můžeme tedy vyvodit první zákonitost a tou je socializace citů. Negativním okamžikem tohoto průběhu je maskování nálad i citových stavů člověka. Dalším bodem je značná subjektivnost emočních prožitků. City jsou spojeny s biologickými potřebami a instinkty. S postupným vývojem citové vztahy dosahují větší objektivnosti. Samozřejmostí je diferenciací citů. Zpočátku je prožívání jednoduché, v postnatálním období se vytvářejí pocity libosti a nelibosti spojené s uspokojováním životně významnými potřebami. Nové citové hodnoty vznikají z libosti a obdobně se diferencují i některé z pocitu nelibosti – vhodnou ukázkou může být strach, agrese apod.). S diferenciací je úzce spojena integrace. Citové zážitky, které jsou vytvořené diferenciací, se sjednocují v celek duševního života. Na počátku dětství se city snadno mění, jsou nestálé, postupně se mění ve stálejší a trvalejší. Citová stabilizace finišuje až v adolescenci. Pod senzitivitou, vnímavostí a dráždivostí se skrývá citová excitabilita. S věkem postupně klesá, je to tím jak rychle se vytváří u člověka nové city a jak se lehce mění. (Novotná, 2012, str. 75-76)

2.4 Neurofyziologie emocí

Jak prožíváme emoce, ovlivňují tři odlišné systémy, které působí ale jednotně a koordinovaně. K rozlišení signálů dle jejich emočního významu slouží struktura mozku kmene. Na možnost reagování na tento signál nám slouží limbický systém, který je blíže popsán v předchozím odstavci. Při vyhodnocení emočních reakcí se využívá projekční část mozku kůry. (Vágnerová, 2005, str. 144)

Emoce jsou charakteristické svou vazbou na fyziologické procesy organismu. Za centrum neurofyziologie emocí se považuje tzv. limbický systém. Někdy jindy může být také označován jako emocionální mozek. Periferní a viscerální projevy, které si blíže popíšeme, souvisí právě s činností tohoto systému. Mezi periferní projevy zařazujeme krevní tlak (ten, jak je známo, se zvyšuje s nástupem nějaké akce či vzrušení), frekvence srdeční činnosti (tolik projevovaný jako zrychlený tlukot srdce), svalové napětí kosterního svalstva, těs zejména

rukou či frekvence mrkání očí nebo těkavé pohyby. Bolesti žaludku či střev patří naopak do projevů viscerálních. (Nakonečný, 2003, str. 193-194)

Vágnerová se o fyziologických reakcí spojených s emocemi vyjadřuje ve své knize takto: „Člověk v afektu vzteku může mít pocit dušení, nemůže popadnout dech, zrudne, třesou se mu ruce. Člověk, který prožívá úzkost, např. při trémě, může mít pocit svírání hrdla, tlaku žaludku, nucení k vyměšování apod. Tyto projevy mohou být individuálně variabilní a nesteroidně intenzivní.“ (Vágnerová, 2002, str. 49)

Emoční reakce jsou rozděleny do 3 úrovní: 1. vegetativní (do této sféry je zahrnutá změna pulsu, dechu ale i například slinění a pocení), 2. vědomé (v této fázi si jedinec uvědomuje citovou kvalitu) a 3. výrazové (svalová tenze, mimika člověka, pohybová neklidnost). (Čačka, 1994, str. 29)

2.5 Vliv inteligence na emoce

Je známo, že stupeň inteligence bezesporu souvisí s vývojem emocí. Lidé, kteří mají vyšší IQ se nestydí projevovat své nálady, pocity a potřeby. Samozřejmě záleží na osobnosti daného jedince, na jeho postavení ve společnosti, na jeho aktuální životní situaci a na kolektivu lidí, ve kterém se v daném okamžiku nachází.

V dnešní době se lidé soustřeďují spíše do měst, a tak prožívají s tím související městský život. Ten je nejen pro dítě, ale i pro dospělého více hektický než například život na vesnici. Je známo, že lidé žijící ve městě se více dostávají do stresových situací, trpí depresi, úzkostmi a také nespavostí. Někteří jedinci si v těchto případech raději hledají pomoc sami u sebe, jelikož projevování emocí před ostatními je pro ně bohužel stále tabu. Stále více už ale existuje případů, kdy lidé vyhledávají odbornou pomoc. (Gruber, 2005, str. 109 – 116)

Emoční inteligenci můžeme chápat jako schopnost odložit uspokojení a ovládat různé impulzy. Můžeme ji vymezit několika elementárními faktory: mezi první zařazujeme schopnost dobré orientace ve svých vlastních emocích a díky tomu adekvátně reagovat či předvídat. Jako druhý faktor zmíníme regulace vlastních emocí. Sem můžeme zařadit schopnost rychlého zklidnění, vyrovnaní se s vlastními emocemi. Jako třetí je empatie, tj. vnímavost k emocím jiných lidí. Je důležité zde podotknout, že pokud se člověk sám nevyzná

ve svých citech, těžko dokáže pochopit pocity někoho jiného. Čtvrtý faktor je schopnost aktivizace pozitivních emocí, to nám pomáhá odolávat nepříjemným podnětům. A poslední je schopnost navazovat a udržovat mezilidské vztahy. Podmínkou tohoto sociálního chování je porozumění. (Vágnerová, 2005, str. 160 – 161)

O emoční inteligenci se Vágnerová ve své knize vyjadřuje takto: *„Emoční inteligence je chápána jako komplexní schopnost, na níž závisí životní spokojenost a úspěšnost v praktickém životě.“* (Vágnerová, 2005, str. 160)

„Emoční inteligence nebo EQ není založena na tom, jak je dítě chytré, ale spíše na tom čemu říkáme osobností rysy nebo prostě „charakter“. Nejnovější výzkum ukazuje, že sociální a emoční dovednosti mohou být dokonce důležitější pro úspěšnost člověka v životě než jeho schopnosti intelektuální. Jinými slovy vysoké EQ má zřejmě větší význam pro úspěšný život člověka než vysoké IQ.“ (Shapiro, 2004, str. 14)

Rozvoj emoční inteligence se projevuje nejvíce v socializaci s lidmi, kteří se nacházejí ve stejné věkové skupině. Tito lidé si spíše najdou cestu ke vzájemnému porozumění, jelikož jsou to jedinci, kteří se nacházejí ve stejné vývojové etapě. Socializace dětí přibližně stejného věku obohacuje členy skupiny o významné a nepostradatelné emoční zkušenosti, které většinou vyplývají z projevů jiných dětí nebo z jejich reakcí na chování daného jedince. Ve skupině musí být stanovena určitá pravidla, která stanovují hranice, co je přípustné a co není. Děti v mladším školním věku se musí naučit tolerovat a respektovat. Zvláště v mladším školním věku se děti musí naučit tlumit projevy vzteku, hněvu, zlosti, agrese, ale i úzkosti. Děti v ustáleném kolektivu upřednostňují vrstevníky, kteří jsou optimisticky naladěni, čišší z nich dobrá nálada a je s nimi zábava. (Vágnerová, 2012, str. 307 – 311)

2.6 Nejčastější emoce

Mezi nejčastější emoce, které se objevují na základních školách u dětí mladšího školního věku, patří strach, smutek, hněv a radost. V následujících odstavcích si blíže popíšeme některé z nich a uvedeme si jejich krátké definice či formy.

2.6.1 Strach, smutek, hněv

„Strach se definuje jako nepříjemný prožitek vázaný na určitý objekt nebo situaci, které v jedinci vyvolávají obavu z ohrožení. Je tedy reakcí na poznané nebezpečí a má signální a obrannou funkci.“ (Vymětal, 2004, str. 12)

Každý někdy zažil strach, smutek či vztek. Přesto jsou tyto pocity u dětí nejen zcela obvyklé, ale také potřebné. Připravuje je na budoucí zvládnání stresových situací v životě. V každém vývojovém období člověka také prožíváme jiné druhy strachu. Novorozenec má strach, když se mu maminka jen na moment vzdálí, děti kolem druhého roku života mají strach z nadpřirozenosti a tmy a dítě kolem 10. roku už vnímá strach související s reálným životem – například riziko zranění. (Černý, Grofová, 2013, str. 94)

U dítěte může strach přejít až do fobie. Je zvláštní, že kolem 7. roku života se u dětí objevuje strach z nějakého zvířete, ten ale zhruba o 2 roky později postupně vymizí. Místo toho se objevuje strach z krve či tmy. (Hoskovcová, 2006, str. 20 – 21)

Autor Nakonečný popisuje smutek jako stav totální rezignace organismu, v níž se nám prolíná zoufalství a vzdor. Lehčí formu smutku označuje jako zarmoucení, to vzniká například při ztrátě oblíbené věci, silnější formou je naopak žal, který vzniká při ztrátě milované osoby. (Nakonečný, 2000, str. 251)

Jedním z nejčastějších důvodů smutku u dětí bývá smrt blízké osoby či rozvod rodičů. Je nutné, aby v těchto složitých životních obdobích někdo s dítětem mluvil a byl mu psychickou oporou. (Černý, Grofová, 2013, str. 53 – 54)

Hněv je vrozenou reakcí na překážku, která se nám staví do cesty. U dětí se projevuje i mírnější forma hněvu a tím je tzv. rozzlobení. Opak, tzn. silnější formou hněvu, nazýváme vztek. (Nakonečný, 2000, str. 259)

2.6.2 Radost

Radost je pocit spojený s něčím příjemným, někdy spojený s aktivitou (děti, pokud mají radost, většinou poskakují či tleskají rukama), je to také reakce na vlastní úspěch či zisk. Slabší forma radosti se nazývá spokojenost. Ta nejsilnější forma je pocit štěstí. (Nakonečný, 2000, str. 247)

Je dokázáno, že správný humor nám také přivodí pocit radosti. Snižuje nám v těle účinky stresu, snižuje krevní tlak, práh bolesti a uvolňuje svalstvo. Smysl pro humor je totiž důležitou sociální dovedností. Je důležité ovšem zmínit, že i zde musí být zachována tolerance a respekt ke druhému. Může se snadno stát, že místo legrace se dostaneme ke zesměšňování druhé osoby. (Černý, Grofová, 2013, str. 39)

Je vhodné pro děti připravovat takové momenty nebo situace, na které by se dítě mohlo těšit. Bylo totiž dokázáno, že těšení zvětšuje až několikanásobně radost. (Gruber, 2005, str. 110)

3 SOCIÁLNÍ ASPEKTY EMOCÍ

Během vývojové etapy dítěte se rozšiřuje jeho socializace. Nástupem do školního zařízení poznává nové přátele, ale i nepřátele, musí se naučit respektovat učitele, ale i názory druhých, se kterými se on sám neztotožňuje.

Ve všech druzích interpersonálních vztahů mají emoce důležitou roli. Jsou na počátku vztahu, během něho, ale i během jeho ukončení a mnohdy i několik let potom. Díky citům se vztahy mohou více prohlubovat, ale i rozpadat. Čím je vztah trvalejší a důvěrnější, jsou zde i otevřenější emoce a jedinec se nebojí před druhým své emoce projevat. (Slaměník, 2011, str. 173)

V následující kapitole se budeme blíže věnovat vztahům, ve kterých figuruje dítě mladšího školního věku jako jeden z hlavních aktérů. Do této kapitoly také zařadíme různé typy prostředí, ve kterých děti mohou vyrůstat a které samozřejmě ovlivňují jejich emocionální vývoj.

3.1 Vztahy dětí mladšího školního věku

3.1.1 Vztahy mezi vrstevníky

Mezi 3. a 4. rokem se dítě dostává do vývojové etapy, která je pro něj bezesporu významná. Dostává se do nových kolektivů, které dosud neznal a začíná se zde utvářet nový velmi vzácný vztah a tím je přátelství. (Matějček, 1994, str. 94 – 95)

Dítě v mladším školním věku při nástupu do školy pociťuje oproti mateřské škole více neosobní prostředí, má samozřejmě více povinností, je od něj požadováno více poslušnosti, ukázněnosti, slušnosti, tolerance, soustředěnosti. (Vymětal, 2004, str. 46)

„Na počátku školní docházky se magický svět dítěte předškolního věku definitivně přetváří ve svět realistický a je zajímavé, že smysl pro realitu se u chlapců vyvíjí dříve než u děvčátek, ačkoli v ostatních oblastech duševního a tělesného vývoje za dívkami zpravidla dočasně zaostávají.“ (Vymětal, 2004, str. 47)

Obecně je dokázáno, že v kolektivu se lépe prosadí ty děti, které jsou z domova zvyklé na kontakt s okolím – např. v podobě častých návštěv příbuzných a přátel, či na sportovním i

jiném kroužku. Důležitá je pro dítě role učitelky ve třídě a přítomnost minimálně jednoho opravdového kamaráda. Dítě také poznává, že ne každý na něj působí stejně, někdo na něj působí pozitivně, a proto se také do školy díky němu těší, jiný naopak v dítěti může vyvolat strach a školu bojkotovat. (Matějček, 1994, str. 94 – 96)

3.1.2 Vztahy mezi sourozenci

Bez pochyby na vývoj jedince v mladším školním věku má vliv sourozenec. Je dokázáno, že u jedinců, kteří mají sourozence, jsou tlumeny egoistické projevy, jsou daleko skromnější a v neposlední řadě jsou učeni toleranci. Sourozenci se vzájemně ovlivňují a vzájemně si poskytují výchovné podněty. Většina sourozenců si je i věkem blízko, a proto mají stejné záliby, potřeby, zájmy. Samozřejmě, že ve vztahu dvou sourozenců jsou typické hádky, ale i časté konverzace, svěřování a udržení tajemství, zábavné hry, vzájemné soutěžení ale i kooperace. Tím vším si postupně získávají přirozeně návyky pro jejich budoucí život ve společnosti. (Šulová, 2010, str. 156)

„Sourozenci, kteří se narodí s odstupem větším než tři roky, se častěji ocitají v postavení, které jim neumožňuje využít v plné míře všech předností sourozenectví.“ (Střelec a kol., 1992, str. 104)

Je dokázáno, že interakce s dospělým je pro dítě méně stimulující než s některým jiným dítětem. Sourozenci mají shodnější zájmy a pravděpodobně i repertoár než dvojice dítě-dospělý. Samozřejmě zde hraje ale důležitou roli věkový odstup dětí. (Šulová, 2010, str 156)

Je důležité si uvědomit, že sourozenecké skupiny se v mnoha zemích světa výrazně liší. V některých oblastech starší sourozenec spíše supluje roli náhradního rodiče a to se vší odpovědností, která s tím souvisí. V západní společnosti tomu tak není. Je obecná tendence, že starší sourozenec se projevuje dominantněji, přestože se u něho tato vlastnost před narozením sourozence neprojevila. Mladší sourozenec zase značně usiluje o zájem staršího, ten naopak věnuje značnou část svého času, aby toho mladšího učil mnoha dovednostem. Smysl a význam sourozenecké hry je nezpochybnitelný, neboť nabízí motivaci, legraci a rozptýlení. (Šulová, 2010, str. 156)

3.1.3 Vztah učitel – žák

Z prvotního vztahu, kdy dětem informace předávají rodiče, děti poznávají další a to je vztah mezi učitelem a žákem. Je zde několik faktorů, které tento vztah velmi ovlivňují. Může to například být postoj učitele, osobní situace ale i chování a vlastnosti jedince, věk, pohlaví, jeho dovednosti, vtipnost spontánnost. Vztah, který má žák k učiteli, bývá v mladším školním věku ze začátku nekritický, s postupem času ale přibývají různé výhrady vůči učiteli. Je také zvláštní, že dívky preferují u učitele spíše zevnějšek, společenské faktory, ochota poradit a kluci preferují nejvíce didaktické schopnosti pedagoga. (Klindová, Rybárová, 1974, str. 105-110)

3.2 Rodinné prostředí dítěte

Z hlediska fyzického, ale především psychického vývoje dítěte je důležité životní prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá.

