

Posilování vztahů ve třídě prostřednictvím rozvoje emocí, empatie a komunikace

Klára Hrubá

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Klára Hrubá
Osobní číslo:	H22299
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Posilování vztahů ve třídě prostřednictvím rozvoje emocí, empatie a komunikace

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti emocionality vztahů ve třídě, zvyšování komunikačních dovedností a řešení konfliktů.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

BOUKALOVÁ, Hedvika, Ondřej CERHA, Mojmír SEDLÁČEK a Eva ŠÍROVÁ, 2023. Psychologie komunikace. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-271-1388-0.
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
LOŠŤÁKOVÁ, Olga, 2020. Empatická a asertivní komunikace: jak zvládat obtížné komunikační situace. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2227-1.
MEDLÍKOVÁ, Olga, 2012. Umíme to s konfliktem!: náročné situace a jejich řešení. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-4016-4.
MEURISSE, Thibaut, 2022. Jak ovládnout své emoce: krok za krokem k pozitivnějšímu prožívání každého dne. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3779-4.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **13. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 13. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá posilováním vztahů ve třídě prostřednictvím rozvoje emocí, empatie a komunikace. V rámci bakalářské práce byl vytvořen preventivní program, který nese název „Společně jsme silnější“, určený pro žáky druhého stupně základních škol. Program se zaměřuje na posilování dovedností emocí, empatie, komunikace a řešení konfliktů mezi žáky, čímž přispívá k vytvoření harmoničtějšího a respektujícího třídního prostředí. Cílem práce je analyzovat změny v rozpoznávání emocí, řešení konfliktů, empatii, pozitivní komunikaci a podpoře v třídním prostředí u žáků před a po realizaci preventivního programu. Praktická část využívá kvantitativní výzkum založený na dotazníkovém šetření. Pro doplnění kvantitativních metod byly aplikovány i kvalitativní výzkumné metody, konkrétně pozorování. Výsledky výzkumu ukázaly, že preventivní program „Společně jsme silnější“, pozitivně ovlivnil rozvoj emocí, empatie, komunikačních dovedností, schopnosti řešit konflikty, což přispělo k vyšší podpoře a soudržnosti ve třídním prostředí.

Klíčová slova: vztahy ve třídě, emoce, empatie, komunikace, preventivní program

ABSTRACT

This bachelor's thesis focuses on strengthening classroom relationships through the development of emotion, empathy, and communication. Within the framework of the bachelor thesis, a preventive program called "Together We Are Stronger" was developed for upper-grade elementary school students. The program focuses on strengthening the skills of emotion, empathy, communication and conflict resolution among students, thus contributing to a more harmonious and respectful classroom environment. The aim of this paper is to analyze the changes in emotion recognition, conflict resolution, empathy, positive communication and support in the classroom environment among students before and after the implementation of the prevention program. The practical part uses quantitative research based on a questionnaire survey. To complement the quantitative data, qualitative research methods, specifically observation, were also applied. The research results showed that the prevention program "Together We Are Stronger" had a positive impact on the development of emotions, empathy, communication skills, and conflict resolution abilities, which contributed to greater support and cohesion in the classroom environment.

Keywords: classroom relationships, emotions, empathy, communication, prevention program

Tímto bych ráda vyjádřila své upřímné poděkování vedoucímu mé bakalářské práce, doc. Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D., za jeho vynikající odborné vedení a ochotu, kterou mi prokázal po celou dobu zpracování této práce. Velice si vážím jeho cenných rad a pozitivního přístupu, který mi pomohl v průběhu psaní této bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Lucii Cejpek Blašíkové, Ph.D., za její inspiraci a motivaci při tvorbě preventivního programu. Na závěr bych chtěla poděkovat své rodině a nejbližším za jejich podporu během celého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 VZTAHY VE TŘÍDĚ.....	14
1.1 CHARAKTERISTIKA VZTAHŮ VE TŘÍDĚ.....	14
1.2 TYPY VZTAHŮ VE TŘÍDĚ	16
1.2.1 Vztahy mezi žáky	16
1.2.2 Vztahy mezi učitelem a žáky	17
1.2.3 Role rodiny při utváření vztahů ve škole	17
1.3 MOŽNOSTI PODPORY A PREVENCE VZTAHŮ VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....	18
2 EMOCE	20
2.1 CHARAKTERISTIKA EMOCÍ.....	20
2.2 ZÁKLADNÍ EMOCE	21
2.3 FUNKCE EMOCÍ.....	24
3 EMPATIE	27
3.1 CHARAKTERISTIKA EMPATIE	27
3.2 DRUHY EMPATIE.....	29
3.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EMPATII	30
4 KOMUNIKACE	32
4.1 CHARAKTERISTIKA KOMUNIKACE	32
4.2 DRUHY KOMUNIKACE.....	33
4.3 FUNKCE KOMUNIKACE	35
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	37
5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	38
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	40
5.2 DRUH VÝZKUMU	40
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	41
5.4 METODA VÝZKUMU.....	41
5.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	44
6 VÝSLEDKY.....	45
7 SHRUTÍ.....	72
ZÁVĚR	74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	75
SEZNAM GRAFŮ	79
SEZNAM TABULEK.....	80

SEZNAM ZKRATEK.....	81
SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

Bakalářská práce s názvem *Posilování vztahů ve třídě prostřednictvím rozvoje emocí, empatie a komunikace* se zaměřuje, na význam rozvoje těchto klíčových dovedností, které mají zásadní vliv na osobní růst žáků, nejen v rámci školního prostředí, ale i v jejich osobním životě. Pro podporu tohoto rozvoje byl námi vytvořen preventivní program „Společně jsme silnější“. Program je určen pro žáky druhého stupně základní školy. Cílem preventivního programu je posílit dovednosti z oblasti emocí, empatie, komunikace a řešení konfliktů mezi žáky. Implementací tohoto programu usilujeme o vytvoření prostředí, kde žáci jednají s respektem a porozuměním vůči sobě navzájem. Což přispívá k lepšímu vzájemnému porozumění a harmonii ve třídě.

Teoretická část práce je nejprve zaměřena na vztahy ve školní třídě, které hrají důležitou roli v utváření sociálních dovedností žáků a v jejich přípravě na život mimo školu. Prozkoumány budou různé typy vztahů ve školní třídě a upřesněny možnosti podpory a prevence těchto vztahů ve školní třídě, jelikož prevence je jedním z cílů sociální pedagogiky. Následně se budeme věnovat emocím, jejich vnímání a charakteristice. Představeny budou základní emoce, jako jsou radost, smutek, strach, důvěra či vztek a prozkoumáme jejich funkce. Dále se zaměříme na empatii, objasníme její definici, různé druhy jako je kognitivní a afektivní empatie a faktory, které ji mohou ovlivňovat. Posledním tématem, kterému se budeme v teoretické části věnovat, je komunikace. Prozkoumána bude její charakteristika, různé druhy jako je verbální, neverbální, ale i negativní, pozitivní či záměrná a nezáměrná a funkce jako je informační, instruktivní, zábavná či vzdělávací a výchovná. Tato analýza poskytne komplexní pohled na to, jak emoce, empatie a komunikace hrají důležitou roli a mohou ovlivňovat vztahy ve školní třídě.

V úvodu praktické části bude ujasněn význam vztahů ve třídě, ale i význam emocí, empatie a komunikace, které mají důležitou roli ve vývoji dětí. Přestože jejich důležitost je obecně uznávána, ve školách se jim často nevěnuje dostatečná pozornost. Tato opomíjení mohou negativně ovlivnit sociální a emocionální rozvoj žáků.

Praktická část bakalářské práce je realizována jako kvantitativní výzkum a za použití dotazníkového šetření. Dotazník byl distribuován respondentům ve třech klíčových fázích: před zahájením preventivního programu, týden po jeho ukončení a měsíc po jeho ukončení. Tento časový rámec nám umožnil shromáždit validní data odrážející jak okamžité, tak i dlouhodobé účinky programu. Pro obohacení kvantitativních dat byly využity také

kvalitativní výzkumné metody, konkrétně pozorování, což nám umožnilo získat komplexní obraz o účinnosti našeho preventivního programu.

V praktické části jsou dále zkoumány cíle výzkumu. Hlavním cílem je zjistit efektivitu preventivního programu „Společně jsme silnější“. Následně chceme zjistit, jaký je rozdíl v úrovni žáků, rozpoznávat své emoce před a po realizaci preventivního programu. Další rozdíly, které chceme zjistit, jsou v úrovni dovedností žáků při řešení konfliktů, v úrovni empatie, rozdíly v míře pozitivní komunikace mezi žáky a také rozdíly v míře podpůrného prostředí u žáků, a to vše před a po realizaci preventivního programu. Výzkumný soubor byl zvolen záměrně a tvoří jej třída na druhém stupni základní školy, jelikož preventivní program je navržen právě pro tuto věkovou kategorii. Závěrečné kapitoly praktické části prezentují výsledky výzkumu a na základě získaných dat je navrhována modifikace preventivního programu.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 VZTAHY VE TŘÍDĚ

V první kapitole se budeme podrobněji zabývat vztahem mezi žáky ve školní třídě a různými faktory, které tento vztah ovlivňují. Dále se budeme věnovat i možnostem, jak vytvářet zdravé a podpůrné prostředí, které přispívá k osobnímu a sociálnímu rozvoji žáků.

1.1 Charakteristika vztahů ve třídě

Dětské vrstevnické skupiny a přátelské vztahy mají zásadní vliv na různé oblasti života dětí, jako jsou rodina, škola a širší komunitní prostředí. Zároveň dění v těchto oblastech může ovlivnit to, jak děti fungují ve svých sociálních kruzích. Třídní vztahy jsou tak úzce propojené s různými aspekty jejich osobního vývoje a schopnosti přizpůsobení, včetně jejich úspěchů ve škole (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Během základní školy procházejí sociální vztahy dětí významnými změnami, které přinášejí nové výzvy i možnosti pro jejich sociální a emocionální vývoj. Interakce s vrstevníky tvoří více než 30 % sociálních kontaktů dětí. Skupiny vrstevníků se tak stávají většími a méně podléhají kontrole dospělých, včetně rodičů, což je změna oproti předchozím obdobím, kdy byly děti více závislé na dospělých (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Školní třída se dle sociální psychologie řadí do malých skupin. Za podstatné znaky malých skupin považuje Nakonečný (2009, s. 383): „Vztahy mezi členy jsou navzájem závislé – chování každého člena ovlivňuje chování každého jiného člena.“

Školní třída je specifickou skupinou dětí, kterou každý den formuje činnost pedagoga. Každá třída je jedinečná, a to nejen složením, ale také odlišnostmi v atmosféře a sociálním klimatu. Tyto faktory mohou vyvolávat u učitelů i žáků různé pocity – od pozitivních až po negativní nebo ambivalentní (Ženatová, 2018).

Na začátku školní docházky a v raném školním věku třída není ještě sociálně strukturovaná a neexistuje v ní jasná hierarchie. Děti se nejprve navzájem poznávají a jejich vztahy a vzájemné interakce se postupně vyvíjí. V 1. třídě (přibližně do 3. ročníku, i když to není pravidlem) je nejvýznamnější postavou pro děti pedagog, který představuje autoritu a nese pravomoc rozhodovat. Děti bývají emocionálně vázány na pedagoga, který v jistém smyslu nahrazuje rodičovskou autoritu. Problémem však může být časté negativní hodnocení dětí a jejich „nálepkování“ (labeling), což vede k tomu, že děti těmito dětmi opovrhují (Ženatová, 2018).

Ve středním školním věku se třída začíná proměňovat v kolektiv, který vyjadřuje svá společná stanoviska, a to i když některá jsou pouze dočasná. Původně pevně daná struktura třídy se začíná proměňovat na základně vztahů, které si žáci mezi sebou vytvářejí. Vznikají tak referenční skupiny a hierarchie, ve které se postupně diferencují role v rámci skupiny. V těchto skupinách se utváří přátelské i nepřátelské vztahy. Tento proces je spojen s labelingem, kdy je žák označován podle svého chování a postavení ve skupině. Na začátku to usnadňuje orientaci, ale později se takové označování stává vyjádřením postojů skupiny vůči jednotlivci. Sociální hodnocení je založeno na normách, které se v tomto období vytvářejí. Skupina od jednotlivce očekává konformitu, tedy přizpůsobení se názorům, hodnotám a chování ostatních. Tato dynamika může vést k pozitivním projevům, jako je vzájemná podpora a solidarita, ale zároveň může docházet k negativním jevům, jako je vyčleňování nebo šikanování těch, kteří se od skupinové normy odchyľují. V tomto období se vliv pedagoga postupně zmenšuje a ustupuje do pozadí (Ženatová, 2018).

Ve starším školním věku, tedy v období dospívání, nabývá vrstevnická skupina ještě většího významu. Dospívání je spojeno s intenzivní potřebou vytváření a udržování mezilidských vztahů, což se stává klíčovým faktorem pro vývoj sebehodnocení a sebevědomí jedince. V tomto období má skupina zásadní vliv na formování identity a sebereflexe jedince, což podtrhuje důležitost třídních vztahů pro sociální a emocionální vývoj adolescentů. Školní třída se také rozděluje na podskupiny podle zájmů, jako jsou koníčky nebo budoucí profese. V období puberty se tyto podskupiny dále vyvíjejí a zároveň se objevují první silně prožívané lásky, které ovlivňují vývoj osobnosti a vztahů. U jedinců se může silně projevovat ztotožňování se skupinovými normami, což může mít pozitivní, ale i negativní důsledky. V některých případech může toto přizpůsobení být rizikové, pokud jsou normy určovány vlivnými jedinci, kteří projevují nežádoucí chování. V dospívání je často nutné přizpůsobit výchovný přístup, protože dospívající se vyhraňují proti autoritativnímu jednání a odmítají být vnímáni jako děti. Jsou citliví na nespravedlnost a konflikty mohou být pro ně obranou proti nejistotě, kterou procházejí při hledání vlastní identity. Reagují velmi bouřlivě na kritiku, což vyžaduje citlivý přístup. Důležité je také zapojit žáky do rozhodovacích procesů týkající se třídy, což jim umožní převzít zodpovědnost. Pedagog by měl vést žáky k uvědomování si svých práv a povinností, stejně jako práv a povinností ostatních, což podporuje jejich osobní růst a pocit vlastní hodnoty (Ženatová, 2018).

1.2 Typy vztahů ve třídě

Ve školním prostředí, zejména v rámci školní třídy, si žáci osvojují různé typy vztahů. Kromě interakcí mezi jednotlivými žáky, které jsou neodmyslitelnou součástí jejich sociálního vývoje, se vytváří i vztahy mezi žákem a učitelem, které hrají důležitou roli ve vzdělávacím procesu. Neméně důležitým faktorem je také rodina, která působí jako základní činitel primární socializace a má nezanedbatelný vliv na formování hodnot a chování dítěte.

1.2.1 Vztahy mezi žáky

Pro děti jsou velmi důležité vztahy mezi vrstevníky, jelikož na základě těchto vztahů získávají sociální zrcadlo, které slouží k rozvoji jejich identity (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Vztahy ve třídě jsou dynamické, což znamená, že se všichni jedinci v třídním kolektivu vzájemně ovlivňují, a to bez ohledu na to, zda jejich chování je prosociální nebo antisociální (Breeman et al., 2015).

Školní třída představuje stabilní skupinu, do níž je žák trvale začleněn. Tato třída má schopnost dlouhodobého a přímého působení na žáka. Vrstevnické vztahy ve školní třídě popisuje Gillernová et al. (2012) následovně:

- Vrstevnické vztahy pomáhají utvářet a prohlubovat sociální zkušenosti jedinců, přičemž hrají klíčovou roli v rozvoji mezilidských vztahů a interakcí.
- Vrstevnické vztahy ve škole slouží jako prostředí, ve kterém si žáci formují a rozvíjejí důležité dovednosti, návyky, hodnoty a postoje, které následně ovlivňují jejich chování v reálném životě. Tato interakce mezi vrstevníky představuje „cvičiště“ pro způsoby, jakými se jedinec může projevovat v různých sociálních situacích.
- Vrstevnické vztahy mají potenciál významně ovlivnit výchovu, avšak klíčové je, jakým způsobem pedagog dokáže využít dynamiku celé skupiny k dosažení edukačního cíle.
- Vrstevnické vztahy přispívají k rozvoji sociálních aspektů, jako jsou empatie, komunikační schopnosti a spolupráce.

Setkat se můžeme samozřejmě i s negativními interakcemi mezi vrstevníky. Tyto interakce ovlivňují sociální, emocionální a behaviorální přizpůsobení dětí ve třídě. Viktimizace dětí ze strany vrstevníků ve třídě je spojena s emočními problémy (např. úzkost,

deprese), problémy v chování (antisociální a agresivní chování) a sociálními problémy (osamělost) (Breeman et al., 2015).

1.2.2 Vztahy mezi učitelem a žáky

Sociální vztahy ve školním prostředí tvoří klíčový základ pro edukační procesy. Když jsou tyto vztahy dobře rozvinuté, přispívají k efektivnímu dosahování cílů výchovy a vzdělávání (Gillernová et al., 2012).

Je všeobecně známo, že vztah mezi učitelem a dítětem hraje důležitou roli, pokud jde o sociální, emocionální a behaviorální přizpůsobení dětí. Dopady daného vztahu mohou být jak pozitivní, tak negativní. Pozitivní vztahy mezi učitelem a dítětem jsou spojeny s řadou pozitivních výsledků u dětí především v oblastech sociálních dovedností dětí, psychosociálního působení ve školním prostředí a motivace dětí k lepším školním výsledkům. Opačným pólem jsou negativní dopady, do těch se řadí zejména neoblíbenost vrstevníků, osamělost, deprese a rušivé chování žáků (Breeman et al., 2015).

Učitel má bezpochyby klíčovou roli v rozvoji žáka, neboť je významným dospělým, který ovlivňuje jeho vývoj v rámci školního prostředí. Sociální dynamika mezi učitelem a žákem má zásadní dopad na vzájemné vztahy, činnost a výkon jednotlivců. Tyto interakce nejen formulují školní úspěšnost žáků, ale také přispívají k profesionální spokojenosti učitelů (Gillernová et al., 2012).

Důležitým faktorem pro působení jednotlivých sociálních vztahů je potřeba analyzovat charakteristiky autorit, v tomto případě pedagogů, protože právě oni mají odpovědnost za správné fungování pozitivních interakcí ve třídním kolektivu. Pokud pedagog není dostatečně kompetentní, pak není v jeho schopnostech poskytnout žákům dostatečnou emocionální podporu, péči a výchovu, což vede k horšímu přizpůsobování žáků ve třídním kolektivu, ale také ve vztahu mezi pedagogem a žákem (Breeman et al., 2015).

1.2.3 Role rodiny při utváření vztahů ve škole

Děti, které mají silnou vazbu s rodiči, často vytvářejí lepší vztahy i se svými učiteli. Tento pozitivní vztah může podpořit jejich psychosociální adaptaci ve školním prostředí a zlepšit jejich fungování ve třídě (Verschueren & Koomen, 2012).

Vztah mezi rodičem a školou je klíčovým sociálním faktorem, který zásadně ovlivňuje efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu, pokroky žáků ve studiu a v jejich osobním rozvoji. V demokratických společnostech je kladen důraz na spolupráci mezi rodiči a školou,

příčemž základními pilíři tohoto partnerství jsou vzájemná otevřenost, informovanost a ochota k aktivní komunikaci (Průcha et al., 2009).

1.3 Možnosti podpory a prevence vztahů ve školní třídě

Pro vytvoření příjemného školního prostředí je podstatné se zaměřit na podporu a prevenci, které zajistí žákům bezpečné a podpůrné prostředí, v němž budou mít prostor nejen pro vzdělávání, ale i pro osobní a sociální růst.

Školní období hraje zásadní roli při formování osobnosti mladých lidí. Prevence ve školním prostředí se stává účinným nástrojem pro ovlivnění postojů a hodnot žáků, včetně těch, kteří nemají adekvátní rodinnou nebo sociální podporu. Škola tímto způsobem může pozitivně zasáhnout do jejich vývoje k jejich lepšímu prosociálnímu zázemí (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019).

Jedním z úkolů sociální pedagogiky je vytváření podmínek pro to, aby člověk mohl bez problémů fungovat ve společnosti. Podporou a posilováním správného chování již od raného věku pomáháme dítěti vytvářet pozitivní návyky a zároveň předcházet vzniku sociálních problémů. Je tedy podstatné nežádoucí sociální jevy tlumit nebo jim alespoň předcházet. Pro dosažení těchto cílů se klade důraz na vliv různých faktorů, které na jednotlivce působí již od dětství, jako je rodina, stát, média a především školství (Andrysová et al., 2014).

V oblasti prevence je zásadní se zaměřit na vztah mezi výchovou a prostředím školy, konkrétně školní třídy. Je nezbytné porozumět tomu, jak prostředí ovlivňuje jednotlivé žáky a jak se v něm cítí, protože každá preventivní aktivita probíhá v konkrétním materiálním a personálním kontextu. Tento kontext svou povahou, může mít buď pozitivní, nebo negativní vliv na průběh a účinnosti těchto aktivit (Procházka, 2019).

Ve školách se převážně setkáváme s primární prevencí. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019) dělí primární prevenci na specifickou primární prevenci a nespecifickou primární prevenci.

- **Specifická primární** prevence zahrnuje cílené aktivity a programy zaměřené na prevenci a omezení konkrétních forem rizikového chování mezi žáky. Miovský et al. (2015) označuje rizikové chování jako takové jednání, které vede k výraznému zvýšení zdravotních, výchovných, sociálních a dalších rizik ovlivňující jedince nebo společnost.

- Na druhé straně **nespecifická primární prevence** se soustředí na širší podporu zdravého životního stylu a pozitivního sociálního chování, přičemž se nezaměřuje na konkrétní typy problémového chování. Tato prevence pomáhá minimalizovat rizika prostřednictvím organizace smysluplného volnočasového využití, jako jsou sportovní, zájmové a další aktivity, které vedou k dodržování společenských norem, zdravému osobnímu rozvoji a odpovědnosti za vlastní chování.

V rámci primární specifické prevence jsme i my vytvořili preventivní program „Společně jsme silnější“ (Příloha P I), jehož cílem je posílit vzájemné vztahy ve třídě, prostřednictvím rozvoje emocí, empatie a komunikace, čímž usilujeme i o prevenci konfliktů a tvorbu podpůrného a respektujícího školní prostředí.

2 EMOCE

Emoce nelze jednoznačně definovat, protože existuje široká škála přístupů k jejich chápání. Různí psychologové a teoretici interpretují emoce z různých perspektiv, což vede k různým definicím a vysvětlením jejich povahy. Někteří se zaměřují na biologické aspekty emocí, jiní je vnímají jako sociální či kognitivní fenomény. Tento různorodý přístup ukazuje, jak složitý a individuálně podmíněný proces emoce ve skutečnosti jsou.

2.1 Charakteristika emocí

Emoce jsou klíčovým prvkem lidské adaptace na měnící se podmínky života. V tomto kontextu se v nich odrážejí naše základní potřeby, instinkty a schopnosti hodnotit situace, které se odehrávají v našem nitru, tak v našem okolí (Průcha et al., 2009).

Veškeré lidské chování je spojeno s emočním prožíváním, které ale ne vždy plně vnímáme. Často si uvědomujeme pouze ty emocionální stavy, které jsou intenzivnější a trvají jen krátkou dobu (Slaměník, 2011).

Goleman (2011) slovo emoce používá k označení pocitů a s nimi spojených myšlenek, psychických a fyzických stavů, a různých motivů k určitému jednání.

Emoce představují podstatný orientační a regulační systém, který poskytuje rychlou a jasnou informaci o významu dané situace. Jsou úzce spojeny s připraveností k určitému chování a často vyvolávají i projevové reakce. Emoce vznikají jako reakce na podněty, které pro jedince nesou specifický význam. Jde o určitou reakci, která závisí nejen na povaze podnětu, ale i na individuálních dispozicích a zkušenostech, jež formulují způsob, jakým jedinec reaguje (Vágnerová, 2016).