„Mimořádný vliv na rozvoj osobnosti dítěte má struktura rodiny a rodinná konstelace, tj. postavení dítěte uvnitř rodiny, jeho role a pozice mezi sourozenci a ostatními členy rodiny.“ (Kohoutek, 1998, str. 13)

Právě rodina je první společenskou skupinou, do které se rodíme. Bez pochybení má nezastupitelnou úlohu v socializačním procesu každého dítěte. Podílí se na formování základních rysů osobnosti již od raného dětství. Rodina pro dítě představuje vzorovou společnost, ve které si osvojuje první mezilidské vztahy, komunikační dovednosti, návyky a také ty nejzákladnější vzorce chování. Pokud se má dítě vyvíjet ve zdravou osobnost, je potřeba aby vyrůstalo ve stálém, láskyplném a harmonickém prostředí.

„Dobrý domov je jednou z podmínek šťastného dětství.“ (Matějček, 2008, str. 175)

Autorka Vágnerová (Vágnerová, 2008, str. 589) o rodině řekla: *„Rodina je důležitá sociální skupina, která plní celou řadu biologických, ekonomických, sociálních a psychologických funkcí. Poskytuje svým členům potřebné zázemí, uspokojuje jejich potřeby a zprostředkovává zkušenosti, které nelze získat jinde. Každý jedinec zde má určité role, které se stávají součástí jeho identity.“*

Jak se vyvíjelo lidstvo, vyvíjela se i potřeba funkční rodiny. Docházelo k tomu přirozeně – touha ochraňovat své potomky, učit je a dokonale připravit pro jejich budoucí život.

S vývojem společnosti se ale postupně vyvíjela i rodina. Měnil se její význam, role a funkce. Není novinkou, že sňatky rozhodně nebyly uzavírány z lásky, ale pouze z hlediska spojování majetků snoubenců. Na druhou stranu autorita rodu, dobrá pověst rodiny a náboženské důvody vylučovaly možnost rozchodu, či dokonce rozvodu partnerů. Je známo, že s rozvojem industrializace se menší rodiny začaly stěhovat za prací do větších měst, tím pádem došlo i k hledání partnerů mimo pravidla velké rodiny. V mnohých případech zde již chybí svázanost s náboženstvím a dohled velké rodiny, naopak se zde vyskytuje více nezávislosti jedince a tím i větší možnost výběru budoucího partnera. Současná rodina se vymaňuje z pout tradic, zvyků či profesního předurčení. Jedinec je více nezávislý a samostatný. Tento nový trend ale přináší i spoustu nevýhod. Jen na okraj můžeme zmínit, že člověk v dnešní době je více bezohledný a zahleděný do sebe na úkor druhých. (Matějček, 1994, str. 23 – 24)

„V rodině probíhá tzv. primární socializace – realizuje se v ní první kontakt dítěte se společností a kulturou. Rodina tím, jak s dítětem jedná, jaké k němu zaujímá postoje, jakou vytváří oporu pro jeho vývoj, jakou citovostí je zahrnuje, mu zprostředkovává zvládnutí základních vzorců sociokulturního chování a myšlení. A díky nim dítě rozvíjí své vztahy k sobě samému, druhým lidem, širšímu sociálnímu okolí, k věcem a úkolům.“ (Helus, 2007, str. 135)

3.2.1 Rodina úplná

„Správný a vhodný způsob výchovy bývá často charakterizován jako výchova s láskou, trpělivá, vytvářející vztahy vzájemné sympatie, porozumění, posilující sebedůvěru dítěte a akceptující (přijímající) dítě takové, jaké je.“ (Kohoutek, 1998, str. 15)

Nesmíme opomenout vliv prarodičů na výchovu a vývoj dítěte. Rodiče často svoje děti s oblibou dávají na víkend či na prázdniny k babičce a dědečkovi. Bohužel není ani výjimkou, kdy prarodiče tráví s dětmi mnohem více často než samotní rodiče. (Zezulová, 2012, str. 32 – 34)

„Prarodičovskému výchovnému působení je zpravidla vytýkána nedůslednost, přílišná shovívavost a někdy dokonce protichůdné působení ve srovnání s výchovnými záměry rodičů.“ (Střelec a kol., 1992, str. 105 - 106)

Samozřejmě i přesto je kontakt s prarodiči pro dítě nesmírně důležitý. Výlety za prarodiči dítěti napomáhají k jeho větší samostatnosti. Mnohdy mohou dokonce prarodiče

dítěti nahradit chybějícího člena rodiny. To zaručuje, že mužský či ženský vzor zůstane dítěti zachován. (Zezulová, 2012, str. 32 – 34)

Matějček (Matějček, 1994, str. 154) ve své knize uvádí pojem doplněná rodina. Tím je rozuměno, pokud rodinný základ s jedním biologickým rodičem je doplněn rodičem tzv. nevlastním. V této rodině mohou vznikat nová spojení, ale největším rizikem pro dítě je fakt, že má vlastně rodiny dvě.

3.2.2 Rodina neúplná

Pro kvalitu vývoje osobnosti dítěte je důležité správné fungování rodiny. Proto je na rodinu neúplnou pohlíženo jako na vážný sociální problém. V neúplné rodině chybí model partnerského života. Je samozřejmě složité, pokud v rodině zabezpečuje výchovu pouze jeden z rodičů.

„Zajímavý názor na roli otce má Homola, jenž uvádí, že otec je identifikačním vzorem pro syny, modelem chování mužů pro dcery a zároveň pro děti obojího pohlaví modelem emočního a sociálního chování. Nepřítomnost otce v rodině působí podle řady odborníků nepříznivě; např. na schopnost navazování kontaktu s vrstevníky, vyvolává neklid, nedisciplinovanost, pocity křivdy a méněcennosti, zvyšuje agresivní a nevázané chování.“ (Homola, 2008, str. 149)

Mezi příčiny, kdy chybí v rodině jeden z rodičů, může být například úmrtí jednoho z nich, násilí v rodině, závislost jednoho z partnerů či rozvod rodičů. (Matějček, 1994, str. 102)

Matějček o absenci jednoho z rodičů v rodině říká: *„Můžeme ovšem uvažovat, jak dalece se liší neúplná rodina, kde například otec fyzicky není přítomen v důsledku úmrtí, rozvodu, emigrace apod., od úplné rodiny, kde otec neplní svou funkci a je „nepřítomen“ nebo jen zkomoleně přítomen psychologicky, například v důsledku alkoholismu.“* (Matějček, 1986, str. 29)

Autoři Matějček a Dytrych se zase vyjadřují k rozvodu rodičů: *„Na začátku musí děti přijmout skutečnost, že rozvod je problém dospělých, že dospělí jsou odpovědní lidé a lze jim důvěřovat, že záležitosti související se svým vztahem dokážou vyřešit. Mnohé děti mluví o svém zoufalství a pocitu viny, že nedokázaly rodiče smířit. Děti se staly součástí problému, ale*

trápí se, protože nedokážou pomoci najít řešení – což samozřejmě není a neměla by být jejich povinnost.“ (Matějček, Dytrych, 1994, str. 135)

„Dítě je na rodičích závislé. Pokud se ocitne v bitevním poli mezi nimi, je ohrožené. Není chráněno před partnerským konfliktem, nejsou dostatečně zajištěny jeho potřeby.“ (Poupětová, 2009, str. 160)

Na druhou stranu konflikty, hádky, rozpory či výhrůžky v rodině mohou znamenat větší riziko a působit na dítě mnohem záporněji než absence jednoho z rodičů. Neharmonické, konfliktní, stresující prostředí pro dítě v mladším školním věku bude znamenat mnohem větší hrozbu než neúplná rodina.

Pokud se podíváme za hranice České republiky, můžeme zjistit, jak alarmující například je, že ve Švédsku a Dánsku vyrůstá již 50% dětí mimo tradiční rodinu. (Helus, 2004, str. 76)

„Ať už je rodina z jakéhokoliv důvodu neúplná, tak trpí pěti podobnými druhy stresu. Nízkou úrovní příjmů, menší kapacitou na zvládnání náročných životních situací, zmenšenou sociální podporou a zájmem ze strany z okolí, chyběním citové podpory a dělby práce při vedení domácnosti a traumatickou událostí nebo sledem událostí, kterými se nový životní styl začíná.“ (Matějček, Dytrych, 1994, str. 154)

3.2.3 Dítě vyrůstající v dětském domově

„V České republice žije, podobně jako v jiných evropských zemích, 1% dětí (kolem 20.000), které nemohou vyrůstat ve své vlastní rodině. Pouze 2% z této skupiny jsou úplní sirotci, kdežto 98% jich tedy svou vlastní rodinu má, ale ta se o ně z nejrůznějších důvodů nemůže, nechce nebo neumí starat.“ (Matějček, 1999, str. 31)

Dětský domov je zařízení pro děti s nařízenou ústavní výchovou, jsou zde pravidla od 3-18 let a nemají vážné poruchy chování. Tento fakt umožňuje dětem se vzdělávat ve školách, které nejsou součástí dětského domova. V zákoně o ústavní výchově došlo ke změně a to, že mají být dětské domovy spíše rodinného typu. To má zvýšit soukromí dítěte a přispívá k jejich individualitě. V současné době existují i soukromé dětské domovy. Pro ty je příznačné, že mají menší počet dětí a tím zaručují větší soukromí, ale i pozornosti dětí.

„Dítě za své rodiče přijímá ty, kdo se k němu mateřsky a otcovsky chovají – a je pro ně zcela nepodstatné, zdali tihle „jeho“ lidé na to mají či nemají potvrzení z porodnice.“
(Matějček, 1994, str. 16)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl a design výzkumu

V praktické části této diplomové práce se budeme zabývat mapováním různých druhů emocí u dětí mladšího školního věku. Budeme se blíže věnovat emocím, které děti na základní škole prožívají nejčastěji – radost, smutek, hněv, agrese. Budeme porovnávat, jak tyto emoce prožívají dívky/chlapci, děti, které žijí v úplné rodině/děti, žijící pouze s jedním z rodičů a děti s vyššími rozumovými schopnostmi/děti s nižšími rozumovými schopnostmi. Cílem výzkumu také bude zjistit pohled učitele na to, jak děti ve škole prožívají emoce, jak je projevují, jak je vnímají, jak s nimi umějí pracovat. Informace budeme zjišťovat pomocí dotazníku s uzavřenými otázkami pro žáky mladšího školního věku a pomocí polostandardizovaného rozhovoru s třídními učiteli těchto žáků.

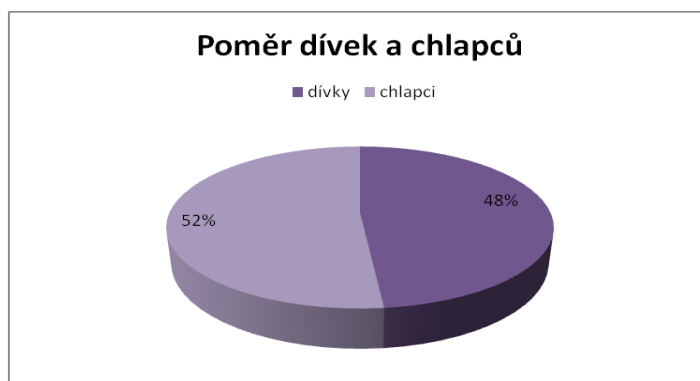
Design výzkumu je rozdělen na část kvantitativní a kvalitativní. Kvantitativní část výzkumu vyhodnotíme pomocí dotazníků. Dotazník byl sestaven pro žáky 3. a 4. třídy a po domluvě s třídními učitelkami byl předán ve vyučovacích hodinách na 31. ZŠ v Plzni. Otázky do dotazníku byly sestaveny tak, aby byly pro děti jednoduché a srozumitelné a zároveň aby si vždy každý žák mohl vybrat z dané nabídky jemu nejbližší odpověď na danou otázku. Dětem bylo předem sděleno, že dotazník je anonymní, aby se popřípadě nebály na otázky odpovídat a jejich odpovědi bylo co nejupřímnější. Pro náš výzkum je tato podmínka důležitá z hlediska upřímnosti dětí a užitečnosti pro výsledné šetření tohoto výzkumu. Data, která jsme získali z dotazníků, byla vyhodnocena pomocí tabulek a grafů, které souvisejí s jednotlivými otázkami. Tabulky a grafy zaznamenávají celkový poměr odpovědí od všech respondentů, porovnávají odpovědi dívek/chlapců a porovnávají odpovědi žáků z 3. /4. třídy.

Druhá část výzkumu byla pojata kvalitativně a to díky rozhovorům s třídními učitelkami, které vyučují žáky mladšího školního věku. Rozhovor byl veden pomocí polostandardizovaných otázek. Nasbírané informace byly vyhodnoceny v obsahově kategoriální analýze. Respondenty se staly třídní učitelky z 3. a 4. třídy také z 31. ZŠ v Plzni. Čas a místo rozhovoru bylo předem domluveno a samotný rozhovor trval přibližně 20 minut.

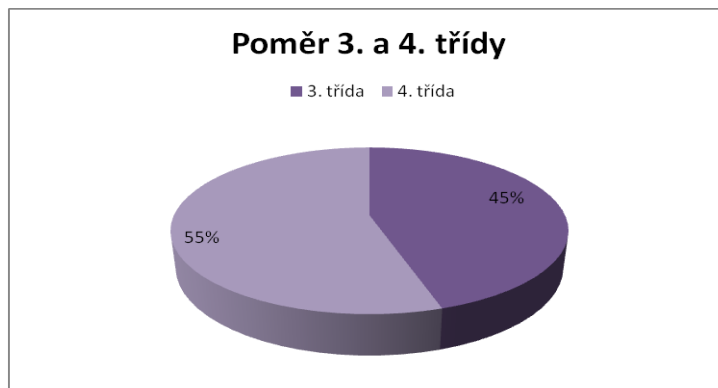
5 Popis vzorku respondentů

Pro tento výzkum jsme si zvolili dvě skupiny respondentů. Do první z nich patřily děti mladšího školního věku. Tito respondenti byli jediným a hlavním vzorkem v kvantitativní části tohoto výzkumu. Celkem dotazník vyplnilo 91 žáků, z toho 47 chlapců a 44 dívek. Jejich věkové rozmezí bylo 9-11 let. Z 91 dotazovaných navštěvovalo 41 žáků 3. třídy (3. E, 3. F) a 50 žáků 4. třídy (4. B, 4. D a 4. E). Z 91 respondentů uvedlo 38, že žijí ve dvojčlenné domácnosti. Tuto informaci jsme zjistili díky tomu, že děti vybraly možnost, že žijí v neúplné rodině.

Do druhé skupiny respondentů jsme zařadili třídní učitelky žáků 3. a 4. tříd. Celkem jsme oslovili 5 třídních učitelek. Z toho 5 žen a 0 mužů. Třídní učitelky byly ve věku od 24 do 55 let. Cíleně byly vybrány učitelky různého věku, abychom mohly jejich odpovědi porovnávat s délkou jejich praxe a jejich citovým vnímáním. Respondenti se neodlišovali místem bydliště, jelikož všech 5 žije v Plzni.



Graf č. 1 – Poměr dotazovaných dívek a chlapců



Graf č. 2 – Poměr respondentů 3. a 4. tříd

6 Popis použitých metod

Do výzkumu této diplomové práce jsme použili dvě metody – dotazník a rozhovor.

Dotazník

Cílem dotazníku bylo shromáždit názory od žáků v mladším školním věku ohledně jejich vnímání, prožívání a projevování emocí nejen ve škole, ale i v rodině a ve svém okolí. Dotazník obsahoval celkem 12 otázek. (viz příloha č. 1) Děti u daných otázek vybíraly ze dvou typů odpovědí. U prvního typu otázek se děti rozhodovaly z odpovědí: ano, spíše ano, spíše ne, ne. U druhého typu otázek si respondenti vybírali z odpovědí: často, spíše často, zřídka. Celkem byla nasbírána data od 91 respondentů. Dotazník byl předán žákům přímo ve vyučovací hodině třídním učitelem. Děti vyplňovaly dotazníky anonymně a samostatně. V záhlaví dotazníku děti měly za úkol vyplnit pohlaví, třídu, věk a odpovědět, zda žijí s oběma rodiči. Před samotným vyplněním dotazníku byly všechny děti dotázány, zda rozumí každé otázce nebo zda se náhodou v dotazníku neobjevilo slovo, kterému by nerozuměly.

Rozhovor

Druhou metodou v této výzkumné části byl polostandardizovaný rozhovor s třídními učitelkami z 3. a 4. tříd. Cílem této metody bylo zmapovat názory učitelek na to, jak děti prožívají, vnímají a pracují s emocemi. Jak učitelé vnímají vnímání emocí u dětí z úplných a neúplných rodin. Bylo osloveno celkem 5 učitelek. Učitelky byly nejprve seznámeny s tématem této diplomové práce. Otázky do rozhovoru byly předem vymyšleny tak, aby učitelka popsala, jaká atmosféra převažuje v její třídě, jaké emoce se tam nejčastěji vyskytují, jak jsou ochotni si děti mezi sebou navzájem pomáhat, jak se řeší případné konflikty. Předem bylo počítáno s tím, že učitelka svoji třídu velmi dobře zná, a tak nám může podat podrobné informace ohledně svých žáků na dané téma. Všechny rozhovory doprovázela příjemná atmosféra. Respondentky byly velmi vstřícné a ochotné, a díky jejich otevřenosti jsme získaly i osobní informace, které se však nemohly stát součástí vyhodnocení tohoto výzkumu.

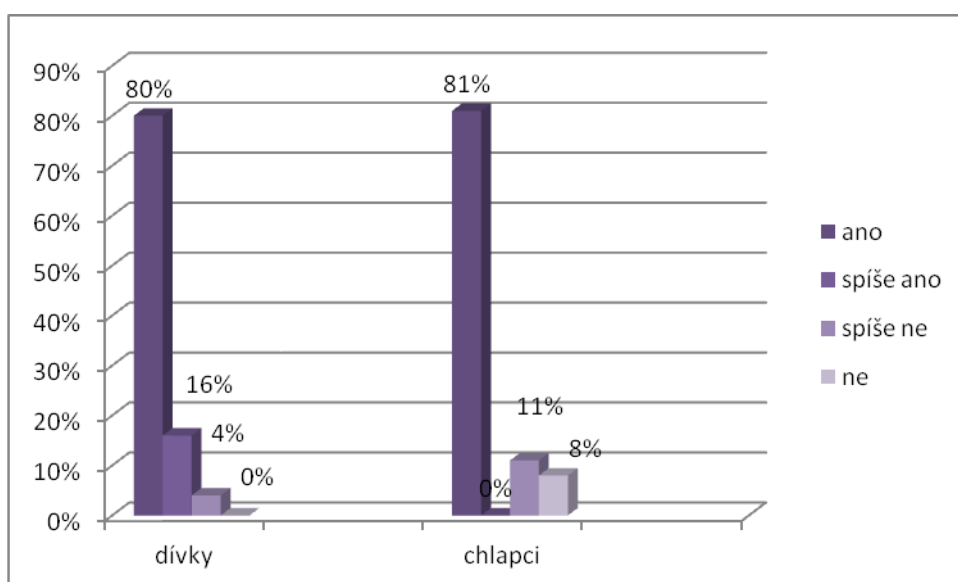
7 Výsledky výzkumu

7.1 Dotazník

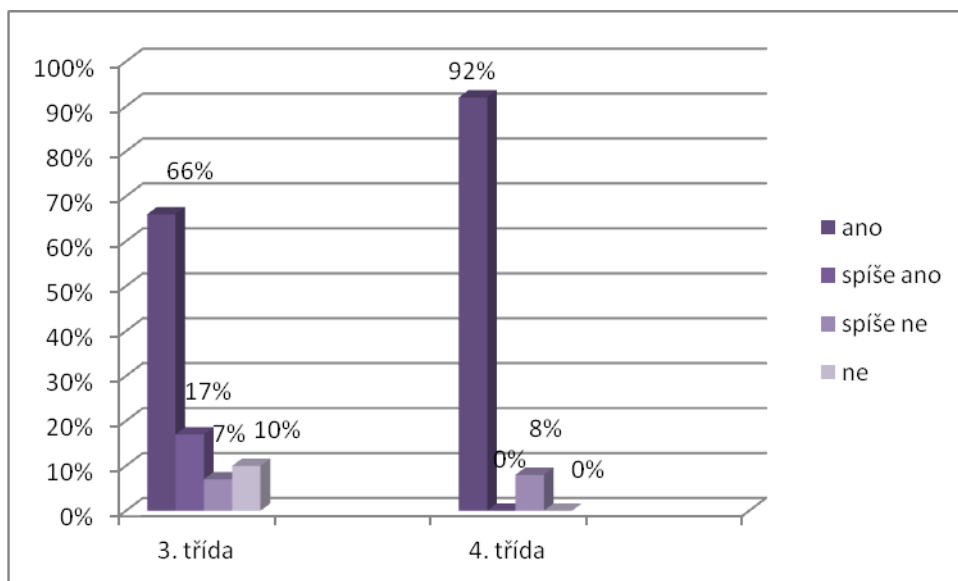
Otázka č. 1: Ve třídě, kterou navštěvuji, se cítím dobře.



Graf č. 3: Celkový poměr všech žáků



Graf č. 4: Celkový poměr dívek a chlapců



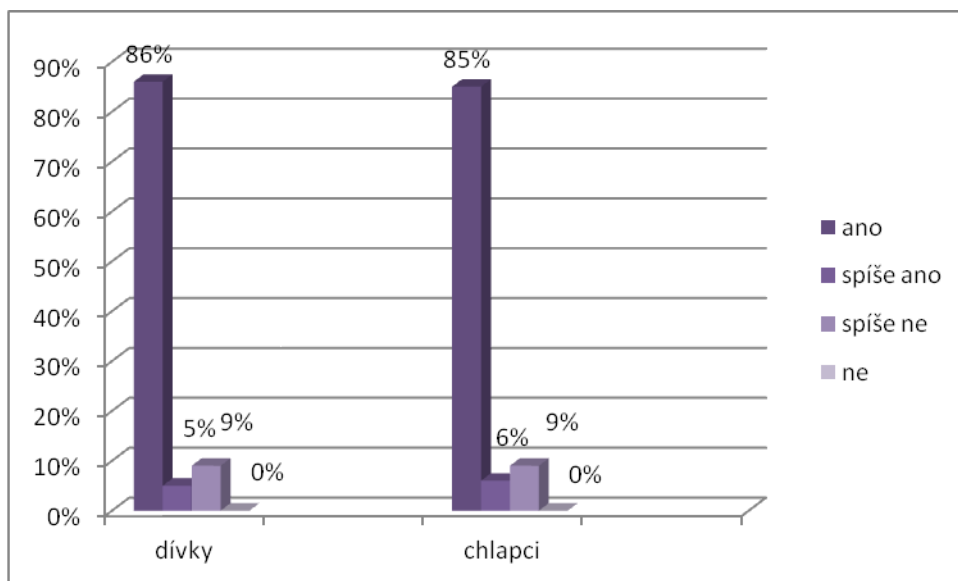
Graf č. 5: Odpovědi žáků dle tříd

Z grafu č. 4 můžeme vyčíst, že chlapci a dívky mají velmi podobný názor na to, zda se cítí dobře ve třídě, kterou navštěvují. Téměř většina jich odpověděla, že se ve třídě cítí dobře. V grafu č. 5 vidíme, že se 3. třídy odlišují svým názorem od 4. Ve 3. třídě bylo několik respondentů, kteří napsali, že se ve své třídě vůbec dobře necítí, naopak ve 4. třídě tuto odpověď nevybral ani jeden žák. Je potěšující, že z celkového počtu všech respondentů, se 80% ve třídě cítí dobře. Tento fakt je důležitý z hlediska práce ve třídě, komunikace se žáky, spolupráce a pochopení ve třídě, nejen mezi učitelem a žáky, ale i mezi žáky samotnými.

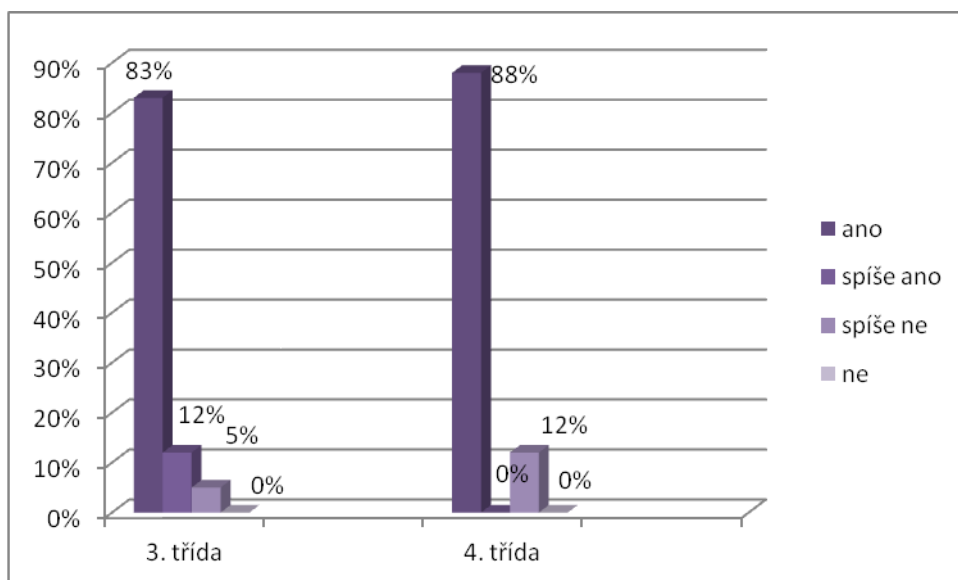
Otázka č. 2: Ve třídě mám hodně kamarádů.



Graf č. 6: Celkový poměr všech žáků



Graf. č. 7: Celkový poměr dívek a chlapců



Graf. č. 8: Odpovědi žáků dle tříd

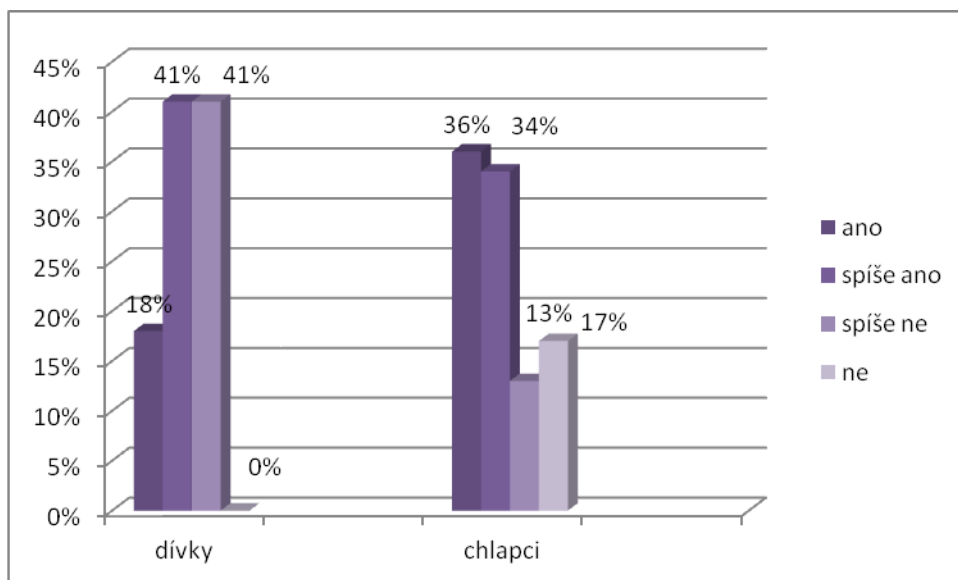
Z grafů č. 7 usuzujeme, že děti ve třídě mají hodně kamarádů. Z hlediska ročníků se už odpovědi liší. Ve 3. třídě volily děti nejčastěji možnost, že hodně kamarádů mají, byli ale tací, kteří napsali, že „spíše ano“ nebo „spíše ne“. Ve 4. třídě si většina žáků vybrala možnost, že ve třídě kamarády mají, nebo že „spíše ne“. Odpověď „spíše ano“ nebo nemám žádného kamaráda se vůbec nevyskytla. Nenašel se ani jeden respondent, který by volil možnost, že ve třídě nemá ani jednoho kamaráda. Tento fakt je velmi potěšující, neboť děti jsou ve věku, kdy

kamarády velmi často mění a dochází k prvním konfliktům. Proto se dalo předpokládat, že se minimálně jeden žák najde, který bude mít pocit, že ve třídě ani jednoho kamaráda nemá.