Dle Stuchlíkové (2002, s. 11): „Emoce jsou velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost“. Emoce jsou složité a mohou se měnit v závislosti na různých faktorech, i když se okolnosti nezmění. To znamená, že naše pocity mohou reagovat na to, jak si je interpretujeme nebo hodnotíme situace, nikoli pouze na to, co se skutečně děje. Příkladem může být to, že v jedné situaci můžeme cítit určitou emoci, například strach, ale ve stejné situaci tuto emoci necítíme, i když okolnosti zůstávají stejné. Tento jev ukazuje, jak jsou emoce citlivé, zejména na naše subjektivní vnímání a hodnocení situací, které mohou výrazně ovlivnit naše emoční reakce.

Další definicí nabízí také Čáp a Mareš (2007), kteří tvrdí, že emoce jsou psychické jevy, které posuzují různé události, skutečnosti, situace a také průběh a výsledky činností jedince.

Základním rysem emocí, jak již bylo zmíněno, je jejich komplexnost. Tato komplexnost pramení nejen z toho, že emoce jsou ve srovnání s jinými psychickými funkcemi nejvíce propojené s fyziologií organismu, ale také z jejich klíčové role v psychických procesech. Emoce zahrnují širokou škálu fenoménů – od prožívání a chování až po fyziologické změny, zejména v oblasti vegetativní a viscerální (vnitřní) funkcí (Nakonečný, 2012).

Emoce přicházejí a odcházejí. V jednom okamžiku může člověk zažívat radost, v dalším smutek. I když máme určitou schopnost ovládat své emoce, je důležité si uvědomit, že jejich prožívání je do značné míry nepředvídatelné. Není reálné, aby byl člověk neustále šťastný. Klíčem k lepší kontrole emocí je přijetí jejich pomíjivosti. I smutek, který občas zažíváme, je zcela přirozený a v pořádku. Negativní emoce mají často svůj smysl. Mohou nás motivovat k růstu, posouvat nás vpřed a sloužit jako důležitý signál nebo „vnitřní budiček“, který nás vede k sebereflexi (Meurisse, 2022).

2.2 Základní emoce

Pfeffer (2003) uvádí, že různí odborníci identifikovali osm základních emocí, které jsou spojeny s primárními situacemi a vyskytují se napříč všemi kulturami, těmi emocemi jsou:

- Smutek (reakce na ztrátu blízké osoby);
- Strach (pocit nebezpečí nebo ohrožení);
- Vztek (frustrace z překážky);
- Radost (pozitivní emoce spojená s nalezením vhodného partnera);
- Důvěra (přijetí ve skupině);
- Znechucení (reakce na něco odpudivého);
- Očekávání (reakce na vstup do neznámého prostředí);
- Překvapení (emoce vyvolaná neočekávaným objevením něčeho nového).

Stuchlíková (2002) ve své knize *Základy psychologie emocí* se zaměřuje na různé typy emocí a jejich charakteristiky. Mezi tyto emoce patří: štěstí a radost, láska a náklonnost, nenávist a hněv, úzkost a strach, smutek a zármutek, znechucení a pohrdání.

Štěstí a radost

Štěstí představuje jeden z ústředních aspektů lidského života. Lze jej rozdělit do dvou základních forem: dlouhodobý stav subjektivní pohody a spokojenosti a krátkodobé, intenzivní emoční prožitky, jako jsou radost či uspokojení. Vnímání štěstí úzce souvisí

se spravedlností, jelikož lidé přirozeně touží po odměně odpovídající jejich úsilí a zásluhám. Pocit spravedlivého ocenění tak významně ovlivňuje celkovou úroveň prožívané životní spokojenosti.

Radost lze uměle vyvolat stimulací specifických oblastí mozku, přičemž nejspolehlivější výsledky přináší dráždění laterálního hypotalamu. Nicméně, radost není emocí, kterou lze přímo cíleně dosáhnout – spíše se objevuje jako vedlejší efekt činností směřujících k jiným cílům. Nejintenzivnější prožitky radosti bývají spontánní a nepředvídatelné, přičemž často vznikají v okamžiku, kdy nejsou vědomě očekávány nebo plánovány.

Láska a náklonnost

Pojem láska zahrnuje širokou škálu významů a lze jej rozdělit do dvou hlavních forem. První z nich je vášnivá neboli romantická láska, která se projevuje intenzivním citovým poutem a často bývá spojována se zamilovaností. Druhou formou je partnerská láska, která se vyznačuje hlubokou náklonností, vzájemným respektem a stabilním vztahem. Tento koncept však neplatí pouze pro romantické vztahy, ale vztahuje se i na další významné mezilidské vztahy, například mezi rodičem a dítětem nebo blízkými přáteli.

Náklonnost představuje pozitivní emoci, kterou člověk projevuje vůči druhým lidem a jejich jednání. Tato emoce zahrnuje nejen kladné hodnocení druhého jedince, ale také respekt a uznání jeho osobnosti či činů.

Nenávist a hněv

Nenávist představuje dlouhodobý emoční stav, který nemusí být nutně vyvolán přímým osobním útokem. Její vznik obvykle souvisí s vnímáním určitého objektu jako ohrožujícího nebo negativního. Často se vyvíjí v trvalý citový vztah vůči dané osobě či skupině. V některých případech je nenávist spojena s chladnokrevností, neboť může být projevována bez výrazných emocí.

Hněv lze chápat jako emocionální podnět, který motivuje a podporuje agresivní chování. Nejčastěji jej vyvolává sociálně nevhodná situace jako je bezohlednost, nezdvořilost, provokace nebo ponižování. Intenzita hněvu se může pohybovat od mírného podráždění po vztek až zuřivost. Aristoteles rozlišoval hněv od nenávisti tím, že hněv lze časem zmírnit a může být překonán, zatímco nenávist přetrvává a nevyhasíná.

Úzkost a strach

Úzkost lze charakterizovat jako přetrvávající pocit ohrožení, přičemž jedinec nedokáže přesně určit jeho zdroj. Lidská psychika je založena na hodnocení a interpretaci reality skrze symboly a významy, což ovlivňuje vnímání vlastní existence. Úzkost tak vzniká jako reakce na ohrožení klíčových hodnot, jenž jsou pro jedince zásadní, v kontextu sebepojetí. V tomto smyslu představuje úzkost nevyhnutelnou součást lidského bytí, neboť odráží hlubší existenciální nejistoty a obavy spojené s vlastním místem ve světě.

Strach lze definovat jako emocionální stav, který se objevuje buď v reakci na aktuální hrozbu, nebo při očekávání potencionálního nebezpečí. Tento subjektivní prožitek intenzivního neklidu hraje významnou roli jako motivační faktor a zdroj konstruktivní energie. Strach pomáhá jedinci rychle reagovat v ohrožujících situacích a představuje tak přirozenou i užitečnou emoci. Nicméně jeho časté prožívání může zvyšovat náchylnost k úzkostným stavům, což může mít negativní dopad na psychickou pohodu.

Smutek a zármutek

Smutek je základní emoci, která se vyznačuje pocity stísněnosti, neštěstí, trápení nebo toužení. Často je spojen s určitou separací, jako je odloučení od blízkých osob (rodiny, přátel). Další častou příčinou smutku je neúspěch, a to jak v osobních vztazích, tak i v pracovním nebo sportovním životě.

Sklíčenost je emoci, která se nachází mezi smutkem a zármutkem. Zahrnuje negativní hodnocení vlastního osudu a je hlubší a dlouhodobější než smutek. Sklíčenost často vyplývá z citového vztahu k realitě, což ji činí intenzivnější. Pokud jsou sklony k této emoci extrémní, může přerůst v afektivní poruchu jako je deprese.

Zármutek je intenzivní emoci, která je mnohem silněji prožívána než smutek nebo sklíčenost. Tato emoce je spojena s hlubokým utrpením, které vzniká v důsledku ztráty, neštěstí či vážného smutku. Zármutek je charakterizován dlouhodobým trváním a prochází několika fázemi, což znamená, že se vyvíjí a může trvat dlouhou dobu, než se jednotlivé fáze ustálí.

Znechucení a pohrdání

Znechucení je základní emoci, která vyjadřuje silnou odpudivost nebo přitažlivost vůči určitému objektu. Jde o okamžitou, instinktivní emocionální reakci, která je těsně spjata

s našim vnímáním, ať už jde o zrak, čich, chuť nebo dotyk. Tato emoce se projevuje intenzivní averzí k něčemu, co vyvolává nepříjemné pocity.

Pohrdání je odvozenou emocí, která se zakládá na hodnotícím posuzování objektu, přičemž tento objekt je porovnáván s našimi vlastními hodnotami, postoji a vlastnostmi. Tato negativní emoce je zaměřena na osobnost jiných lidí a často trvá delší dobu, i když její intenzita bývá nižší než u nenávisti. Když je jedinec ohrožen, pohrdání se liší od nenávisti tím, že zahrnuje určitou formu soutěživého koexistování, nikoli úplné pohrdání.

2.3 Funkce emocí

„Zastánci evolučních přístupů tvrdili a tvrdí, že emoce jsou určeny přírodním výběrem, že jejich podstata je daná biologicky a je geneticky zakódovaná a že primárně mají adaptační funkci“. (Slaměník, 2011, s. 79).

Jak už jsme zmiňovali emoce v našich životech plní důležitou roli. Funkce emocí spočívají v tom, že nám pomáhají pochopit, „co“ emoce jsou, k „čemu“ a „jak“ slouží (Stuchlíková, 2002)

Stuchlíková (2002) funkce emocí popisuje jako intrapersonální, sociální a vývojové.

- Intrapersonální funkce emocí: vychází z myšlenek Levensona, který se zaměřil na dvousystémový funkční model emocí. Tento model zahrnuje různé funkce jako je zvládání výzev v prostředí, změnu kognitivních a behaviorálních hierarchií, modulaci subjektivního prožívání, napravovací schopnosti pozitivních emocí, poskytování asociačních struktur v paměti a také diferenciaci na individuální a skupinové úrovni.
- Sociální funkce emocí: mohou být posuzovány z různých perspektiv, Keltner a Haidt například uvádějí individuální, dyadickou, skupinovou a kulturní úroveň analýzy. Emoce se tady v tomto kontextu chápou jako kulturní výtvoř, které jsou formovány jednotlivci nebo skupinami v rámci sociálních vztahů. Jsou úzce spojeny s konstruktem „já“, s vzorci sociální hierarchie, jazykem a s požadavky, které vyplývají ze socioekonomické orientace.
- Vývojové funkce emocí: spočívají především v podpoře sociálně-kognitivního pokroku během psychického vývoje člověka. Emoce jsou vysoce citlivé na podněty z vnějšího i vnitřního prostředí a mohou být rychle a automaticky aktivovány různými kognitivními procesy.

Vágnerová (2016) popisuje funkce emocí následující klasifikací:

- Informační funkce emocí: nespočívá pouze v tom, že poskytuje údaje o aktuálním dění, ale také v tom, že slouží jako zpětná vazba. Mohou zahrnovat hodnocení minulých i současných událostí, stejně jako očekávání budoucnosti. Emoce signalizují význam různých podnětů, se kterými se jedinec setkává. I když mohou být informace, které přinášejí, někdy nepřesné, jsou rychlé a komplexní. Mají zásadní roli při vytváření znalostí o okolním světě a zároveň fungují jako regulační mechanismus. Emoce také slouží jako systém sociálních vodítek, ovlivňují hodnocení situací a připravenost na určité jednání.
- Regulační a motivační funkce emocí: ovlivňují připravenost člověka k určitému chování, motivují ho k dosažení cílů nebo naopak k vyhýbání se nežádoucím reakcím. Regulační funkci vykonává i anticipace určitých pocitů, jako je vina nebo stud, které mohou omezit vůli jednat nevhodným způsobem. Emoce fungují jako primární motivační systém, který je spojen s mechanismy autoregulace. Aktivita vyvolaná emocemi tedy cílí k dosažení požadovaného uspokojení a k odstranění všeho, co by mohlo být nepříjemné nebo nebezpečné.