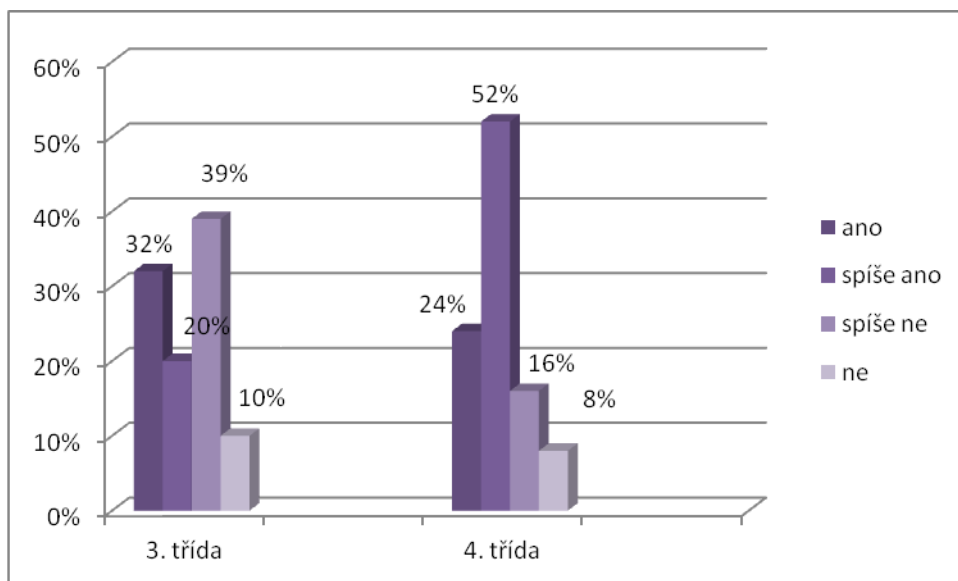
Otázka č. 3: Do školy chodím rád, těším se sem.



Graf č. 9: Celkový poměr všech žáků



Graf č. 10: Celkový poměr dívek a chlapců



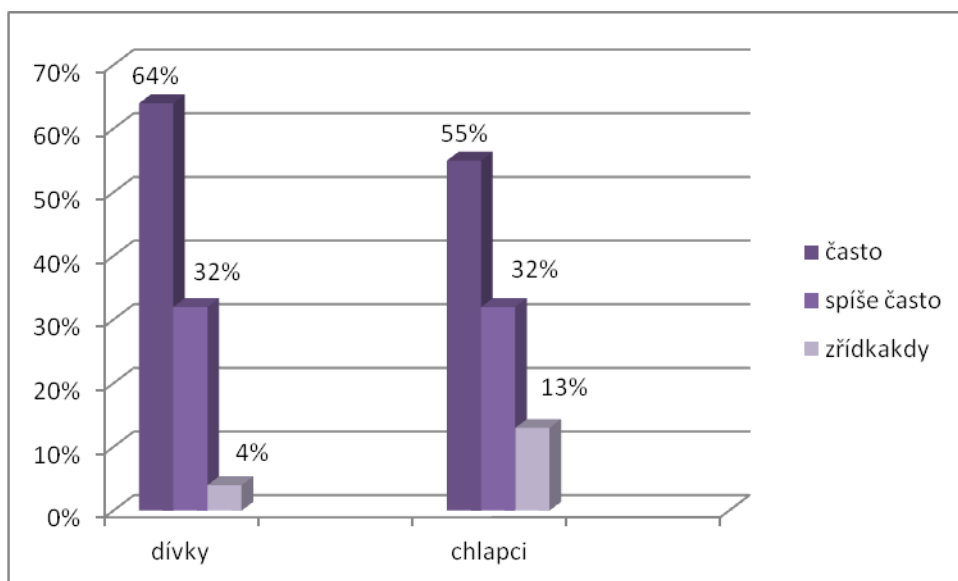
Graf č. 11: Odpovědi žáků dle tříd

Při pohledu na graf č. 10 zjistíme, že zde se s názorem, zda se do školy dotýčný těší, děvčata a chlapci liší. Zatímco děvčata se nejčastěji rozhodovala mezi odpověďmi „*spíše ano*“ či „*spíše ne*“ a nenašla se žádná, která by se do školy netěšila, mezi chlapci se našlo téměř 17% ze všech, kteří se do školy prostě netěší. Tento fakt si můžeme vysvětlit tím, že děvčata dosahují většinou lepších školních výsledků než chlapci, důvodem samozřejmě může být ale i jiný fakt. Z hlediska tříd v grafu č. 11 vidíme, že ve 3. třídě se většina přiklonila k názoru, že se do školy spíše netěší, v zákrytu za touto odpovědí ale naopak je, že se do školy těší velmi. Ve 4. třídě více jak polovina žáků ze všech dotázaných napsala, že se do školy spíše těší. Může to být vlivem atmosféry či díky kamarádům ve třídě, ale určitě na tom má podíl i třídní učitelka nebo zajímavé nové informace, které ve škole získávají. Z celkového počtu dotázaných převládá odpověď, že se děti do školy spíše těší. To je pro nás velmi pozitivní odpověď, neboť se se žákem lépe pracuje, pokud do školy přichází s dobrou náladou a zájmem.

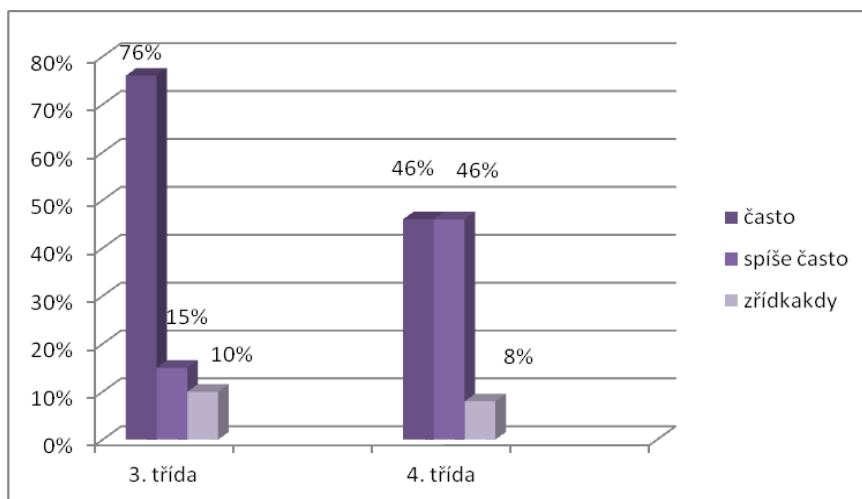
Otázka č. 4: Ve škole jsem často veselý, zažívám pocity radosti.



Graf č. 12: Celkový poměr všech žáků



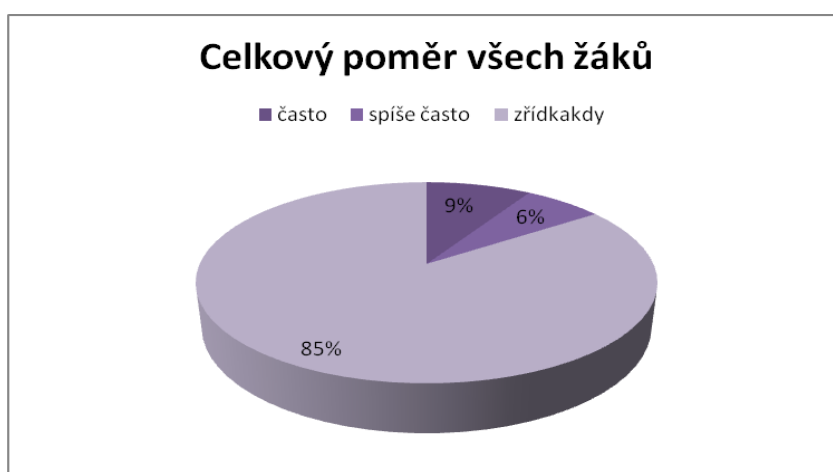
Graf č. 13: Celkový poměr dívek a chlapců



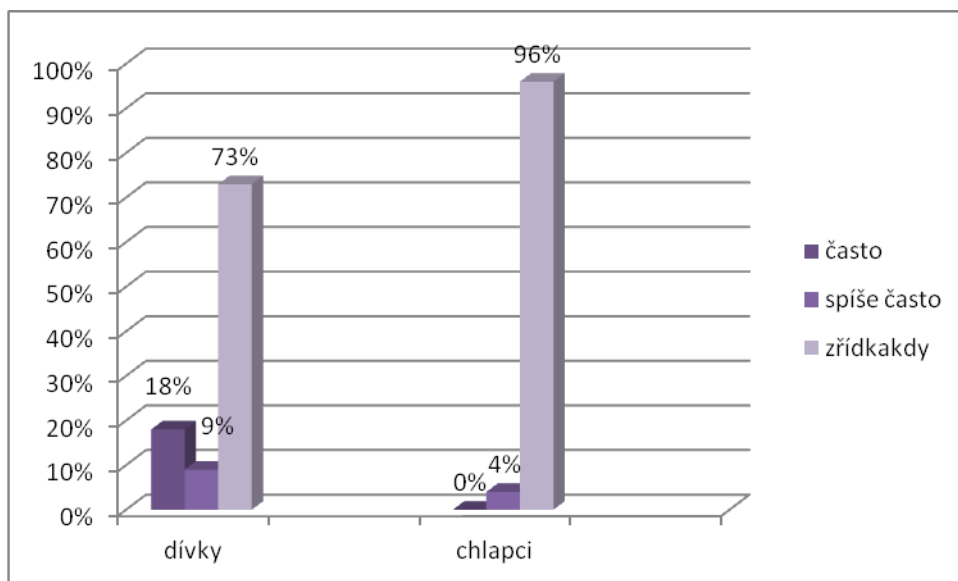
Graf č. 14: Odpovědi žáků dle tříd

Další odpověď žáků nám odhalila pozitivní emoci, kterou žáci ve škole mohou prožívat a to je pocit radosti. U více jak poloviny dívek i chlapců tomu skutečně tak je a ve škole se cítí veselí. V porovnání se dvěma třídami zjišťujeme, že zatímco ve 3. třídě se většina často ve škole raduje, ve 4. třídě se žáci už nejčastěji rozhodovali mezi „spíše často“ a „často“. Je to logické, protože ve 4. třídě narůstají požadavky na žáka, má mnohem více úkolů a povinností, je nutné větší sebeovládání než v předchozích letech. Pro některé může být nové učivo příliš těžké, někteří naopak mohou mít například konflikty se svými vrstevníky. Jsou tu i jedinci, kteří mají problémy doma v rodině a starosti si přináší sebou do třídy. Psychický stav žáka v mladším školním věku může mít samozřejmě vliv na veselost a radost, jenž žák ve třídě prožívá.

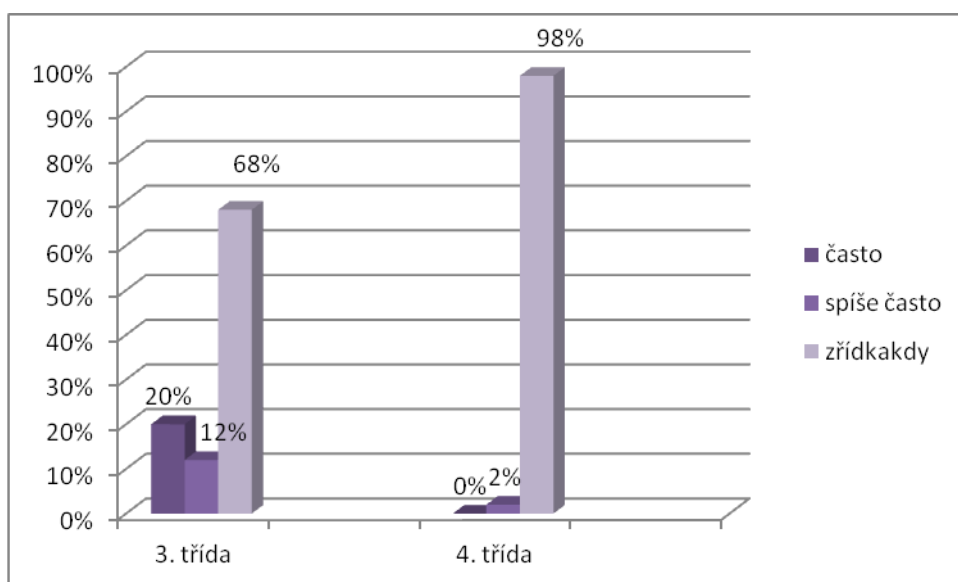
Otázka č. 5: Ve škole zažívám pocity úzkosti a strachu.



Graf č. 15: Celkový poměr všech žáků



Graf č. 16: Celkový poměr všech chlapců

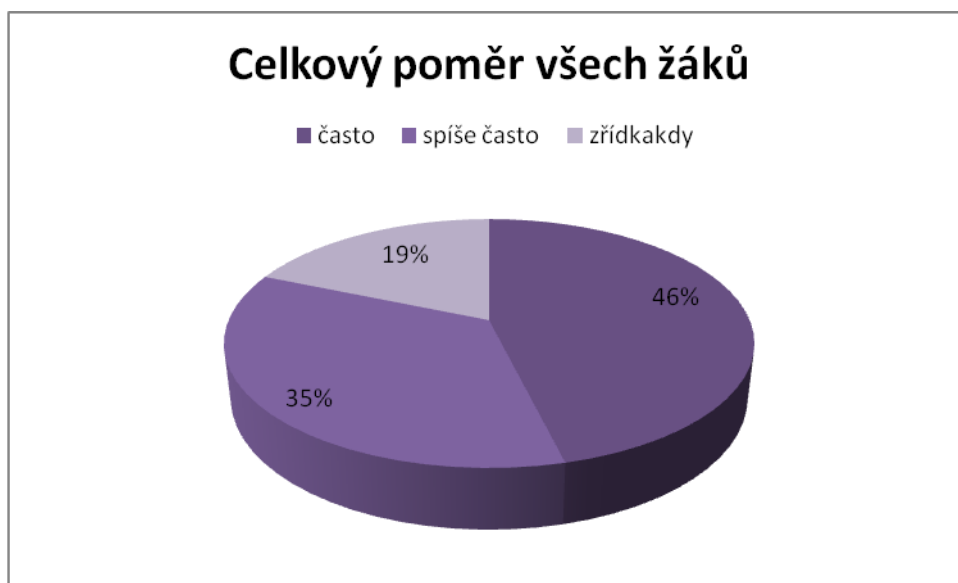


Graf č. 17: Odpovědi žáků dle tříd

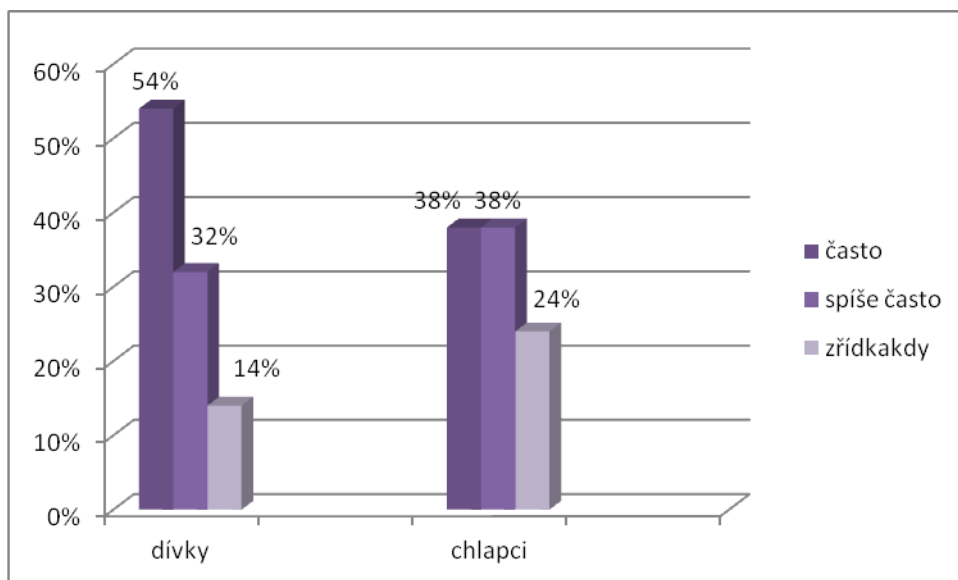
Další otázka logicky zjišťovala pocity úzkosti a strachu u dětí v mladším školním věku. Zatímco chlapci z 96% odpovídali, že „zřídka“, děvčata se v těchto odpovědích lišila. Přestože většina označila odpověď „zřídka“, stojí za zmínku, že časté odpovědi jsou i „často“ a „spíše často“. Vysvětlujeme si to psychickým vývojem děvčat a chlapců. Děvčata budou mít pravděpodobně větší strach z písemné práce než chlapci. Pocity úzkosti mohou děvčata zase více pociťovat například z kritiky jejich vzhledu. Z hlediska tříd, což usuzujeme

z grafu č. 17, se ve 4. třídě vyskytuje téměř absolutní většina odpovědí „zřídka“: 85 % žáků ve škole nezažívá pocitu úzkosti a strachu, což je pozitivní a potěšující zpráva.