Meyer a Horstmann (podle Nakonečného, 2012, s. 46-48) funkce emocí klasifikují následujícím způsobem:

- Biologické funkce: vycházejí z evolučního hlediska, kde hrají roli v adaptaci. Tyto funkce lze rozdělit na ultimátní (konečná) a proximální (bezprostřední).
- Dispoziční funkce: pomáhá organismu zvládat problémy, například v situacích ohrožení, zvyšuje fyzické síly jedince.
- Motivační funkce: jedná se o centrální funkci, která jedince motivuje k činům, a tím řeší adaptační problém.
- Sebepercepční funkce: soustředí se na podporu subjektivního prožitku emocí (jako je například radost, hněv, strach), což je klíčové pro plánování a následně rozhodování o dalším jednání.
- Sociálněkomunikativní funkce: zaměřují se na vyjadřování emocí, které druhým osobám poskytují informace o vnitřním stavu jedince (co prožívá, co zamýšlí). Tato funkce může ovlivnit chování pozorovatele, a proto jsou výrazy některých emocí, jako je hněv, někdy potlačovány.

- Sociální funkce: tato funkce se zaměřuje na vliv emocí v sociální prostředí a fungování ve společnosti, spíše než na jejich selektivní význam. Sociální funkce se může překrývat s funkcí biologickou.

Dle Nakonečného (2012) vyplývá, že zásadní funkce emocí spočívá v psychické regulaci činnosti individua, přičemž v tomto procesu se uplatňují dílčí funkce emocí:

- Hodnocení: se zakládá na výběru informací, které člověk vnímá, zapamatuje a vybavuje a na tom, jak jsou pro něj tyto informace významné v každodenním životě. Kritéria hodnocení tvoří jak trvalé, tak i aktuální motivy činností (reakce, zájmy, ideály).
- Integrace: spočívá v tom, že emoce propojují různé psychické funkce, jako jsou poznávací a motivační procesy, do jednotného celku prožívání. Například pokud je situace hodnocena jako nebezpečná, vyvolá to motivaci k únikovému jednání. Poznávání má smysl pouze tehdy, pokud je využitelné pro aktivní přizpůsobení se životním podmínkám.
- Motivace: vychází z orientace v konkrétní situaci, která často vyžaduje jednání s cílem změnit současný stav na žádoucí, a to jak v přítomnosti, tak budoucnosti. Tento proces je poháněn motivací, která souvisí s aktivitou zaměřenou na dosažení požadovaných podmínek.

3 EMPATIE

Empatie podobně jako emoce, představuje koncept, který může být vymezen a interpretován různými způsoby. V této kapitole se zaměříme na charakteristiku empatie, přičemž se nejprve pokusíme o její vymezení. Následně se budeme věnovat jednotlivým druhům empatie a faktorům, které mohou tuto schopnost ovlivňovat.

3.1 Charakteristika empatie

Termín empatie pochází z řeckého slova – *empathia* (*em* – „v“ a *patos* – „vášeň/utrpení“) a jeho význam byl původně upraven v němčině, následně i v angličtině. Jde o označení procesu, při kterém naše vlastní pocity vstupují do formy, kterou vnímáme u drahých a jsou jimi absorbovány (Zášková, 2021).

Psycholog Edward B. Titchener vnímal empatii jako přirozenou tendenci člověka humanizovat a personalizovat své okolí, čímž ji chápal jako specifický typ mezilidské vazby. Psycholog John I. Wispe k tomu dodává, že Titchener tímto pojetím vlastně rozlišil dvě odlišné roviny empatie – jednak jako prostředek k porozumění emocím druhých a zároveň jako formu sociálně kognitivního propojení mezi lidmi (Slaměník, 2011).

Empatie je nejčastěji vnímána jako adekvátní emoční reakce na situaci a pocity druhých nebo jako schopnost tyto pocity chápat a sdílet je. Takové vymezení však neumožňuje jednoznačně odlišit empatii od příbuzných jevů, jako je převzetí perspektivy, emoční náказа nebo sympatie. V tomto kontextu se proto jako užitečnější jeví užší definice, která empatii specifikuje jako stav, kdy jedinec na základně pozorování nebo představy emocí druhé osoby prožívá stejné afekty, přičemž si zároveň uvědomuje, že jejich zdrojem není on sám, ale druhý člověk (Chudárková, 2019).

Empatie je podle *Psychologického slovníku* schopnost porozumět a vcítit se do pocitů a chování jiného člověka. Tato dovednost je klíčovou součástí emoční inteligence. Empatie je také „šíření umění dovedně zacházet s emocemi, vcítovat se do situace druhé osoby, emocionální ztotožnění se s jejím viděním, cítěním, chápáním, schopnost číst i neslovní projevy druhého, chápat o co usiluje, čemu se chce vyhnout, co pečlivě skrývá“ (Hartl & Hartlová, 2015, s. 139).

Schopnost uvědomovat si pocity, prožitky a aktuální stavy druhé osoby a usilovat o jejich porozumění je důležitou součástí empatie. V rámci morálního vývoje představuje zásadní fázi při formování morálních hodnot (Průcha et al., 2009).

Empatie je klíčovým prvkem, který tvoří základ všech existujících psychologických jevů. V moderní psychologii zaujímá strategickou pozici, protože leží na hranici mezi jednotlivcem a ostatními, tedy mezi „já“ a „ty“. Tento jev představuje jeden z nejvíce prožívaných a zároveň nejvíce fascinujících aspektů sociálního života. Současná psychologie zdůrazňuje, že empatie je neodmyslitelně spjata se schopností člověka porozumět ostatním a efektivně s nimi komunikovat. Je základem pro rozvoj interpersonálních vztahů, včetně těch nejintimnějších, jako je přátelství, rodičovství, partnerství a láska (Zášková & Mlčák, 2009).

Dle Záškové (2021) si pojetí empatie v psychologii prošlo určitým konceptuálním vývojem, což je způsobeno tím, že je tento jev v kontextu širších psychologických fenoménů chápán různými způsoby. Můžeme na ni nahlížet nejen jako vlastnost, ale také stav a proces:

- **Empatie jako osobnostní vlastnost:** empatie je v tomto pojetí chápána jako schopnost porozumět druhým lidem prostřednictvím vlastních prožitků, vcítit se do jejich emocí a orientovat se na mezilidské vztahy. Jakožto psychologická vlastnost zahrnuje jak složku emocionální, tedy schopnost vcítění se do pocitů druhých, tak i kognitivní dimenzi, která umožňuje chápat jejich myšlení a perspektivu.
- **Empatie jako specifický psychický stav:** empatie představuje kognitivní nebo afektivní reakci na podnět či konkrétní osobu. Tato reakce se liší svou intenzitou a přesností, přičemž míra souznění mezi prožitky pozorovatele a vnímané osoby nemusí být vždy totožná.
- **Empatie jako multifázový experienciální proces:** empatie je charakterizována jako sled postupně vznikajících prožitků, které jsou sdíleny v mezilidské interakci. Tento proces lze rozdělit do jednotlivých fází, které jsou znázorněny v etapových modelech.

Díky tlumivému účinku na lidskou agresi pomáhá empatie chránit jednotlivce před sklony k diskriminaci, vykořisťování a ovládání druhých. Umožňuje také porozumět reakcím vyšších živočišných druhů a podporuje prožívání i tvorbu různých forem umění (Zášková & Mlčák, 2009).

3.2 Druhy empatie

Empatie se v odborné literatuře rozděluje na dvě složky – emocionální (afektivní) a kognitivní, což vychází z odlišných přístupů k jejímu chápání. Již filozofové A. Smith a H. Spencer rozlišovali mezi empatickými reakcemi vycházejícími z poznávacích procesů a těmi, které jsou založené na emocích. Historicky byla empatie nejprve vnímána jako čistě emocionální fenomén, zatímco její kognitivní rozměr se začal zkoumat až později. V současných psychologických teoriích převažuje konsenzus, že empatie představuje emocionálně-kognitivní koncept (Mlčák, 2010).

Kognitivní a afektivní empatie jsou dle autorů Hall and Schwartz (2018) dvě hlavní složky empatie, které se liší podle toho, jakým způsobem člověk vnímá a reaguje na emoce druhých.

- **Afektivní (emocionální) empatie:** zaměřuje se na sdílení emocí s druhými lidmi, což zahrnuje schopnost vcítit se do jejich prožitků a používat podobné emoce. Tento typ empatie zahrnuje také empatický zájem, jako je soucit s druhými a různé formy emocionální reakce na jejich situaci.
- **Kognitivní empatie:** jedná se o schopnost rozumět a chápat mentální a emocionální stavy druhých lidí, tedy rozpoznat jejich pocity, myšlenky a motivy. Kognitivní empatie zahrnuje také schopnost přebírání perspektivy druhé osoby, což je například ztotožnění se s fiktivními postavami.

V odborné literatuře není jednoznačně stanoveno, jak přesně tyto kategorie definovat. Někteří autoři nerozlišují kognitivní a afektivní empatii tak striktně nebo je dokonce zaměňují (Hall & Schwartz, 2018).

Dle autorky Zášková (2021) lze empatii rozdělit do několika kategorií, které odrážejí různé aspekty jejího vnímání a fungování. Jedná se o:

- **Emocionální koncepce empatie:** lze ji chápat jako schopnost člověka subjektivně prožívat a sdílet emoční stavy druhých. Tento typ empatie je často považován za přirozený a instinktivní rys, který není výsledkem učení, ale spíše vrozené predispozice. Nejvýrazněji se projevuje v situacích, kdy jedinec vnímá emoční nepohodu či distress druhé osoby, což v něm vyvolává odpovídající emoční reakci. Tento proces hraje zásadní roli v mezilidské interakci a sociálních vztazích.

- **Kognitivní koncepce empatie:** zaměřuje se na schopnosti jedince rozpoznávat, chápat a analyzovat emoční stavy a prožitky druhých lidí. Tento proces zahrnuje také objektivní hodnocení emocí druhých a jejich zařazení do širšího kontextu. Často se označuje jako klinická empatie, empatická reakce či empatický stav, přijímání role nebo přijímání perspektivy. Na rozdíl od emocionální empatie je kognitivní empatie dovednostní povahy a lze ji zlepšovat prostřednictvím učení a zkušeností.
- **Multidimenzionální koncepce empatie:** vymezuje empatii jako komplexní fenomén, který se neomezuje na emocionální a kognitivní složku, ale zahrnuje i další aspekty. Podle teorie Marka H. Davise se empatie skládá ze čtyř vzájemně propojených, avšak samostatných složek: přijímání perspektivy (schopnost chápat pohled druhých), empatický zájem (zahrnuje soucit, sympatie a starost o druhé), fantazie (schopnost vcítit se do fiktivních postav a jejich prožitků), osobní distres (soustředěné pocity úzkosti a nepohodlí v náročných sociálních situacích).

3.3 Faktory ovlivňující empatii

Empatie významně přispívá k posílení biologické zdatnosti člověka. Původně vznikla jako mechanismus zajišťující péči o potomstvo, avšak postupem času se vyvinula jako adaptace usnadňující sociální interakce a spolupráci nejen mezi nepříbuznými jedinci v rámci jedné skupiny, ale i mezi příslušníky odlišných druhů. Lze ji rozdělit do tří základních složek, z nichž každá sleduje odlišnou vývojovou trajektorii. První dvě – afektivní nabuzení a porozumění emocím, představují afektivní aspekty empatie, zatímco emoční regulace tvoří její kognitivní složku. Ačkoli se tyto prvky vyvíjejí v průběhu lidského života různým tempem, jsou vzájemně propojené a do značné míry na sobě závislé. Nejranější a nejrychlejší působící složkou je afektivní nabuzení, které funguje automaticky a vzniklo jako evoluční reakce na příjemné či nepříjemné podněty. Hraje tak zásadní roli při rozlišování mezi přátelskými a nepřátelskými stimuly, čímž přispívá k orientaci člověka v sociálním prostředí (Chudárková, 2019).