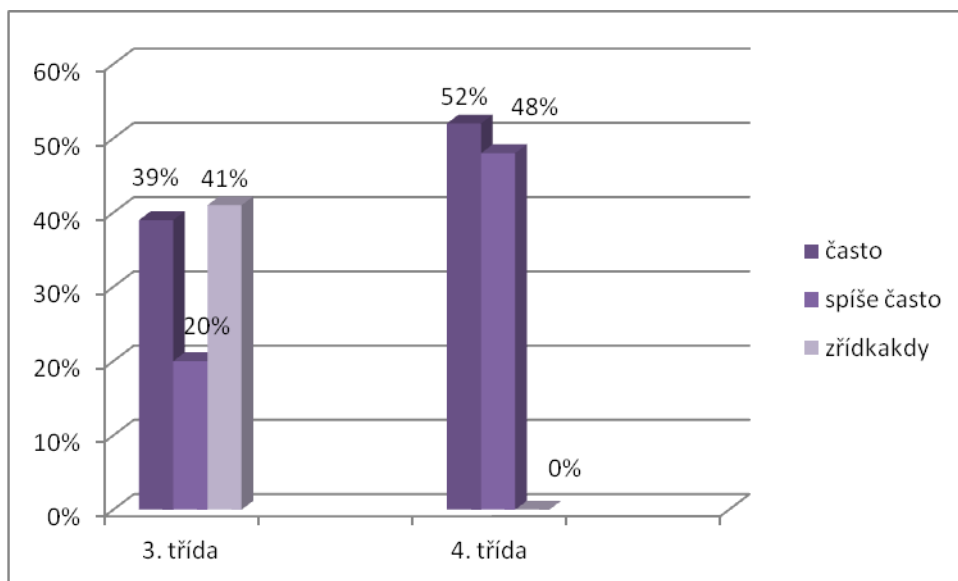
Otázka č. 6: Ve škole se často já nebo moji spolužáci vztekají a hněvají.



Graf č. 18: Celkový poměr všech žáků



Graf č. 19: Celkový poměr dívek a chlapců



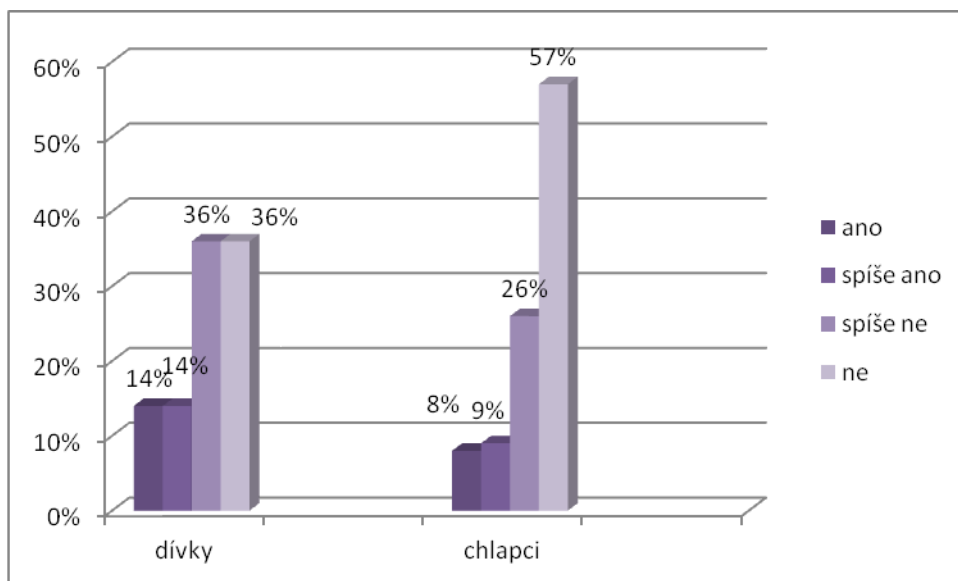
Graf č. 20: Odpovědi žáků dle tříd

Pokud se podíváme na graf č. 20, musí nás zarazit rozdíl mezi 3. a 4. třídou. Žáci 3. třídy mají pocit, že se někdy ve škole oni nebo spolužáci vztekají. Ve 4. třídě se ale nenašel ani jeden, který by označil, že se ve škole on nebo jeho spolužáci nikdy nevztekají. Může to být dáno tím, že ve 4. třídě děti vztek ostatních, ale i ten svůj mnohem více vnímají. Naskytují se také nové situace, kterou tuto emoci vyloženě podporují. Téměř polovina dotázaných ve škole vnímají častý pocit vzteku nebo hněvu.

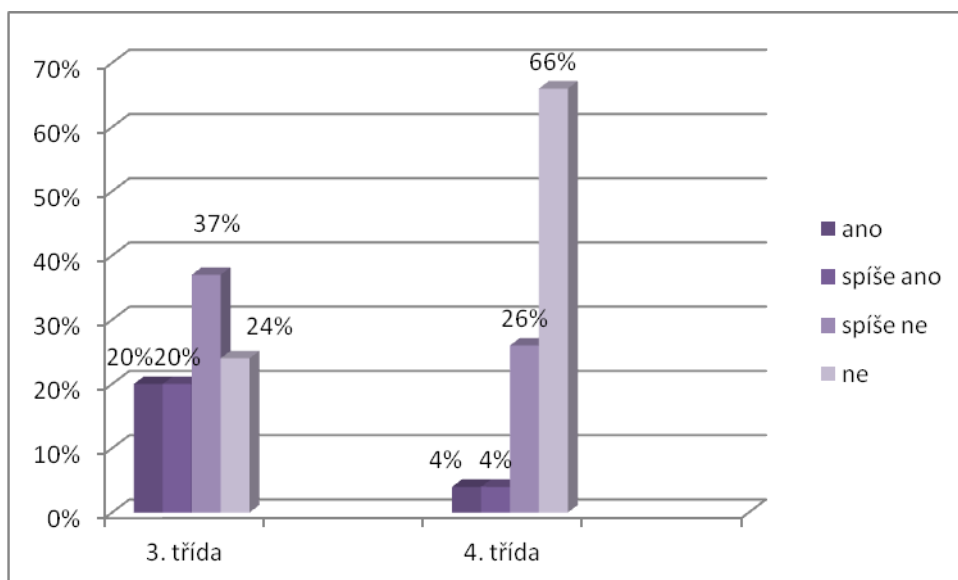
Otázka č. 7: Pocity vzteku mívám nejčastěji kvůli špatným známám.



Graf č. 21: Celkový poměr všech žáků



Graf č. 22: Celkový poměr dívek a chlapců



Graf č. 23: Odpovědi žáků dle tříd

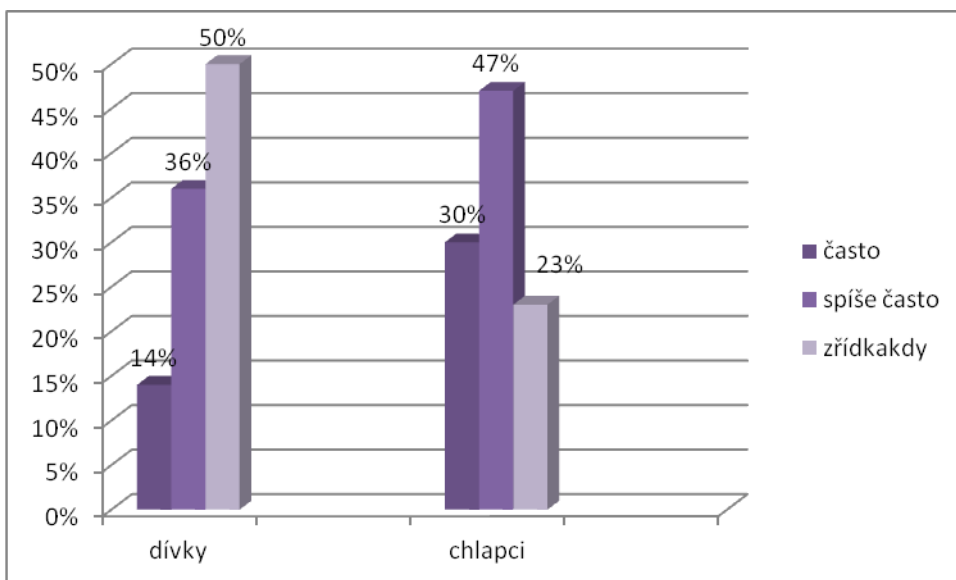
U grafu č. 22 porovnáváme pocit vzteku díky špatným známám. Zatímco děvčata se nejčastěji rozhodovala mezi odpověďmi „spíše ne“ a „ne“. Více než polovina chlapců zakroužkovala odpověď „ne“. Ve 3. třídě byly odpovědi žáků vyrovnané. Někdo pocit hněvu díky známám cítil, jiný naopak vůbec ne. V grafu č. 23 zjišťujeme, že ve 4. třídě se ale už většina rozhodla pro odpověď, že se kvůli špatným známám nejčastěji nevztekají. Děti ve 4. třídě dostávají většinou více špatných známek než v ročnících předchozích. S tímto faktem se musí vyrovnat a naučit se ho zvládat. Vliv na výsledek našeho šetření také může mít to, že

děti zažívají vztek kvůli jiným věcem, než jsou špatné známky. Jsou zde patrné první konflikty, které mnohdy gradují, pocity nespravedlnosti, nevyslyšenosti a nepochopení.

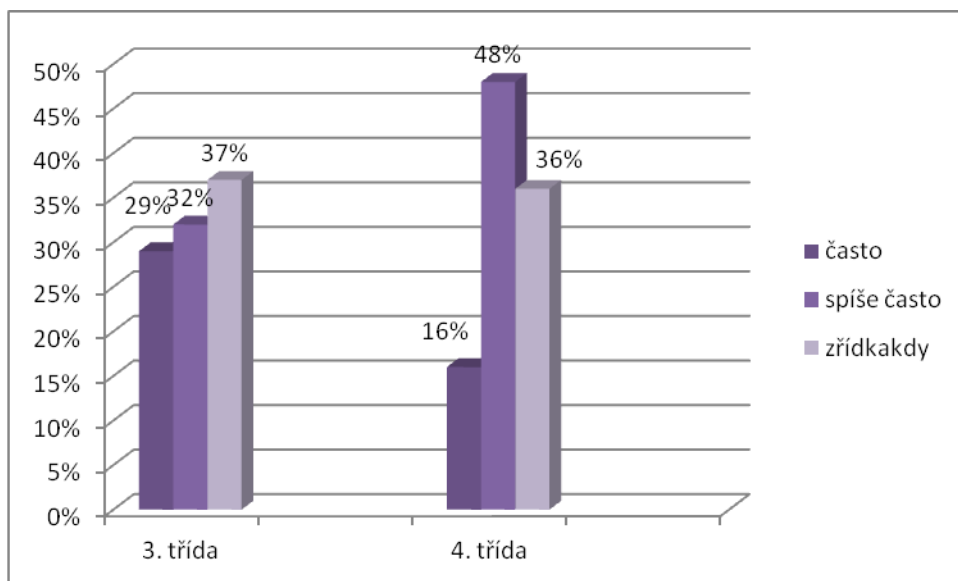
Otázka č. 8: Ve třídě často řeším konflikty se spolužáky.



Graf č. 24: Celkový poměr všech žáků



Graf č. 25: Celkový poměr všech dívek a chlapců



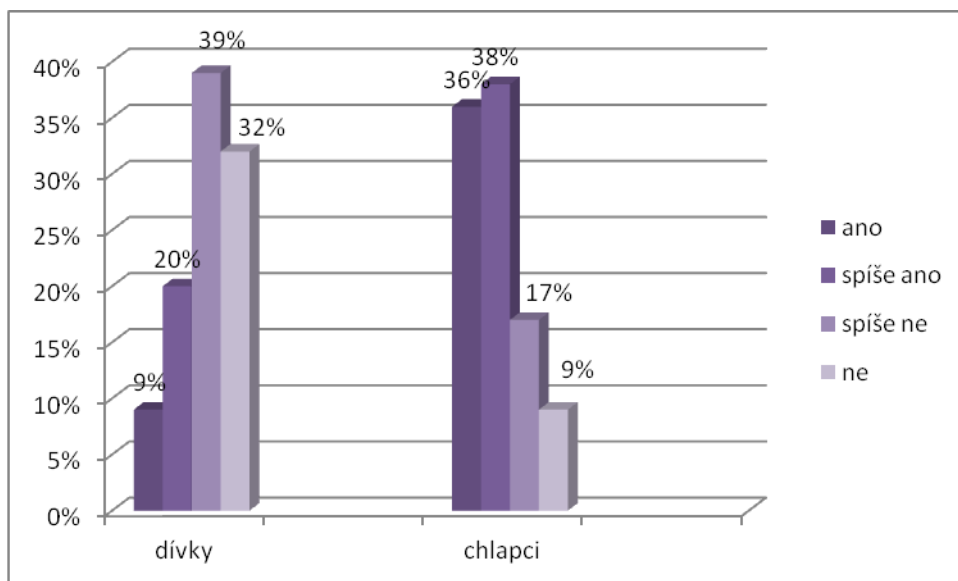
Graf č. 26: Odpovědi žáků dle tříd

Konflikty se spolužáky nemusí řešit 50% dívek ale jen 23% chlapců (tyto informace vyplývají z grafu č. 25). Tato informace by nás neměla tolik překvapit, protože chlapci jsou všeobecně ve školním prostředí více konfliktní než děvčata. Z grafu číslo 24 vidíme že jen 36 % dotázaných „zřídka“ musí řešit konflikt se svými spolužáky. Toto číslo pro nás signalizuje, že dítě v mladším školním věku často řeší konflikty ve třídě se svými vrstevníky.

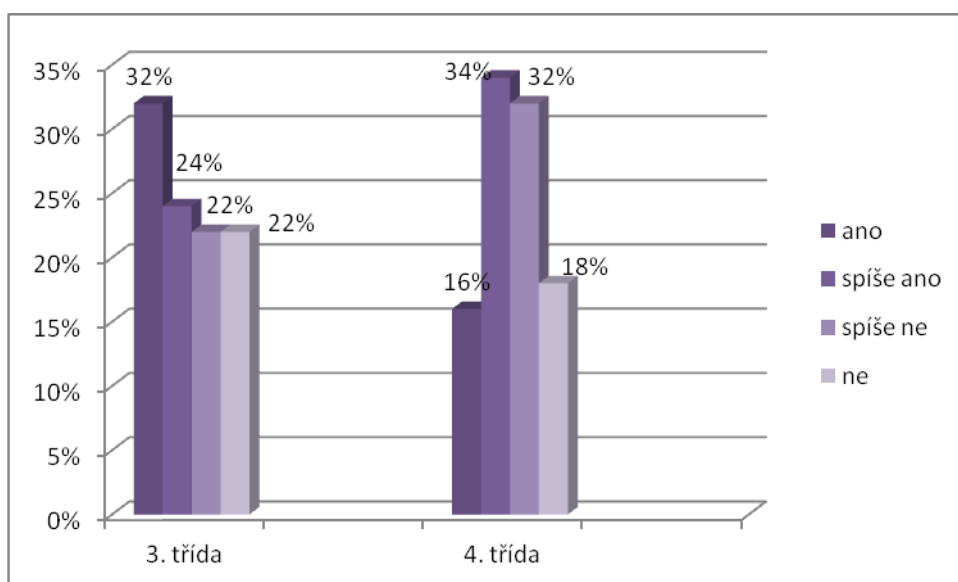
Otázka č. 9: Když se mi ve škole nedaří, rodiče bývají naštvaní.



Graf č. 27: Celkový poměr všech žáků



Graf č. 28: Celkový poměr všech chlapců



Graf č. 29: Odpovědi žáků dle tříd

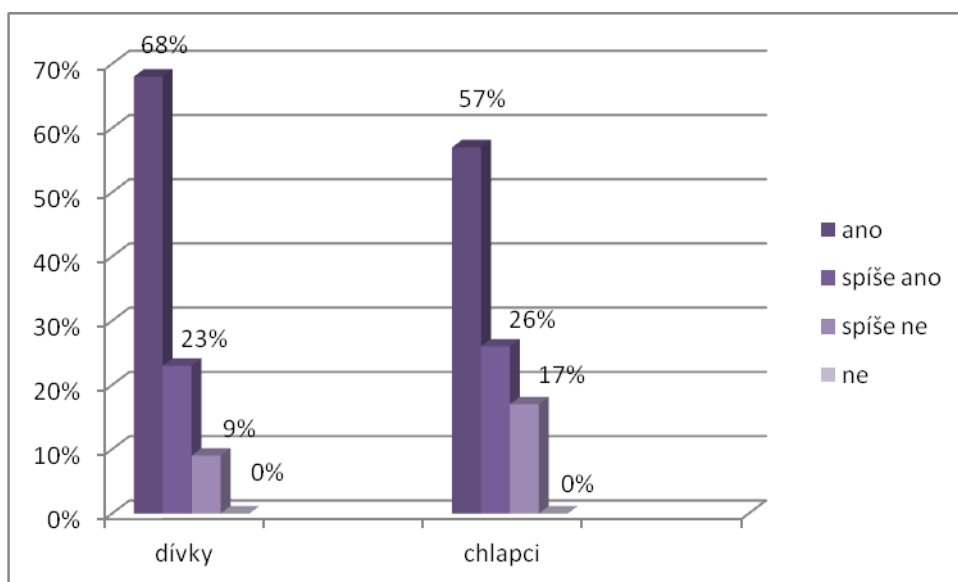
V další otázce bylo zjištěno, že pokud se děvčatům ve škole nedaří téměř třičtvrtě dotázaných má pocit, že rodiče na ně nejsou naštvaní. U chlapců byl vyšetřen přesný opak. Z grafu č. 27 je patrné, že ze všech dotázaných z obou tříd pouhých 20% uvádí, že na ně nejsou rodiče naštvaní, pokud se jim ve škole příliš nedaří. Tento výsledek není příliš pozitivní. Je samozřejmé, že nemohou mít všichni žáci samé jedničky. Některé k nim nemohou mít ani předpoklady, například z hlediska inteligence. Pokud dítě dostane špatnou

známku, neprožívá to radostně, tento fakt zhoršuje ještě to, pokud dítě tuší, že na něho budou jeho rodiče díky tomu naštvaní.

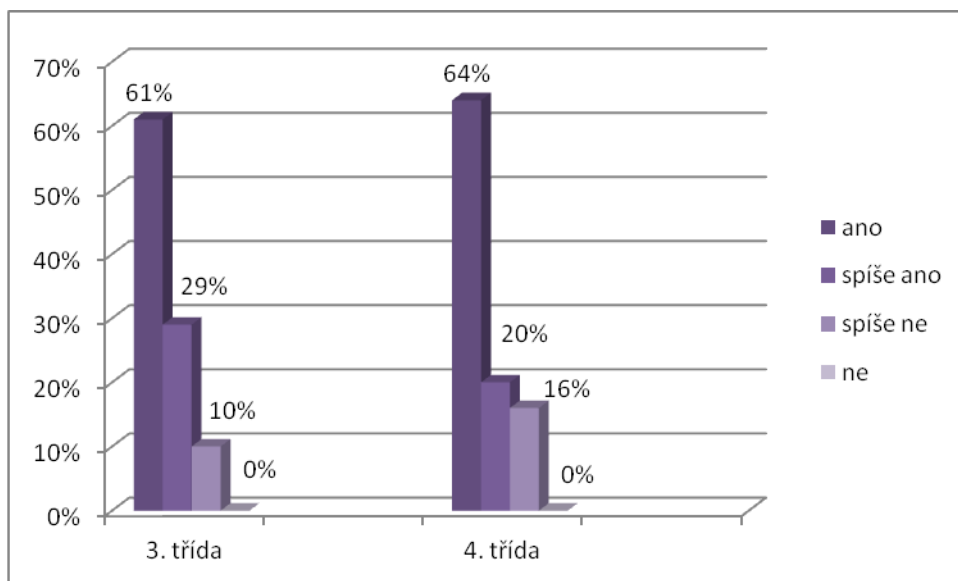
Otázka č. 10: O svém neúspěchu si s rodiči mohou v klidu promluvit bez křiku a hádek.



Graf č. 30: Celkový poměr všech žáků



Graf č. 31: Celkový poměr dívek a chlapců



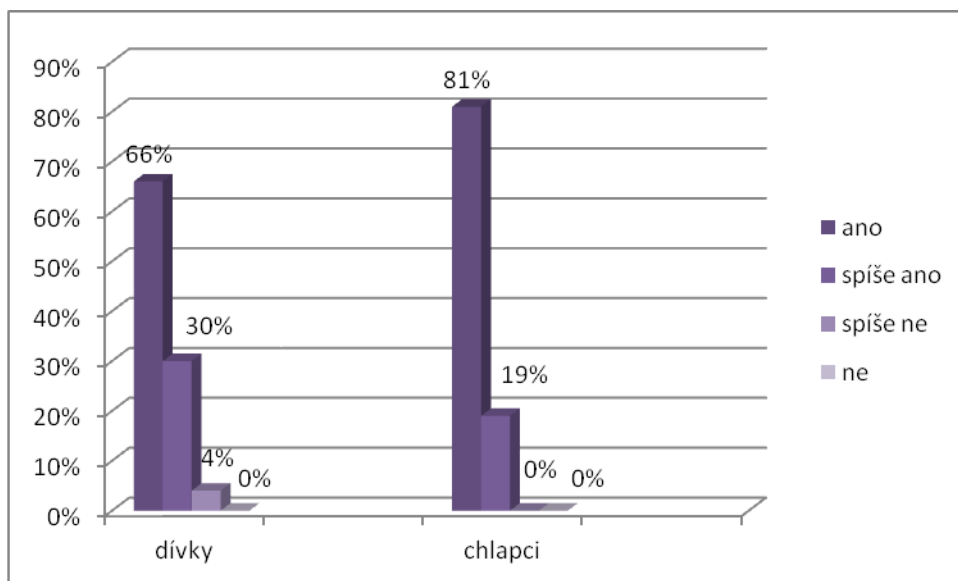
Graf č. 32: Odpovědi žáků dle tříd

Mezi chlapci a dívkami nebyl příliš velký rozdíl u odpovědi, zda si mohou se svými rodiči v klidu promluvit. Většina se jich shodla na tom, že ano. Je potěšující vidět z grafu číslo 30, že neexistuje žák, který by se bál se svými rodiči o svém neúspěchu promluvit.

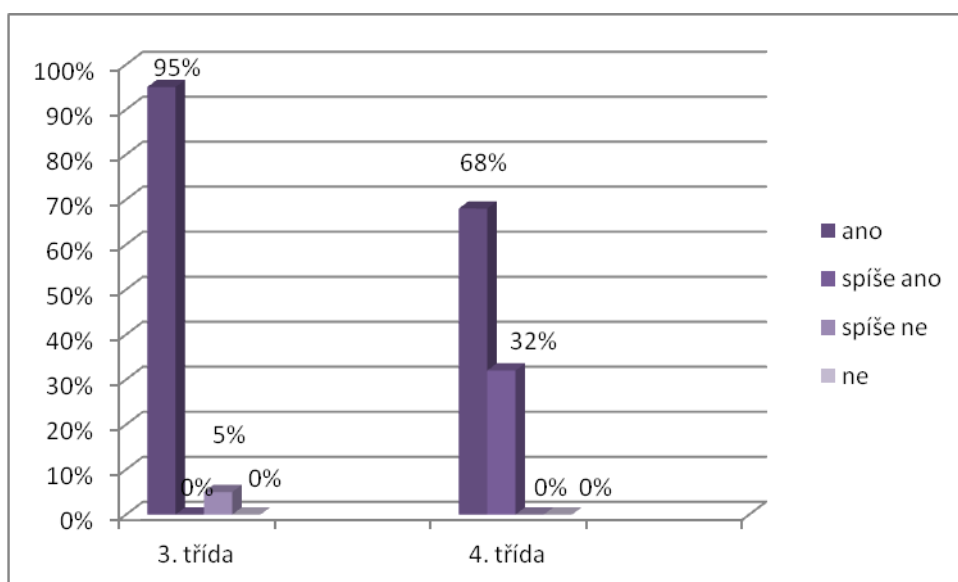
Otázka č. 11: Doma zažívám pocity radosti a spokojenosti.



Graf č. 33: Celkový poměr všech žáků



Graf č. 34: Celkový poměr dívek a chlapců



Graf č. 35: Odpovědi žáků dle tříd

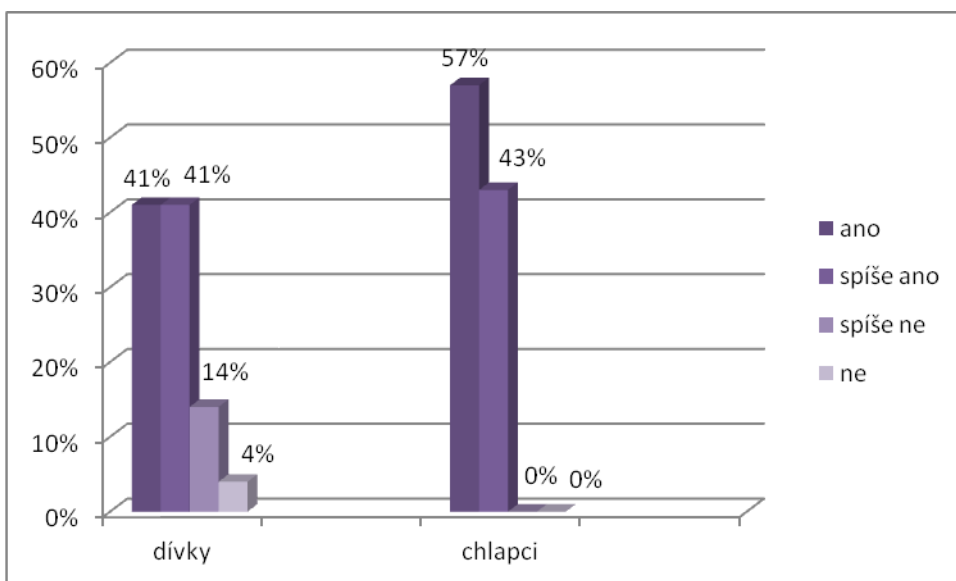
Z hlediska spokojenosti a radosti v rodině u dětí mladšího školního věku se téměř každý vyjádřil pozitivně. Je zajímavé pozorovat graf č. 35, kde ve 3. třídě 95% dotázaných uvedlo, že doma spokojeni jsou. Ve 4. třídě se tento graf trochu změnil a to, že se rozdělil na odpovědi „ano“ a „spíše ano“. U dětí tedy spokojenost týkající se rodiny klesá. Na druhou stranu je nutné podotknout, že v grafu č. 33 není žádný žák, který by doma spokojený nebyl, a pouze 2% dotázaných uvedlo, že doma spíše neprožívá pocity radosti. Toto číslo mohlo být

způsobené i například tím, že se dotýčný žák ráno doma s rodiči pohádal, na druhou stranu mohlo jít o dlouhodobý pocit jedince. Naopak velmi potěšující je to, že 98% dotázaných s rodiči pocity radosti a spokojenosti zažívá.