Empatie úzce souvisí se schopností vnímat a správně interpretovat myšlenky druhých. Výzkumy naznačují, že někteří jedinci nejen pozorně vnímají neverbální signály ostatních, ale zároveň je dokážou pochopit a adekvátně na ně reagovat. Z těchto poznatků vyplývá, že empatické dovednosti mají pravděpodobně vrozený základ. Ačkoli je empatie přirozenou součástí každého člověka, její projevy se u jednotlivců liší. Zároveň nejde o pevně danou

vlastnost, ale o dynamický proces, který je formován životními zkušenostmi a událostmi (Zacharová & Šimíčková-Čížková, 2011).

Kristová (2020) zdůrazňuje, že empatie není neměnnou charakteristikou člověka, ale dynamickou schopností ovlivněnou různými faktory. K jejímu posílení přispívají životní zkušenosti a události, výchova, pozitivní mezilidské vztahy či životní orientace. Naopak její oslabení může způsobit stres, negativní emoce jako je nenávist či závist, nemoci, užívání návykových látek nebo nadměrná odpovědnost.

4 KOMUNIKACE

Komunikace je jedním ze základních prvků, které formulují a ovlivňují mezilidské vztahy. Prostřednictvím komunikace si lidé předávají informace, vyjadřují pocity, postoje a budují vzájemné porozumění. V této kapitole se zaměříme na klíčové charakteristiky komunikace, dále se budeme věnovat různým druhům komunikace a jejich specifickým rysům, stejně jako funkcím, které komunikace plní.

4.1 Charakteristika komunikace

Etymologicky slovo „komunikace“ pochází z latinského „communicare“, což znamená sdílení, sdělení, pospolitost a snahu o zespolečenštění. Komunikace je složitý koncept, který lze definovat mnoha způsoby, přičemž každý přístup zdůrazňuje různé aspekty tohoto procesu. Významný teoretik komunikace J. Janoušek ji popisuje jako specifický způsob spojení mezi lidmi, který zahrnuje přijímání a předávání významů, a který je úzce spojen s jinými formami lidské interakce jako je kooperace, interakce a sociální vztahy (Zášková, 2021).

Komunikace je klíčovým prvkem našeho každodenního života, neboť umožňuje přenos významů mezi jednotlivci i širšími skupinami. V širším měřítku se vztahuje nejen na interakce mezi jednotlivci, ale také na komunikaci mezi jednotlivcem a většími kolektivy až masy. Jazyk hraje zásadní roli při rozvoji našich dovedností a schopností. Dobrý základ komunikačních dovedností je nezbytný pro úspěšný život a efektivní fungování ve společnosti (Boukalová et al., 2023).

Dle Mikuláščíka (2003) je v psychologii komunikace chápána více než jen přenos informací mezi sdělujícím a příjemcem. Slouží jako prostředek sebeprezentace, potvrzování vlastní identity a vyjadřování postojů nejen k obsahu sdělení, ale i k samotnému komunikačnímu partnerovi. Komunikace ovlivňuje porozumění, usnadňuje či komplikuje interakce a má různé úrovně působení. Mezi její podstatné charakteristiky patří:

- umožňuje efektivní vyjadřování;
- představuje dynamický proces výměny informací, prostřednictvím mluveného, psaného či neverbálního projevu, který vyvolává určitou reakci;
- využívá společné symbolické systémy pro výměnu významů mezi lidmi.

Komunikace je složitý proces, který zahrnuje různé faktory ovlivňující správné pochopení sdělení. Princip komunikace probíhá tak, že komunikátor (ten kdo vysílá zprávu)

předá informace prostřednictvím komunikačního kanálu, který je ovlivněn rušivými faktory, známými jako komunikační šumy. Tyto šumy spolu s interakcí mezi komunikátorem a příjemcem, ovlivňují to, jak přesně a správně je zpráva pochopena. Tyto faktory mohou způsobit, že sdělení nebude vnímáno tak, jak bylo původně zamýšleno (Bejdáková et al., 2018).

Komunikace slouží k dosažení vzájemného porozumění mezi lidmi, avšak nevyhnutelně se v jejím rámci objevují i nedorozumění, které mohou vyústit v konflikty. Konflikt je součástí komunikace a mezilidských vztahů, protože vychází z rozdílných zájmů, postojů, potřeb a hodnot jednotlivců (Boukalová et al., 2023). Systém, ať už v osobních vztazích, firmách nebo státních institucích, by bez konfliktu zůstal stagnující nebo se nevyvíjel. Konflikty jsou, jak již víme přirozeným důsledkem rozdílných názorů a potřeb, ačkoli jejich cílem není ublížit či někoho ranit. Proto je nezbytné při komunikaci postupovat pečlivě, systematicky a srozumitelně, aby se minimalizovalo riziko nepochopení (Medlíková, 2012).

Když naše jednání ovládají emoce, často ztrácíme schopnost efektivní komunikace a volíme nevhodné strategie, jako je protiútok, obranná reakce či pasivní ustrnutí. Typickým rysem emocionálního únosu je impulzivní, nepromyšlené chování, které bývá nekonstruktivní, a později jej můžeme litovat. Klíčové je uvědomit si, že pod vlivem emocí máme možnost volby – můžeme zvolit buď destruktivní reakci, nebo se pokusit o racionální a konstruktivní přístup k situaci (Lošťáková, 2020).

4.2 Druhy komunikace

Komunikace zahrnuje jak vědomé, tak nevědomé přenosy informací mezi jednotlivci nebo skupinami, přičemž je vždy ovlivněná konkrétním sociálním kontextem, a to jak zjevně, tak i skrytě (Zášková, 2021). Jedná se o dynamický proces, jehož podoba se neustále mění v závislosti na okolnostech a možnostech, které má komunikátor k dispozici. Její efektivita závisí na schopnosti jednotlivce citově volit a přizpůsobovat vhodné komunikační strategie. Klíčové je zohlednění konkrétní situace, záměru sdílení i individuálních charakteristik partnera, s nimž komunikujeme (Mikuláščík, 2003).

Dle Záškové (2021) existuje mnoho kritérií, podle kterých lze rozlišovat různé typy komunikace. Například na základě charakteru sociálních vztahů a počtu zúčastněných osob lze komunikaci definovat následovně:

- Interpersonální komunikace: mezi jednotlivci v rámci osobního vztahu.
- Intrapersonální komunikace: komunikace se sebou samým.
- Skupinová komunikace: zaměřená na skupinové vztahy.
- Masová komunikace: vztahy s celospolečenským rozměrem.

Mikuláščík (2003) ve své knize *Komunikační dovednosti v praxi* popisuje následující druhy komunikace:

- Komunikace záměrná: probíhá pod plnou kontrolou komunikátora, který vědomě volí své vyjadřovací prostředky tak, aby odpovídaly jeho zamýšlenému sdělení.
- Komunikace nezáměrná: dochází k odchylce mezi zamýšleným sdělením a jeho skutečným projevem (často vlivem emocí, trémy či jiných faktorů).
- Komunikace vědomá: komunikátor si uvědomuje obsah i formu svého sdělení, přičemž může, ale nemusí naplňovat svůj záměr. Do jisté míry se překrývá se záměrnou komunikací.
- Komunikace nevědomá: zahrnuje projevy, které nejsou plně pod kontrolou komunikátora, a to buď částečně, nebo zcela. Může se překrývat s nezáměrnou komunikací.
- Kognitivní komunikace: je založena na racionalitě, logice a strukturovaném sdělení.
- Afektivní komunikace: jedná se o způsob vyjadřování, který se opírá o emocionální projevy, které můžeme nazvat i jako „působení na city“.
- Pozitivní komunikace: signalizuje podporu, souhlas, přijetí či nadšení, přičemž interpretace může být subjektivní.
- Negativní komunikace: vyjadřuje nesouhlas, kritiku či odmítnutí, často útočným podtónem. Obvykle nevyvolává pozitivní reakci příjemce.

„Podle charakteru prostředků a způsobů zprostředkování informací se komunikace dělí na verbální a neverbální“ (Zášková, 2021).

Verbální komunikace

Verbální komunikace představuje proces sdělování informací prostřednictvím slovního vyjádření. Klíčovou roli hraje nejen záměr mluvčího a jeho jazyková formulace, ale také porozumění a reakce příjemce (Průcha et al., 2009). Verbální komunikace může mít různé formy, jako přímou nebo zprostředkovanou, mluvenou či psanou a může být buď živá, nebo reprodukována. Její význam je zásadní, jelikož je neodmyslitelnou součástí našich

sociálních interakcí, ale také se jedná o základní nástroj pro formulování a rozvoj myšlenkových procesů (Mikuláščík, 2003).

Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je nedílnou součástí mezilidské interakce a doprovází téměř každý komunikační akt. Může současně vyjadřovat více významů či plnit různé funkce. Často verbální projevy podporuje tím, že zdůrazňuje klíčové části sdělení, dodává mu rytmus a usnadňuje porozumění. V některých případech dokonce verbální komunikaci zcela nahrazuje. V mezilidských vztazích hraje zásadní roli, jelikož nejprve vnímáme neverbální projevy, jako jsou držení těla, vzhled či oděv, ještě předtím, než dojde k samotné slovní interakci (Boukalová et al., 2023).

Dle Záškodné (2021) neverbální komunikace, často nazývaná „řečí těla“, zahrnuje soubor signálů, které naše tělo vysílá do okolí, obvykle bez vědomé kontroly. Tyto signály mohou odhalit různé informace o našich emocích, postojích nebo záměrech a často poskytují více než slova, která používáme. V oblasti neverbální komunikace se nachází několik složek. Mezi ně patří:

- Posturika (držení těla, postoj);
- Gestika (pohyby hlavou a rukou);
- Kinezika (nevědomé pohyby těla, které odrážejí a zdůrazňují naše emoce);
- Proxemika (vzdálenost komunikujících mezi sebou);
- Mimika (výrazy tváře);
- Haptika (komunikace prostřednictvím dotyku);
- Paralingvistické projevy (hlasitost, barva a výška hlasu, důraz na konkrétní slova, rychlost řeči, plynulost projevu a pauzy).

4.3 Funkce komunikace

Komunikace obvykle slouží ke konkrétním účelům a má jasně definovaný smysl. Každá komunikační výměna typicky vykonává jednu nebo více funkcí. Smysl komunikace je definován nejen jejím účelem (funkcí), ale také tím, jaký vliv má na příjemce (Vybíral, 2013).

Dle Vybírala (2013) mezi pět základních funkcí našeho komunikování jednoznačně patří:

- Informační funkce (předání zprávy, oznámení, sdělení informací);

- Instruktažní funkce (poskytnout návod, vysvětlení, naučené něčeho);
- Persuazivní funkce (ovlivnit názor druhé osoby, změn přesvědčení, manipulace);
- Vyjednávací funkce (dosáhnout dohody, řešení problémů);
- Funkce zabavení (rozptýlení, zábava a rozveselení ostatních).

Podle Mikuláštika (2003) nelze jednoznačně vymezit hranice mezi jednotlivými funkcemi komunikace, neboť se často prolínají – například informativní funkce se může překrývat s funkcí instruktivní. Autor identifikuje několik základních funkcí komunikace, mezi ně patří například:

- Funkce informativní (předávání faktických údajů a dat mezi jedinci);
- Funkce instruktivní (částečně i funkce informační, ale s vysvětlením postupu, významu nebo organizace);
- Funkce přesvědčovací (ovlivňování názorů, postojů či jednání druhých);
- Funkce posilovací a motivující (posilování sebevědomí, vztahů a pocitu vlastní hodnoty);
- Funkce zábavná (pobavení, relaxace a navození pohody);
- Funkce vzdělávací a výchovná (předávání znalostí, zejména prostřednictvím institucí);
- Funkce socializační a společensky integrující (budování vztahů a pocitu sounáležitosti);
- Funkce osobní identity (utváření sebevědomí, hodnost a aspirací);
- Poznávací funkce (sdílení vzpomínek, plánů a zážitků);
- Funkce svěřovací (vyjadřování emocí a hledání podpory či pomoci);
- Funkce úniková (rozhovor pro uvolnění napětí či rozptýlení).

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Na otázku „Co je pro rozvoj a učení dětského mozku nezbytné?“ odpovídá psychologka Jessica Pfeifferová následovně: „Naprostým základem jsou dobré vztahy. Dítě potřebuje cítit, že je ve škole vítané, že tam patří, že také něčím kolektivu přispívá. Protože když se bojí, že ho někdo bude šikanovat nebo má pocit, že nezapadá, tak se samozřejmě nedokáže dostatečně soustředit“ (Kocurová, 2023).

Často se při vytváření různých strategií, osnov a školních pravidel zapomíná na vztahy, které jsou důležitým bodem. Může se jednat o vztah s učitelem, tak také s žáky ve třídě. Když děti ucítí důvěru a blízkost, začne se v jejich těle uvolňovat hormon oxytocin, který má velmi pozitivní vliv na vývoj mozku (Hrubá, 2019).

V poslední době roste význam podpory dětí. Rozvoj emočních dovedností je proces, který trvá celý život a je úzce spjat s fyzickým, kognitivním a sociálním růstem. Silně rozvinuté sociální a emoční schopnosti u dětí a mladých lidí přispívají k jejich úspěchu nejen ve škole, ale i životě mimo třídu. Přesto se stále věnuje nedostatečná pozornost posilování sociálních a emočních dovedností, zejména regulaci emocí, která je klíčovou součástí emoční kompetence (Thümmeler, Engel, & Bartz, 2022).

Empatie má důležitý vliv na všechny oblasti učebního procesu (kognitivních, motorických, emocionálních, komunikačních) a ve výchovném vztahu. Silný vztah mezi kognicí a emocemi je v učebním procesu stále přítomen, zvláště při osvojování vědomostí, které probíhají ve škole. V tomto prostředí má kognitivní činnost specifické rysy, jako jsou sociální, interaktivní a vztahové aspekty, které vyžadují vertikální výstavbu dovedností ve vztahu s učiteli a také horizontální výstavbu dovedností ve vztahu se spolužáky (Altavilla, Manna, & Lipoma, 2021).

Empatie, stejně jako fyzická a sportovní aktivita, hraje klíčovou roli při snižování předsudků, diskriminace a sociálního vyloučení, protože umožňuje lepší porozumění a vcítění se do druhých, čímž podporuje vytváření vzájemného respektu, tolerance a pozitivních mezilidských vztahů. Je potřeba vyzkoušet nové přístupy ve třídách, které tak podpoří sdílení společných cílů, zlepší vztahy a pocit sounáležitosti ve skupině a zároveň odstraní předsudky a konflikty (Altavilla et al., 2021).

Pro rozvoj větší empatie, silnějších vztahů a efektivní komunikace u studentů je užitečné je vést k tomu, aby se naučili vcítit do pocitů druhých. Tímto způsobem mohou

například lépe pochopit utrpení, které může způsobovat to, že se některé děti ocitají ve stavu sociálního vyloučení a tím si uvědomit možné důsledky (Altavilla et al., 2021).

Rozvoj komunikačních dovedností u dětí na základní škole je velmi důležitým problémem, jelikož úroveň těchto dovedností neovlivňuje pouze efektivitu jejich, ale také proces jejich socializace a celkového osobnostního rozvoje. Dovednosti se utvářejí prostřednictvím různých činností. Komunikační schopnosti se rozvíjejí a zlepšují během interakcí mezi žáky, a to nejen v rámci výuky, ale i při aktivitách mimo školu (Kamalova & Koletvinova, 2016 in Karashevy et al., 2021).

Z těchto důvodů považujeme za klíčové zaměřit se na rozvoj těchto dovedností, které jsou zásadní pro rozvoj dětí. Abychom přispěli k dosažení tohoto cíle, rozhodli jsme se vytvořit preventivní program (Příloha P II: Preventivní program „Společně jsme silnější“), který dětem pomůže rozvíjet potřebné schopnosti a dovednosti. Tímto způsobem lze zároveň předcházet možným negativním jevům.

Náš preventivní program nese název „Společně jsme silnější“. Program se zaměřuje na posilování dovedností emocí, komunikace, empatie a řešení konfliktů mezi žáky. Věříme, že posílením těchto dovedností nejen přispějeme k lepšímu porozumění mezi žáky, ale také vytvoříme prostředí, ve kterém budou žáci schopni jednat s respektem a porozuměním vůči sobě navzájem. Žáky tak chceme vést k harmoničtějším a respektovanějším chování v každodenním školním prostředí, čímž podporujeme nejen jejich osobní rozvoj, ale i pozitivní atmosféru ve třídě. Tento program se bude realizovat v průběhu čtyř týdnů, přičemž se každý týden uskuteční jedna seance. Každá seance bude trvat dvě vyučovací hodiny, aby bylo dostatečně času na procvičování dovedností prostřednictvím různých aktivit, skupinových diskuzí a her. Takové aktivity nejen zajišťují efektivitu, ale i podporují aktivní zapojení žáků, což je klíčové pro osvojení těchto dovedností.

Tento preventivní program má za cíl posílit dovednosti žáků, přispět tak k jejich osobnostnímu rozvoji a tím i zlepšit vztahy ve školní třídě. Abychom těchto cílů dosáhli, plánujeme položit následující výzkumnou otázku: Jaký vliv měl preventivní program „Společně jsme silnější“ na posilování vztahů ve třídě prostřednictvím rozvoje emocí, empatie a komunikace?

5.1 Výzkumné cíle

V našem výzkumu se soustředíme na účinnost preventivního programu, který jsme vytvořili. Naším hlavním cílem je zjistit jeho efektivitu. Mezi dílčí (další) cíle patří:

- Zjistit rozdíl úrovně žáků rozpoznávat své emoce před a po realizaci preventivního programu.
- Zjistit rozdíl v úrovni dovedností žáků při řešení konfliktů před a po realizaci preventivního programu.
- Zjistit u žáků rozdíl v úrovni empatie před a po realizaci preventivního programu.
- Zjistit rozdíl v míře pozitivní komunikace mezi žáky před a po realizaci preventivního programu.
- Zjistit rozdíl v míře podpůrného prostředí u žáků před a po realizaci preventivního programu.

5.2 Druh výzkumu

Pro náš výzkum volíme zpracování dat ve formátu kvantitativního výzkumu, protože tato metoda nám umožní ověřit efektivitu preventivního programu, jelikož chceme ověřit dopad našeho preventivního programu na žáky. Tento přístup je ideální pro hodnocení účinnosti preventivního programu, protože se zaměřuje na porovnání konkrétních proměnných před a po jeho implementaci. Tímto způsobem získáme jasný obraz o tom, jaký vliv měl program na cílovou skupinu a zároveň můžeme kvantitativně vyhodnotit jeho efektivitu na základně konkrétních a měřitelných ukazatelů.

Pro doplnění kvantitativních dat využijeme také kvalitativní výzkumné metody, konkrétně pozorování, které nám umožní získat podrobnější informace. Tato metoda nám poskytne významný vhled do konkrétních interakcí a chování respondentů, čímž obohatí celkové porozumění dopadu preventivního programu.

Rozhodli jsme se nezvolit experimentální design výzkumu. Volba kvantitativní metody vychází z našeho záměru zaměřit se na konkrétní třídu, ve které jsme chtěli měřit efektivitu

preventivního programu. Místo experimentálního přístupu, který by zahrnoval kontrolní třídu pro porovnání, jsme se rozhodli analyzovat dopady programu přímo v daném třídním kolektivu.

5.3 Výzkumný soubor

Pro náš výzkum volíme dle Chráska (2016) záměrný výběr, protože v rámci tohoto typu výběru není kladen důraz na náhodu, ale na pečlivý úsudek na základě konkrétních a předem stanovených kritérií, která jsou považována za klíčové pro náš výzkum.

Výzkumný soubor tvoří jedna třída na vybrané základní škole, která byla zvolena pro účely našeho výzkumu. Preventivní program, který jsme navrhli, je určen pro žáky 2. stupně základní školy, což je klíčová fáze v jejich osobnostním a sociálním rozvoji. Abychom zajistili, že program bude mít skutečný dopad, začali jsme tím, že jsme oslovili vybranou základní školu, kterou jsme již navštěvovali v rámci odborných praxí. V rámci této schůzky jsme vedení školy podrobně prezentovali obsah a cíle našeho preventivního programu. Po naší prezentaci se vedení školy rozhodlo projednat program s pedagogickým sborem, což považujeme za klíčový krok k zajištění podpory a akceptace ze strany učitelů. Na základě této porady program vyhodnotili jako vhodný nejen pro jejich školu, ale i pro konkrétní třídu. Následně nám byla vybrána 6. třída, která zahrnuje 28 žáků (14 dívek a 14 chlapců). Tato skupina byla vybrána nejen pro svůj věk, ale také proto, že se nachází v období, kdy jsou schopni aktivně pracovat na rozvoji svých sociálních dovedností a emocí. Na naše položky v dotazníkovém šetření žáci odpovídali anonymně, aby se cítili komfortně a svobodně při vyjadřování svých názorů a zkušeností.

5.4 Metoda výzkumu

Pro náš výzkum jsme zvolili metodu sběru dat pomocí dotazníku, který jsme sami navrhli a vytvořili. (Příloha P II: Dotazník)

Náš dotazník je sestaven tak, aby se zaměřoval na jednotlivé výzkumné cíle, to nám umožní získat cílené a relevantní informace. Dotazník je anonymní a skládá se z 27 položek s uzavřenými (strukturovaných) položkami (Chráska, 2016). Otázky jsou rozděleny do specifických okruhů, což usnadňuje respondentům orientaci a umožňuje nám detailně analyzovat každou oblast. Tímto způsobem můžeme efektivně měřit změny v oblastech, jako je rozpoznávání emocí, řešení konfliktů, empatie, pozitivní komunikace a pocitu podpůrného

prostředí ve třídním kolektivu. Tato struktura dotazníku nám pomůže získat jasné a měřitelné údaje, které jsou klíčové pro vyhodnocení účinnosti preventivního programu.

EMOCE	<i>Dokážeš si uvědomit, jak se právě teď cítíš?</i>
	<i>Dokážeš pochopit, proč se cítíš, tak jak se cítíš?</i>
	<i>Je pro tebe snadné mluvit o svých pocitech?</i>
	<i>Když se cítíš neklidně, pomáhá ti o svých pocitech mluvit (např. se spolužákem)?</i>
	<i>Snažíš se pochopit, proč se spolužák cítí určitým způsobem (např. smutně, nervózně, šťastně)?</i>
	<i>Umiš zvládat špatné pocity (jako je smutek nebo rozčilení), tak, aby neovlivnily tvé chování ve škole?</i>
KONFLIKT	<i>Jak často se při řešení konfliktů ve třídě snažíš pochopit názory a pocity ostatních spolužáků tím, že jim nasloucháš?</i>
	<i>Když máš s někým konflikt, jak často se snažíš zůstat klidný a nejednat hned v náporu emocí?</i>
	<i>Dokážeš při řešení problému najít přijatelnou dohodu (kompromis), která vyhovuje oběma stranám?</i>
	<i>Myslíš si, že umíš dobře řešit konflikty (např. hádky, spory, nedorozumění)?</i>
EMPATIE	<i>Snažíš se pochopit, jak se cítí spolužák, který ti říká své problémy?</i>
	<i>Když má spolužák těžké období, jak často mu nabízíš svou podporu nebo pomoc?</i>
	<i>Když vidíš, že je někdo z tvých spolužáků smutný, snažíš se zjistit, co ho trápí?</i>
	<i>Když ti spolužák sděluje své pocity, snažíš se mu naslouchat a věnovat pozornost?</i>
	<i>Když ti spolužák vypráví o tom, jak se cítí, necháš ho domluvit, než na to odpovíš?</i>
KOMUNIKACE	<i>Snažíš se spolupracovat se spolužákem/spolužáky při řešení úkolů?</i>
	<i>Je pro tebe snadné mluvit se spolužákem, který má jiný názor, aniž byste se pohádali?</i>
	<i>Když máš konflikt se spolužákem, snažíš se problém vyřešit klidnou a přátelskou komunikací?</i>
	<i>Dokážeš jasně vyjádřit, co potřebuješ? Např. více času na dokončení úkolu, vysvětlit školní látku, pomoci s přípravou na test, ...</i>
	<i>Umiš zároveň naslouchat potřebám ostatních spolužáků? Např. vyslechněš spolužáka, který měl špatný den, vysvětlíš spolužákovi úkol, kterému nerozumí, ...</i>
	<i>Cítíš se ve škole respektován a přijímán ostatními žáky?</i>
	<i>Máš ve spolužácích podporu?</i>
	<i>Jak se cítíš, když přijdeš do třídy na začátku školního dne?</i>
PODPŮRNÉ PROSTŘEDÍ	<i>Cítíš se příjemně při vyjadřování svých názorů a myšlenky ve třídě?</i>

	<i>Cítíš se být součástí třídy?</i>
	<i>Jak se cítíš, když máš prezentovat před třídou?</i>
	<i>Jak se cítíš, když se musíš zapojit do skupinových aktivit?</i>

Tabulka 1 – struktura dotazníku

Dotazník byl respondentům přidělen ve třech klíčových fázích: před zahájením preventivního programu, týden po jeho ukončení a měsíc po jeho ukončení. Tento časový rámec nám umožnil shromáždit dostatečně validní a komplexní data, která odrážejí jak okamžité, tak i dlouhodobé účinky programu. Takto provedené měření nám poskytuje širší pohled na to, jak se výsledky vyvíjely v průběhu času a umožňuje nám lépe zhodnotit trvalost a efektivitu.