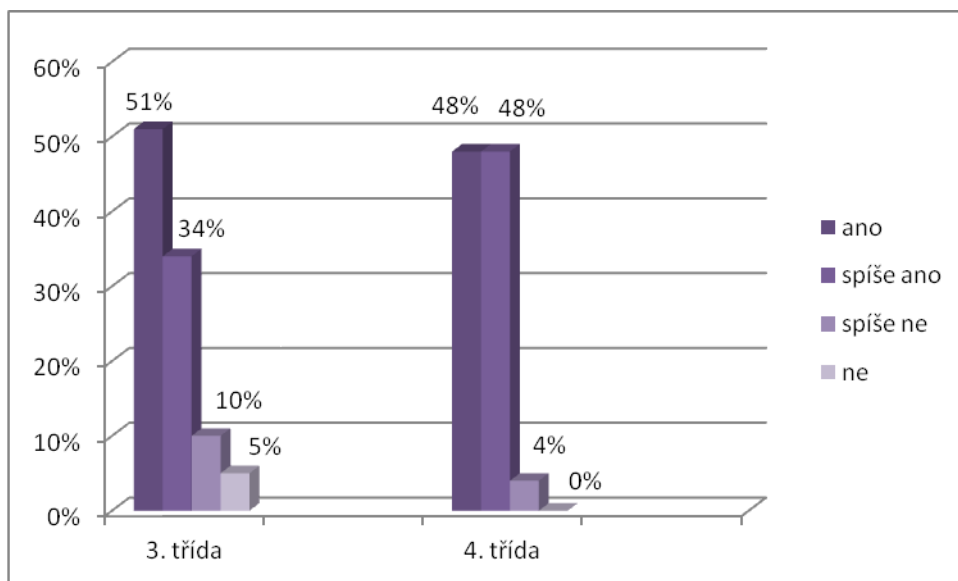
Otázka č. 12: S paní učitelkou si často povídáme o našich pocitech a o tom, co prožíváme.



Graf č. 36: Celkový poměr všech žáků



Graf č. 37: Celkový poměr dívek a chlapců



Graf č. 38: Odpovědi žáků dle tříd

Při poslední otázce jsme se zaměřili na otázku projevení emocí žáků ve třídě a povídání si o nich s paní učitelkou. Je potěšující zjistit, že si paní učitelky s dětmi o jejich i o emocích druhých dětí se žáky povídají. Vyplývá to z grafů č. 37. Je zajímavé vidět na grafu č. 38, že ve 4. třídách děti vnímají povídání o emocích více než ve 3 ročnících. Je to také proto, že dokáží své emoce lépe popisovat a pracovat s nimi. Z grafu číslo 36 vyplývá, že si paní učitelky se svými žáky skutečně o jejich pocitech a o tom, co prožívají povídají a žáci tuto skutečnost vnímají.

Sumarizace výsledného šetření kvantitativní části

Do závěrečného výsledného šetření uvedeme shrnutí a závěry, které můžeme vyvodit na základě vyplněných a poté vyhodnocených dotazníků.

- Většina žáků se cítí dobře ve třídě, kterou navštěvují a mají zde i hodně kamarádů.
- Do školy chodí děti rády. Z hlediska pohlaví se ale do školy těší více dívky než chlapci.
- Ve škole jsou často děti veselé a zažívají zde pocit radosti. S vyšším věkem se tento pocit nepatrně snižuje.
- Děti nemají pocit úzkosti a strachu ve škole.
- Děti vnímají svůj pocit hněvu a vzteku ve škole, dokáží posuzovat i vztek svých spolužáků. S přibývajícím věkem děti tento pocit ve škole vnímají razantněji a mají pocit, že se častěji vyskytuje.
- Žáci nemají pocit, že vztek mají díky špatným známám ve škole.
- Konflikty se spolužáky mají častěji chlapci než dívky.
- Častěji než dívky mají chlapci dojem, že jsou na ně rodiče naštvaní při jejich neúspěchu ve škole.
- Žáci uvádějí, že si se svými rodiči mohou v klidu promluvit bez křiku a hádek, nevyskytlo se ani jedno dítě, které by tento pocit nemělo.
- Pocity radosti a spokojenosti v rodině se nepatrně snižují s přibývajícím věkem dítěte. Nenašlo se ani jedno dítě, které by tento pocit doma nemělo.
- Respondenti uvádějí, že si s nimi jejich třídní učitelky často povídají o jejich pocitech a o tom, co prožívají.

7.2 Rozhovor

7.2.1 Obsahově kategoriální analýza

V této části diplomové práce si uvedeme získané informace z rozhovorů s třídními učitelkami dětí v mladším školním věku. Základem rozhovoru bylo zjistit a zmapovat, jak učitelky vnímají prožívání emocí svých žáků. Během analýzy získaných informací byly shromážděny ty nejdůležitější informace, které jsme následně roztřídili do kategorií.

Kolektiv třídy

Naprostá většina dotázaných uvedla při rozhovoru, že v jejich třídě převažuje spíše pozitivní atmosféra. Ohledně kolektivu třídy jedna dotázaná řekla: *„Je asi samozřejmostí v tomto věku, že třída je spíše rozdělena na skupinky dívek a kluků. Pokud mají při práci spolupracovat ve dvojici dívka a kluk je vždycky cítit ve třídě jisté napětí, které ale postupně vymizí. Podle mého názoru je nutné, aby děti tuto kooperaci braly za běžnou, a proto na ní v současné době pracujeme.“* Zajímavé je, že ve stejném ročníku jiná dotázaná řekla: *„Nemyslím si ani, že by děti měly ve třídě nějaký problém ohledně práce ve dvojici holka a kluk. Domnívám se, že svoji zásluhu na tom mám i já, protože jsem děti do lavice posadila smíšeně a oni si na tuto formu spolupráce zvykli úplně samy a přirozeně“.* Pro zlepšení kolektivu každá z dotázaných dělá maximum. Na závěr týdne dělají s dětmi různé shrnutí týdne, v jedné třídě děti například dávají spolužákům doporučení či poděkování za daný týden.

Negativní emoce ve třídě

Ohledně negativních emocí ve třídě byly názory rozdílné. Třídní učitelka ze 3. třídy uvedla, že děti jsou vznětlivé pokud dostanou špatnou známku. Všechny učitelky uvedly, že v jejich třídě jsou spíše vznětlivější chlapci než dívky.

Pozitivní emoce ve třídě

Třídní učitelky ze všech dotazovaných tříd řekly, že nemají pocit, že by k sobě děti byly navzájem empatické. Paní učitelka ze 3. třídy uvedla: *„Jednou se mi dokonce stalo, že se mi*

v hodině rozbřečela žákyně, protože jí ráno umřelo její milované zvíře. Na to reagoval její spolužák, který sedí za ní, tím, že ji ironicky a nevhodně napodoboval. V ten moment jsem musela řešit tedy hned dva nepříjemné problémy.“ Bohužel ani ohledně vzájemné pomoci většina třídních učitelek nemá pocit, že by na tom jejich třída byla právě nejlépe. K tomu třídní učitelka ze 4. třídy dodává: *„Jakmile někdo zapomene donést na pracovní činnosti například bavlnku a já vím, že ostatní mají i 3 navíc, vždy dodám, aby si dotyčný zajistil poptáním a poprošením u ostatních sám pomůcky na vyučování. Mám pocit, že si většina dětí přeje, aby zrovna nešel k jejich lavici a nezeptal se právě jich. Je mi to líto, protože bych byla raději, kdyby mu děti samy naznačily, že oni mu rády pomohou.“* Podobnou zkušenost má i její kolegyně, ta říká: *„Já se zase setkala několikrát s případem, kdy chtěl žák ve třídě půjčit fixu od spolužačky a ta mu řekla, že mu ji prostě nepůjčí, ať si ji sežene někde jinde.“* Z rozhovorů vyplynulo, že pokud už si děti ale ve třídě pomůžou, jsou to spíše dívky, které nabízejí svoji pomoc.

Schopnost učitele rozvíjet emotivní vývoj dítěte

Třídní učitelky se snaží často bavit s dětmi o tom, jak se cítí, co si myslí o jednání druhých. Učitelka z 3. třídy uznává, že by se měla této kapitole více věnovat. Naopak třídní učitelka 4. třídy říká: *„Víte, nikde není předmět, který by se rozvíjení dětských emocí věnoval. Přitom to je podle mě to nezákladnější, co by dítě mělo umět, popsat, jak se cítí, či jaký pocit mají z něčeho nebo z někoho. Je možné, že rozdělení obratlovců už dítě v budoucnu tolik nevyužije, ale se svými pocity bude žít každý den a bude pro něj lehčí, pokud s nimi bude umět pracovat. Proto se snažím s dětmi tuto základní kapitolu probírat alespoň jednou denně.“*

Emoce versus inteligence

Když jsme s třídními učitelkami narazily na toto téma, jedna z dotázaných dodala: *„Myslím si, že inteligence má samozřejmě vliv na zásobu a projevování emocí jedince. Domnívám se ale, že ne vždy kladný. Podle mého názoru má vliv spíše na to, jestli se rozhodne je projevovat v daný okamžik či ne. Na práci s nimi ve vhodný okamžik.“*

Rodina a emoce

Na otázku, zda jsou děti zvyklé z domova pracovat se svými emocemi, naprostá většina dotázaných řekla, že ač je to smutné, tak mají pocit, že spíše ne. *„Na třídní schůzce mi rodič jednoho žáka řekl, že je rád, když večer přijede domů a zkontroluje klukovi domácí úkoly. Řekl, že se o syna zajímá hodně, protože při podepisování se ho zeptá, zda je všechno ve škole v pohodě. Já tedy osobně pochybuji o tom, že by se mu jeho syn chtěl svěřovat, se svými pocity v tomto hektickém tempu. Podle mě na to musí být atmosféra a čas. A bezesporu nějaký podnět z rodiny,“* dodává třídní učitelka 4. třídy. Její kolegyně zase řekla: *„V životě nezapomenu na to, když jsme si s dětmi povídali v komunitním kruhu a jedna holčička za mnou po hodině přišla a řekla mi, že by si moc přála, aby si takhle doma povídaly s maminkou.“*

Sumarizace výsledného šetření kvalitativní části

Do závěrečné sumarizace uvedeme shrnutí a závěry, které můžeme vyvodit na základě rozhovorů s třídními učitelkami žáků.

- Ve třídách dotazovaných třídních učitelek podle nich převažuje spíše pozitivní nálada a atmosféra. Všechny dotazované si myslí, že jejich žáci se do školy těší a chodí sem rádi.
- Není známo, že by mezi skupinkami v jejich třídě docházelo k častým sporům.
- Vztek a hněv je emoce, která je dle učitelů spíše vyjadřována chlapci ve třídě. Třídní učitelky ale nemají pocit, že by jejich žáci byli příliš vznětliví či agresivní. Pokud k nějakému sporu mezi žáky dojde, snaží se je na místě urovnat a objasnit.
- Z rozhovorů vyplynulo, že si děti bohužel moc často mezi sebou navzájem nepomáhají. Pokud je ve třídě někdo ochotný pomoci, tak jsou to spíše děvčata než chlapci.
- Třídní učitelé mají pocit, že si se svými žáky v hodinách dostatečně povídají o svých vzájemných pocitech. Rádi vyhledávají okamžiky, kdy dítě má vyjádřit své myšlenky a emoce. Většina učitelů na konci týdne s dětmi probírá jejich úspěchy a neúspěchy týdne. Děti mohou také doporučit ostatním, jak by se například v jejich situaci zachovaly lépe.
- Třídní učitelky se domnívají, že má vliv inteligence dítěte na jeho emoce a jejich projevení.
- Téměř všechny dotazované učitelky uvedly, že dle jejich názoru nejsou děti připravené z domova pracovat se svými emocemi. Některé z nich dokonce slyšely názory svých žáků, které podtrhují skutečnost, že si doma o svých citech příliš nepovídají.

Závěr

Tato diplomová práce „*Emocionalita dětí mladšího školního věku*“ se specializuje na to, jak děti mladšího školního věku vnímají, prožívají a dokáží ovládat a projevovat své emoce. Práce se také zaměřuje na to, jak třídní učitelé hodnotí citovou základnu dětí ve svých třídách, jak emoce dítěti pomáhají nebo škodí ve škole při práci a při plnění úkolů. Zřetel byl kladen také na to, v jakých rodinných podmínkách dítě žije a zda mají tyto podmínky vliv na jeho emotivní vývoj. Cílem tedy bylo prozkoumat všechny tyto oblasti, které souvisejí s emocionalitou jedince v mladším školním věku.

Práci byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. Do teoretické části byly zařazeny poznatky, které se zabývají tématem této práce. Nastudování teoretických poznatků mi bylo přínosem pro další práci v praktické části. Teoretická část obsahuje kapitoly: mladší školní věk, kde rozdělujeme vývojové etapy člověka a zaměřujeme se blíže na integrační období. V podkapitole najdeme cenné informace ohledně mladšího školního věku, například tělesný a pohybový vývoj, vývoj kognitivních procesů, emocionální a sociální vývoj. V další kapitole získáváme pohled na význam emocí, jejich rozdělení a funkce, popisujeme si zde emoční vývoj a nejčastější emoční zátěže v dětství. Nahlédneme také do neurofyziologie emocí. V závěru kapitoly je popsán vliv inteligence na emoce a jsou zde popsány nejčastější emoce vyskytující se na základní škole – strach, smutek, hněv a radost. V následující kapitole se zaměřujeme na sociální aspekty emocí, jaký je vztah mezi vrstevníky, jaký má vztah se svými sourozenci a je zde i popsán vztah mezi učitelem a dítětem. Blíže si zde popisujeme rodinné prostředí dítěte. Jsou zde popsána různá zázemí dítěte – dítě, které například vyrůstá v dětském domově, či rozdíl mezi úplnou a neúplnou rodinou. Zmíněné informace byly získány studiem odborné literatury, která je sepsána v seznamu použité literatury.

V praktické části této práce jsem si jako hlavní cíl určila zmapovat u dětí mladšího školního věku, jak se cítí, jaká emoce je u nich ve škole nejobvyklejší, jak vycházejí s ostatními spolužáky, s paní učitelkou, jaký vliv na rodinnou pohodu mají známky, jak prožívají emoce žáci různých inteligencí a rozumových schopností. Ještě před zahájením vlastního výzkumu, jsem si vytvořila spoustu předsudků ohledně budoucích výsledků. Některé výsledky se později ukázaly jako pravdivé, jiné mě naopak překvapily, některé zarazily a byly i takové, které mě šokovaly.

V praktické části jsem vycházela především z dotazníků, které vyplnili žáci mladšího školního věku a z rozhovorů, které mi poskytly třídní učitelky těchto žáků. Praktická část je tedy rozdělena na část kvantitativní a kvalitativní.

Ačkoli se tato diplomová práce zabývá emocionalitou dětí mladšího školního věku, pro výzkum do kvantitativní části jsem si zvolila pouze žáky starší 8 let. Domnívala jsem se, že pro žáky mladší 8 let by byl dotazník příliš náročný a že obecně tyto děti ještě nedovedou podrobněji popsat své emoce a jejich odpovědi by nebyly tak upřímné jako od jejich starších spolužáků.