Pro sběr dat jsme se rozhodli využít online dotazníkového šetření. Dotazník jsme tak vytvořili a distribuovali prostřednictvím internetové platformy Survio. Vyhodnocení dat bude provedeno na základě četností, což nám umožní analyzovat získané odpovědi.

Kromě sběru dat prostřednictvím dotazníku se výzkum zaměřoval také na pozorování chování účastníků. Tato metoda nám umožňuje získat kvalitativní údaje o interakcích ve třídním prostředí, které nelze plně zachytit pouze prostřednictvím dotazníkových odpovědí.

Pozorování bylo zahájeno již od prvního setkání se žáky a pokračovalo po celou dobu trvání našeho preventivního programu. Během této doby jsme se soustředili na projevy jejich chování, jak reagují na různé podněty a pozorně jsme sledovali vzorce jejich vzájemných interakcí. Zajímali jsme se nejen o jejich verbální a neverbální projev, ale také o způsob chování v různých situacích, jak se vyrovnávají s konflikty, jak reagují na výzvy nebo jak projevují empatii vůči ostatním spolužákům. Všechny pozorované informace byly systematicky zapisovány do reflektivního deníku, který nám pomáhal sledovat vývoj a případné změny v chování účastníků v průběhu programu. Pozorování nám poskytlo cenný pohled na to, jak respondenti vnímají a reagují na různé situace, což obohatí kvantitativní data a umožní hlubší porozumění změnám v oblastech, jako je rozpoznávání emocí, empatie a pozitivní komunikace. Tato kombinace metod nám přinese komplexní obraz o účinnosti preventivního programu.

5.5 Způsob zpracování dat

Pro analýzu získaných dat jsme použili kombinaci kvantitativní a kvalitativní metody, což nám umožnilo získat komplexní obraz o účinnosti našeho preventivního programu.

V rámci kvantitativní analýzy jsme porovnali odpovědi respondentů před, týden po a měsíc po absolvování preventivního programu. Nejprve jsme provedli první výzkumné měření před zahájením preventivního programu. Následně jsme realizovali druhé měření týden po jeho ukončení a tato data porovnali s těmi z prvního měření, abychom zjistili, zda došlo k významným změnám. Pro zjištění, zda dovednosti přetrvávají nebo postupně upadají, jsme provedli třetí měření měsíc po skončení preventivního programu. Tato data jsme porovnali s druhým měřením, a pokud jsme zaznamenali úbytek v rozvinutých dovednostech, zpětně jsme je porovnali i s prvním měřením, abychom zjistili, zda došlo k posunu nebo nikoli.

Použili jsme popisnou metodu (popisu změny hodnot v průměrech), která nám umožnila sledovat a vyhodnotit vývoj klíčových ukazatelů. Tato metoda spočívá v pozorování průměrných hodnot získaných z dotazníků před zahájením preventivního programu, týden po absolvování preventivního programu a měsíc po aplikaci preventivního programu. Díky této metodě jsme mohli objektivně posoudit, zda došlo k významným změnám v chování, postojích či názorech respondentů a jaký vliv měla implementovaná opatření na sledované proměnné.

V rámci kvalitativní analýzy jsme se zaměřili na pozorování interakcí mezi žáky v průběhu implementace programu. Tento přístup nám umožnil zachytit dynamiku vztahu a komunikace mezi jednotlivci, což nám poskytlo cenné informace o jejich chování a způsobech vzájemné interakce. Díky přímému sledování reakcí žáků v reálném čase jsme byli schopni identifikovat nejen zjevné změny, ale i ty méně viditelné, ale přesto důležité. Pozorování nám poskytla cenné informace o změnách v chování žáků, které nebyly vždy zachytitelné prostřednictvím dotazníků.

6 VÝSLEDKY

6.1 První dotazníkové měření

První měření, jak již bylo zmíněno, bylo realizováno před zahájením preventivního programu. Tento počáteční sběr dat sloužil jako výchozí bod pro porovnání stavu žáků před a po absolvování programu. Cílem prvního měření bylo získat informace o aktuální úrovni dovedností žáků v oblastech, jako je rozpoznávání emocí, řešení konfliktů, empatie a pozitivní komunikace. Tyto údaje nám umožnily nastavit konkrétní výchozí hodnoty pro následná měření a poskytly nám referenční rámec pro posouzení změn, které nastanou v průběhu a po ukončení preventivního programu. Tímto způsobem jsme zajistili, že výsledky výzkumu budou objektivní a srovnatelné, a že budeme schopni efektivně posoudit, jaký vliv na žáky preventivní program skutečně měl.

Emoce

Z prvního okruhu dotazovaných otázek soustředěných na emoce data ukazují, že je kladen důraz na zlepšení schopností žáků v rozpoznávání a porozumění vlastním emocím, včetně jejich vlivu na chování a myšlení. Průzkum ukázal, že většina respondentů si dokáže uvědomit své pocity (71,4 % odpovědělo „spíše ano“ nebo „rozhodně ano“) a stejný podíl respondentů rozumí příčinám svých emocí (71,4 % uvedlo „spíše ano“ nebo „rozhodně ano“). Mluvit o pocitech se však ukázalo náročnější, pouze u 14,3 % respondentů, ti uvedli, že jim to jde „často“ nebo „vždy“. Co se týče vyjadřování emocí v neklidném stavu, 53,6 % respondentů odpovědělo, že jim mluvení o pocitech pomáhá („spíše ano“ nebo „rozhodně ano“). Žáků snažících se pochopit emoce spolužáků byla necelá polovina, (46,4 %) respondentů odpovědělo „často“ nebo „vždy“. V oblasti zvládání negativních pocitů jako je smutek či rozčilení byla odpověď vyvážená – 50 % respondentů uvedlo, že tyto pocity zvládá „často“ nebo „vždy“, zatímco 50 % respondentů přiznalo problém, že tyto pocity zvládá „občas“ nebo „nikdy“. Z těchto výsledků vyplývá, že i přes dobré uvědomění vlastních emocí existuje prostor pro zlepšení, zejména v oblasti svěřování se a zvládání emocí v náročných situacích.

Konflikt

Výsledky druhého okruhu zaměřeného na posilování dovedností žáků při řešení konfliktů ukázaly různorodé výsledky. Většina žáků se při řešení konfliktů ve třídě alespoň

občas snaží pochopit názory a pocity ostatních spolužáků tím, že jim naslouchají. Nejvíce respondentů - 46,4 % uvedlo, že tuto snahu vyvíjejí „občas“ a 42,9 % respondentů odpovědělo, že se jim to daří „často“. Oproti tomu 10,7 % respondentů přiznalo, že se „nikdy“ nesnaží naslouchat názorům a pocitům ostatních spolužáků, přičemž žádný respondent neuvedl, že by toto dělal „vždy“. Při konfliktech se snaha respondentů zůstat klidnými a nepodléhat emocím rovněž ukázala jako častá. Celkem 35,7 % respondentů odpovědělo, že tuto schopnost využívají „často“ a stejný podíl respondentů uvedl, že se o to snaží „občas“. Pouze 14,3 % respondentů přiznalo, že se „nikdy“ neovládá, zatímco stejné procento uvedlo, že se jim daří zůstat klidnými „vždy“. Z dotazníku bylo zjištěno, že při řešení problémů se většina žáků dokáže pokusit najít kompromis, který by vyhovoval oběma stranám. Polovina respondentů (50 %) uvedla, že se jim to daří („spíše ano“) a 17,9 % přiznalo, že to zvládají („rozhodně ano“). Na druhé straně 25 % respondentů odpovědělo, že kompromis nacházejí spíše zcela zřídka („spíše ne“) a 7,1 % uvedlo, že se jim to nedaří („rozhodně ne“). Většina žáků se domnívá, že dokáže dobře řešit konflikty, jakou jsou hádky, spory nebo nedorozumění. Polovina respondentů (50 %) odpověděla, že se jim to spíše daří („spíše ano“) a 7,1 % respondentů si je jistých, že konflikty řeší velmi dobře („rozhodně ano“). Naopak 28,6 % respondentů si není tak jistých a hodnotí své schopnosti spíše negativně (odpovídali „spíše ne“) a 14,3 % přiznalo, že konflikty neumí efektivně řešit. Z výsledků vyplývá, že ačkoliv většina žáků prokazuje snahu a určité dovednosti při řešení konfliktů, stále existuje prostor pro zlepšení, zejména v oblasti systematického ovládání emocí a hledání kompromisů.

Empatie

Ze třetí oblasti zaměřené na rozvoj empatie u žáků data ukazují, že většina z nich vykazuje snahu porozumět pocitům a potřebám ostatních. Když spolužák sdílí své problémy, 42,9 % respondentů uvedlo, že se ho snaží úplně pochopit („rozhodně ano“) a stejný podíl odpověděl, že tak spíše činí („spíše ano“). Pouze 14,2 % respondentů uvedlo, že o to usilují jen zřídka („spíše ne“) nebo vůbec („rozhodně ne“). V situacích, kdy spolužák prochází těžším obdobím, polovina respondentů (50 %) uvedla, že „často“ nabízí svou podporu a dalších 21,4 % tak činí „vždy“. Menší část - 25 % pomáhá „občas“, zatímco 3,6 % přiznalo, že „nikdy“ pomoc nenabízí. Ve snaze zjistit příčinu smutku či trápení u spolužáka, většina respondentů projevuje aktivní zájem – 32,1 % odpovědělo, že tak činí „často“ a 35,7 % tak činí „vždy“. „Občas“ se snaží 28,6 % respondentů a pouze 3,6 % přiznalo, že takové situace

neřeší „nikdy“. Naslouchání spolužákovi, který sdílí své pocity, deklaruje jako prioritu polovina respondentů (50 %) odpovědí „rozhodně ano“ a dalších 28,6 % uvedlo, že spíše naslouchají („spíše ano“). Přesto 21,4 % respondentů uvádí, že se na naslouchání příliš nesoustředí („spíše ne“). Co se týče schopnosti nechat spolužáka domluvit, než na jeho slova zareagují, 46,4 % respondentů uvedlo, že to dělají „často“, 17,9 % uvedlo, že „vždy“ a 35,7 % „občas“. Výsledky ukazují, že většina žáků je ochotna věnovat pozornost a podporu svým spolužákům, což svědčí o rozvíjejících se schopnostech empatie. Přesto je možné dále zlepšovat konzistentnost těchto dovedností, zejména u žáků, kteří odpověděli méně pozitivně.