V kvantitativní části bylo potěšující zjistit, že téměř 88% žáků se do školy těší. Ráda bych připomněla, že dotazovaní byli ze 3. a 4. tříd, tudíž zde již není samozřejmostí, že by se děti do školy těšit měly. Zjištěný fakt je důležitý z hlediska pohledu učitele, kdy s dětmi, které se do školy těší, je lepší spolupráce. Je příjemné zjistit, že škola není pro děti nijak stresující prostředí. Příjemné zjištění také bylo, že se nenašel ani jeden žák ze všech dotazovaných, který by vyplnil, že ve třídě nemá ani jednoho kamaráda. Je perfektní, že děti vnímají kladně kolektiv ve třídě a mají zde dostatek kamarádů. Tento fakt je zase důležitý z hlediska kooperace ve třídě. Z hlediska pocitu úzkosti a strachu ve škole ani jeden chlapec ze všech tříd tento pocit neměl. Vysvětluji si tento fakt z hlediska vývoje dítěte a z toho, že chlapce přeci jenom školní výsledky tolik nestresují jako děvčata. Je zajímavé, že z hlediska vzteku ve třídě se měnilo hodnocení ve 3. a 4. třídách. Žáci 4. tříd častěji pocítovali pocity hněvu ať už ze své strany či ze strany okolí. Dále uvedli, že pocit hněvu z 66% zásadně nemají kvůli špatným známám ve škole. Odpovědi dívek a chlapců se lišily z hlediska konfliktů ve třídě. Děvčata tento pocit nemají, chlapci naopak ano. Zvláštní je, že děti uvedly, že si se svými rodiči mohou v klidu promluvit o svém neúspěchu, ale při otázce, zda jsou rodiče naštvaní, když se jim ve škole nedaří, téměř polovina odpověděla, že rodiče naštvaní jsou. Kladně hodnotím zjištění, že se nenašel ani jeden žák, který by neměl doma pocity radosti a spokojenosti, přestože ne všichni žijí v úplné rodině. 91% dotázaných uvedlo, že si ve škole často se svojí paní učitelkou povídají o pocitech a o tom, co právě prožívají. To je na závěr výborné zjištění. Myslím si, že žádná třídní učitelka by neměla v tomto polevovat. Je výborné, že si najde čas na to, aby s dětmi jejich pocity probrala, že žáci vidí i slyší pocity ostatních a že se nestydí vyjádřit ty svoje.

Kvalitativní část práce byla vyhodnocena díky rozhovorům s třídními učiteli. Většinu dotázaných jsem oslovila na základě své předchozí závěrečné praxe, kterou jsem vykonávala

ve 4. třídě na stejné škole, kde paní učitelky učí. Domnívám se, že díky vzájemnému předchozímu poznání se respondentky více otevřely, a tak jsem se dozvěděla spoustu informací potřebných nejen pro výzkum v této diplomové práci, ale i pro svůj budoucí profesní život. Při rozhovoru s učitelkami jsem zjistila, že ve třídě jsou spíše menší skupinky rozdělené podle pohlaví, což je vzhledem k věku dětí běžné. Všechny třídní učitelky uvedly, že jsou u nich ve třídě vznětlivější spíše chlapci, to souhlasí i s dotazníkem dětí, kde uvedli chlapci, že mají ve třídě více sporů. Překvapilo mě, že paní učitelky nemají pocit, že by si děti ve třídě rády a s ochotou pomáhaly. A na závěr mě zklamal fakt, že děti dle názoru dotázaných, nejsou zvyklé z domova pracovat se svými emocemi. Podle mě domov totiž je tam, kde se nebojím vyjádřit to, co cítím, kde se mohu svěřit se svými radostmi i starostmi a kde se mohu otevřít druhému, jak v pozitivním, tak negativním smyslu.

Pokud srovnáme výsledky dotazníků od dětí a výpovědi jejich třídních učitelek zjistíme, že se shodují v názoru, že ve třídě převažuje pozitivní nálada a že zde mají i hodně kamarádů. Tím je potvrzeno, že se děti do školy těší. Učitelé vypovídají, že nemají pocit, že by děti byly vznětlivé, žáci ze 4. tříd už uvádějí, že „spíše často“ nebo „často“. Třídní učitelé i samotní žáci se shodují ohledně emocí, které projevují domova. Téměř většina dotázaných dětí uvedla, že si o svých pocitech často povídají ve třídě s paní učitelkou, to ostatně potvrzuje i většina dotázaných učitelů, kteří vypovídali, že se snaží si v hodinách se svými žáky o jejich pocitech povídat.

Ráda bych zmínila, že při vyhodnocování dotazníků jsem vždy nejdříve tipovala odpovědi žáků a poté je srovnávala se skutečností. Chtěla jsem vědět, jak moc dokáží žáky odhadnout, jak se dokáží vcítit do jejich role, pocitů a myšlení. Myslím si, že to rozhodně nebylo na škodu. Bylo velmi zajímavé porovnávat názory dětí a jejich třídních učitelů. Zároveň bylo přínosné vidět, jak reagují kantorky, které mají několikaleté zkušenosti a názory kantorek, které mají praxi podstatně kratší.

Napsáním této práce jsem se sama sobě zavázala, že ve své budoucí práci budu se svými žáky jejich emoce často řešit. Chci, aby měli pocit, že pokud doma nemohou z jakéhokoliv důvodu své emoce vyjádřit nebo popsat, tak ve škole se stydět nemusí. Ráda bych, abychom se svými emocemi uměli pracovat. A protože od svého nejbližšího okolí slýchávám, že empatická pro ně jsem a rádi se mi svěčují, doufám a upřímně si přeji, aby tento pocit moji budoucí žáci ze mě měli také.

Resumé

V této diplomové práci se zabýváme emocionalitou dětí mladšího školního věku. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá kapitolami, které úzce souvisí s emocionalitou dětí. Jsou zde popsány kapitoly mladší školní věk, emoce, sociální aspekty emocí. Praktická část se skládá z kvantitativní a kvalitativní části. V kvantitativní části jsme zkoumali nejčastější emoce a jejich vnímání dětmi ve 3. a 4. třídách na základní škole. Dětem byly rozdány dotazníky, které byly poté vyhodnoceny pomocí grafů. V kvalitativní části byl veden polostandardizovaný rozhovor s třídními učiteli těchto žáků.

We deal with the emotionality of school age children in this thesis. This work is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part deals with the chapters which is closely related to emotionality of children. Chapters are described in this thesis, the chapters are for example: younger school age of children, emotion, socialization of the child and the child's family environment. The practical part consists of quantitative and qualitative research. We examined the most common emotions and their perception of children in 3rd and 4th grades in elementary school in the quantitative part. The children were handed out questionnaires which they were then evaluated using graphs. In the qualitative part was conducted interviews with classroom teachers of these students.

Seznam použité literatury

1. ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Překlad Petra Vlčková. Praha: Portál, 2005, c2002, 187 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7367-055-0.
2. BARTHOLOMEW, D. J. (2004) *Measuring intelligence: Facts and Fallacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. ČAČKA, Otto. *Přehled psychologie obecné, dospívání a pracovní výkonnosti: [určeno pro posluchače pedagogické fakulty]*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 82 s. ISBN 80-210-0904-7.
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
5. ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013, 144 s. ISBN 978-80-266-0361-0.
6. DORSCH, Friedrich. *Psychologisches Wörterbuch*, Berlin: West, 1963
7. GRUBER, David. *Jak rozvíjet inteligenci svého dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 140 s. ISBN 80-247-0971-6.
8. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.
9. HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 160 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8.
10. HRÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, 82 s. ISBN 80-7082-626-6.
11. KELEMAN, Stanley. *Anatomie emocí: struktury lidské zkušenosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 212 s. ISBN 80-7178-836-8.
12. KLINDOVÁ, L'uboslava., RYBÁROVÁ Eva. *Vývojová psychologie*. Praha: SPN, 1974.

13. KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S.: *Elements of psychology*. New York, Publ. A. A. Knopf 1969.
14. LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství. ISBN 80-201-0098-7
15. LANGMEIER, Josef, Miloš LANGMEIER a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie: s úvodem do vývojové neurofyziologie*. 1. vyd. V Praze: H, 1998, 132 s. ISBN 80-861-8003-4.
16. LEMAN, Kevin. *Sourozenecké konstelace*. Vyd. 3. Překlad Hana Kašparovská. Praha: Portál, 2006, 223 s. ISBN 80-7367-194-8.
17. LIEVEGOED, B. *Vývojové fáze dítěte*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992, 166 s. ISBN 80-900307-7-7.
18. LUND, Nick. *Intelligence a učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 146 s. Z pohledu psychologie. ISBN 978-80-247-3922-9.
19. MACHAČ, Miloš, Helena MACHAČOVÁ a Jiří HOSKOVEC. *Emoce a výkonnost: celostátní vysokoškolská příručka pro studenty filozofických fakult*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 285 s. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
20. MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. 1. vyd. Praha: Galén, 1994, 214 s. ISBN 80-85824-06-X.
21. MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 183 s. ISBN 80-7178-304-8.
22. NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2012, 501 s. ISBN 978-80-7387-614-2.
23. NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2000, 335 p. ISBN 8020007636.
24. NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 80-200-0993-0.
25. NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012, 82 s. ISBN 978-802-6101-154.

26. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: SPN, 1970, 148 s. Knižnice psychologické literatury.
27. PREMACK, D. (2004) Is language key to human intelligence? *Science*, 303, 318-20.
28. ŘEHULKA, Evžen. *Úvod do studia psychologie*. 1. vyd. Brno: Paido, 1995. 56 s. paido. ISBN 80-85931-02-8.
29. SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 2. Překlad Hana Kašparovská. Praha: Portál, 2004, 272 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-964-x.
30. SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 208 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1.
31. STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 227 s. ISBN 80-7178-553-9.
32. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 978-802-4618-203.
33. VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 210 s. ISBN 8024600153.
34. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
35. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 356 s. ISBN 9788024608419.
36. VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: [jak jim předcházet a jak je překonávat]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 181 s. ISBN 80-7178-830-9.
37. ZEZULOVÁ, Dagmar. *Pěstounská péče a adopce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 197 s. ISBN 978-80-262-0065-9.

Seznam grafů

- Graf č. 1 - Poměr dotazovaných dívek a chlapců, str. 35
- Graf č. 2 – Poměr respondentů 3. a 4. tříd, str. 35
- Graf č. 3 – Otázka č. 1 - Celkový poměr všech žáků, str. 37
- Graf č. 4 – Otázka č. 1 - Celkový poměr dívek a chlapců, str. 37
- Graf č. 5 – Otázka č. 1 – Odpovědi žáků dle tříd, str. 38
- Graf č. 6 – Otázka č. 2 - Celkový poměr všech žáků, str. 38
- Graf č. 7 - Otázka č. 2 - Celkový poměr dívek a chlapců, str. 39
- Graf č. 8 - Otázka č. 2 - Odpovědi žáků dle tříd, str. 39
- Graf č. 9 - Otázka č. 3 - Celkový poměr všech žáků, str. 40
- Graf č. 10 - Otázka č. 3 - Celkový poměr dívek a chlapců, str. 40
- Graf č. 11 - Otázka č. 3 - Odpovědi žáků dle tříd, str. 41
- Graf č. 12 – Otázka č. 4 - Celkový poměr všech žáků, str. 42
- Graf č. 13 - Otázka č. 4 - Celkový poměr dívek a chlapců, str. 42
- Graf č. 14 - Otázka č. 4 - Odpovědi žáků dle tříd, str. 43
- Graf č. 15 - Otázka č. 5 - Celkový poměr všech žáků, str. 43
- Graf č. 16 - Otázka č. 5 - Celkový poměr dívek a chlapců, str. 44
- Graf č. 17 - Otázka č. 5 - Odpovědi žáků dle tříd, str. 44
- Graf č. 18 - Otázka č. 6 - Celkový poměr všech žáků, str. 45
- Graf č. 19 -. Otázka č. 6 - Celkový poměr dívek a chlapců, str. 45
- Graf č. 20 - Otázka č. 6 - Odpovědi žáků dle tříd, str.46
- Graf č. 21 - Otázka č. 7 - Celkový poměr všech žáků, str. 46
- Graf č. 22 - Otázka č. 7 - Celkový poměr dívek a chlapců, str. 47
- Graf č. 23 - Otázka č. 7 - Odpovědi žáků dle tříd, str. 47
- Graf č. 24 - Otázka č. 8 - Celkový poměr všech žáků, str. 48
- Graf č. 25 - Otázka č. 8 - Celkový poměr dívek a chlapců, str. 48
- Graf č. 26 - Otázka č. 8 - Odpovědi žáků dle tříd, str. 49

- Graf č. 27 - Otázka č. 9 - Celkový poměr všech žáků, str. 49
- Graf č. 28 - Otázka č. 9 - Celkový poměr dívek a chlapců, str. 50
- Graf č. 29 - Otázka č. 9 - Odpovědi žáků dle tříd, str. 50
- Graf č. 30 - Otázka č. 10 - Celkový poměr všech žáků, str. 51
- Graf č. 31 - Otázka č. 10 - Celkový poměr dívek a chlapců, str. 51
- Graf č. 32 - Otázka č. 10 - Odpovědi žáků dle tříd, str. 52
- Graf č. 33 - Otázka č. 11 - Celkový poměr všech žáků, str. 52
- Graf č. 34 - Otázka č. 11 - Celkový poměr dívek a chlapců, str. 53
- Graf č. 35 - Otázka č. 11 - Odpovědi žáků dle tříd, str. 53
- Graf č. 36 - Otázka č. 12 - Celkový poměr všech žáků, str. 54
- Graf č. 37 - Otázka č. 12 - Celkový poměr dívek a chlapců, str. 54
- Graf č. 38 - Otázka č. 12 - Odpovědi žáků dle tříd, str. 55

Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník

CHLAPEC	DÍVKA	VĚK:	
ŽIJÍ S OBĚMA RODIČI: ANO NE			
1. Ve třídě, kterou navštěvuji, se cítím dobře.			
ano	spíše ano	spíše ne	ne
2. Ve třídě mám hodně kamarádů.			
ano	spíše ano	spíše ne	ne
3. Do školy chodím rád, těším se sem.			
ano	spíše ano	spíše ne	ne
4. Ve škole jsem často veselý, zažívám pocity radosti.			
spíše často		často	zřídka
5. Ve škole zažívám pocity úzkosti a strachu.			
spíše často		často	zřídka
6. Ve škole se často já nebo moji spolužáci vztekají a hněvají.			
spíše často		často	zřídka
7. Pocity vzteku mívám nejčastěji kvůli špatným známkám.			
ano	spíše ano	spíše ne	ne
8. Ve třídě často řeším konflikty se spolužáky.			
spíše často		často	zřídka

9. Když se mi ve škole nedaří, rodiče bývají naštvaní.

ano spíše ano spíše ne ne

10. O svém neúspěchu si s rodiči mohu v klidu promluvit bez křiku a hádek.

ano spíše ano spíše ne ne

11. Doma zažívám pocity radosti a spokojenosti.

ano spíše ano spíše ne ne

12. S paní učitelkou si často povídáme o našich pocitech a o tom, co prožíváme.

ano spíše ano spíše ne ne