Komunikace

Další okruh, tedy okruh čtvrtý, byl zaměřen na podporu pozitivní komunikace. Dotazníkové šetření ukázalo, že většina žáků projevuje snahu a schopnosti spolupracovat, komunikovat efektivně a poskytovat podporu ostatním. Při řešení úkolů ve třídě uvedlo 53,6 % respondentů, že se snaží spolupracovat se spolužáky („spíše ano“) a 32,1 % tak činí rozhodně („rozhodně ano“). Pouze 14,3 % uvedlo, že spíše nespolupracují („spíše ne“), ale žádný respondent nezvolil možnost „rozhodně ne“. Komunikace se spolužákem, který má odlišný názor, však představuje pro žáky výzvu. Polovina respondentů (50 %) ji hodnotí jako „těžkou“ a 10,7 % ji vnímá jako „velmi těžkou“. Naopak 39,3 % respondentů uvedlo, že je pro ně tato komunikace „snadná“, ale nikdo ji neoznačil za „velmi snadnou“. Při konfliktech se většina respondentů snaží situaci řešit klidnou a přátelskou komunikací. Celkem 64,3 % odpovědělo „spíše ano“ a 7,1 % uvedlo, že tak rozhodně činí („rozhodně ano“). Oproti 21,4 % respondentů přiznalo, že se o takový přístup spíše nesnaží („spíše ne“) a 7,1 % ho zcela odmítlo („rozhodně ne“). Schopnost jasně vyjádřit své potřeby byla rovnoměrně rozdělena. Shodně 42,9 % respondentů uvedlo „spíše ano“ i „spíše ne“, zatímco 7,1 % se dokáže jasně vyjádřit („rozhodně ano“) a stejný podíl respondentů uvedl, že toho není schopna vůbec („rozhodně ne“). Na druhé straně většina respondentů – 71,4 % potvrdila, že je schopna naslouchat potřebám ostatních spolužáků, přičemž 14,3 % tuto schopnost označilo jako méně schopnou „spíše ne“ a totožnými výsledky bylo (14,3 %) odpovězeno na „spíše ano“. V otázce pocitu přijetí a respektu se 67,9 % respondentů cítí spíše přijímání („spíše ano“) a 14,3 % se rozhodně cítí přijímání („rozhodně ano“). Spíše nepřijímání („Spíše ne“) se cítí 10,7 % respondentů a 7,1 % to zcela odmítá („rozhodně ne“). Podporu ze strany spolužáků vnímá převážně 60,7 %, kteří ji spíše

cítí („spíše ano“) a 7,1 % se tak rozhodně cítí („rozhodně ano“). Nicméně 28,6 % respondentů ji vnímá spíše nedostatečně („spíše ne“) a 3,6 % uvedlo, že podporu nemají vůbec („rozhodně ne“). Celkově výsledky ukazují, že žáci vykazují snahu o spolupráci a komunikaci, avšak někteří stále bojují s určitou nejistotou při vyjadřování svých potřeb a v interakcích s odlišnými názory. To naznačuje potřebu dalšího rozvoje dovedností v oblasti efektivní a pozitivní komunikace.

Podpůrné prostředí

Výsledky posledního okruhu zaměřeného na vytvoření bezpečného a podpůrného prostředí ve škole naznačují, že žáci mají různé zkušenosti a pocity spojené se školním prostředím. Při příchodu do třídy na začátku školního dne se většina respondentů cítí „dobře“ (46,4 %), přičemž 3,6 % uvedlo, že se cítí „velmi dobře“. Také se setkáváme s výsledkem, že se 39,3 % respondentů cítí „špatně“ a 10,7 % se cítí dokonce „velmi špatně“. Při vyjadřování svých názorů a myšlenek ve třídě se většina respondentů necítí zcela komfortně. Největší podíl respondentů – 67,9 % uvedlo, že se tak cítí „občas“, zatímco pouze 17,9 % se cítí „často“ dobře. Žádný respondent neuvedl, že by se cítil „vždy“ komfortně. Naopak 14,3 % respondentů přiznalo, že se necítí dobře „nikdy“. Pocit sounáležitosti se třídou je přítomný u většiny respondentů, ale s určitými rozdíly. Polovina respondentů (50 %) se cítí být součástí třídy „občas“, 28,6 % „často“ a 17,9 % „vždy“. Nicméně 3,6 % respondentů se „nikdy“ necítí být součástí kolektivu. Prezentace před třídou vyvolává u většiny respondentů nervozitu. Více než polovina respondentů – 53,6 % se cítí „velmi nervózní“ a dalších 32,1 % uvedlo, že jsou „nervózní“. Pouze 10,7 % respondentů se při prezentování cítí „klidně“ a 3,6 % „velmi klidně“. Zapojení do skupinových aktivit je obecně vnímáno jako pozitivní. Většina respondentů – 64,3 % uvedla, že se při nich cítí „dobře“ a 3,6 % dokonce „velmi dobře“. Oproti tomu 28,6 % respondentů, kteří se cítí „špatně“ a 3,6 %, kteří se cítí „velmi špatně“. V celku výsledky ukazují, že většina žáků se v určitých situacích ve škole cítí dobře, zejména při spolupráci v rámci skupinových aktivit. Na druhé straně se však objevují výzvy, a to v oblasti komfortu při prezentování před třídou a v otevřeném vyjadřování názorů.

6.2 Druhé výzkumné měření

Druhé měření probíhalo týden po dokončení preventivního programu. Tento časový interval jsme zvolili s cílem umožnit respondentům reflektovat změny, které v jejich chování a dovednostech nastaly v důsledku účasti na programu. Týdenní odstup nám poskytl dostatečný prostor pro to, aby se u žáků projevíly první efekty programu.

Emoce

Okruh otázek zaměřených na schopnosti žáků rozpoznávat a porozumět vlastním emocím poskytl několik důležitých poznatků. Většina respondentů si dokáže uvědomit své aktuální pocity, přičemž 53,6 % odpovědělo „spíše ano“ a 28,6 % „rozhodně ano“. Podobně jsou na tom při hledání příčin svých emocí, kde 57,1 % odpovědělo „spíše ano“ a 32,1 % „rozhodně ano“. Tyto výsledky naznačují, že většina respondentů má v této oblasti dobře rozvinuté základní dovednosti. V oblasti komunikace o pocitech však stále nalézáme jisté obtíže. Jen 14,3 % respondentů uvedlo, že o svých pocitech mluví „vždy“ a 28,6 % odpovědělo „často“. Nejčastější odpovědí bylo „občas“ – 46,4 %, přičemž 10,7 % respondentů přiznalo, že o svých pocitech nemluví vůbec. Přesto 53,6 % uvedlo, že jim rozhovory o pocitech v situacích neklidu pomáhají („spíše ano“) a 28,6 % tuto pomoc označilo jako jednoznačnou („rozhodně ano“). Empatie žáků snažících se pochopit emoce spolužáků je na poměrně vysoké úrovni. Nikdo z respondentů nezvolil možnost „nikdy“. Zatímco 39,3 % respondentů se snaží pochopit pocity spolužáků „často“ a 32,1 % „vždy“. To naznačuje solidní schopnosti vnímat a reagovat na emoce ostatních spolužáků. Výzvou stále zůstává zvládání negativních emocí, jako je smutek či rozčilení. Pouze 10,7 % uvedlo, že tyto pocity zvládají „vždy“ a 32,1 % „často“. Nejčastější odpovědí bylo „občas“ – 46,4 %, což naznačuje přibližně polovina respondentů. Celkové výsledky ukazují, že většina respondentů má dobré základy v emoční gramotnosti, zejména v rozhodování a porozumění emocím svým i ostatních.

Porovnáním výsledků z prvního dotazníku lze pozorovat, že schopnost respondentů uvědomovat si své emoce i porozumět jejich příčinám zůstává na podobné úrovni, s mírným zlepšením. Zlepšení vidíme v oblasti zaměřené na identifikaci pocitů (82,2 % oproti 71,4 %). V komunikaci o emocích je patrný pokrok, protože nyní 42,9 % respondentů uvedlo, že o svých pocitech mluví „často“ nebo „vždy“, oproti dřívějším 14,3 %. Také empatie žáků snažících se pochopit emoce spolužáků se zlepšila, kdy 71,4 % žáků odpovědělo „často“ nebo „vždy“ oproti předchozím 46,4 %. Naopak zvládání negativních

emocí zůstává na stejné úrovni – přibližně polovina žáků uvádí, že je zvládají dobře a druhá polovina přiznává obtíže. Celkově tedy došlo k pozitivnímu posunu zejména v oblasti komunikace a empatie, zatímco zvládání negativních pocitů vyžaduje další podporu.

Konflikt

Okruh zaměřený na posilování dovedností žáků v řešení konfliktu ukázal, že většina respondentů má základní schopnosti potřebné k efektivnímu zvládání konfliktních situací. V otázce naslouchání názorům a pocitům ostatních během konfliktu uvedlo 57,1 % respondentů, že tak činí „často“ nebo „vždy“. Přesto 42,8 % si uvědomuje, že naslouchají spíše příležitostně nebo vůbec („občas“, „nikdy“), což naznačuje potřebu dalšího rozvoje. Schopnost udržet klid během konfliktu je rovněž rozdělená – 50 % respondentů se dokáže ovládat „často“ nebo „vždy“, zatímco druhá polovina reaguje spíše impulzivněji. Výrazně pozitivně ale působí fakt, že 82,1 % respondentů uvedlo, že při řešení problémů dokáže najít kompromis („spíše ano“ nebo „rozhodně ano“), což naznačuje schopnost hledat dohody přijatelné pro obě strany. V celkovém hodnocení vlastní dovednosti při řešení konfliktů se 78,6 % respondentů cítí kompetentně („spíše ano“ nebo „rozhodně ano“), přičemž zbylých 21,4 % připouští, že mají v této oblasti určité obtíže. Výsledky tedy ukazují, že žáci si jsou vědomi základních principů řešení konfliktů a uplatňují je zejména při hledání kompromisů, ale zlepšení je možné v dovednostech naslouchání a regulace emocí v náročných situacích.

Porovnání výsledků s prvním dotazníkovým měřením ukazuje zlepšení v dovednostech řešení konfliktů. V aktuálním průzkumu se 57,1 % respondentů snaží naslouchat spolužákům „často“ nebo „vždy“, proti dřívějším 42,9 %, což značí pokrok v empatii. Schopnost udržet klid v konfliktech zůstává na podobné úrovni, kde 50 % respondentů odpovědělo „často“ nebo „vždy“, což je stejné jako v předchozím měření. Výrazně pozitivní změnou je zlepšení schopnosti nacházet kompromis – nyní tuto dovednost zvládá 82,1 % respondentů („spíše ano“ nebo „rozhodně ano“), oproti dřívějším 67,9 %. Celková důvěra v řešení konfliktů také stoupla, kdy 78,6 % respondentů hodnotí své schopnosti pozitivně, ve srovnání s předchozími 57,1 %. I přes tento pokrok jsou zde možné výzvy v konzistentní regulaci emocí a hlubší empatii.

Empatie

Otázky zaměřené na okruh rozvoje empatie a porozumění druhým ukázal, že většina žáků vykazuje pozitivní postoje a dovednosti v této oblasti. Polovina respondentů – 50 % uvedla, že se snaží pochopit, jak se cítí spolužák, který jim sdílí své problémy („rozhodně ano“) a dalších 42,9 % odpovědělo „spíše ano“, pouhých 7,1 % uvádí „spíše ne“. Podobně žáci prokazují vysokou míru ochoty nabízet podporu či pomoc spolužákovi v těžkém období – 53,6 % respondentů odpovědělo, že tak činí „často“ a 25 % tak koná „vždy“, „občas“ tuto podporu a pomoc vykazuje 21,4 % respondentů. Při situacích, kdy je některý spolužák smutný, se většina respondentů aktivně snaží zjistit příčinu jeho trápení. Celkem 85,7 % respondentů odpovědělo „často“ nebo „vždy“, což poukazuje na vysokou vnímavost k emocím druhých. Také schopnost naslouchat je mezi žáky velmi rozšířená – 82,2 % uvedlo, že nechávají spolužáka domluvit před tím, než odpoví. Podobný podíl – 100 % zdůraznil, že se snaží věnovat pozornost, když jim spolužák sděluje své pocity („spíše ano“ a „rozhodně ano“). Celkové výsledky naznačují, že žáci vykazují silné základy empatie a porozumění. Přesto by další podpora mohla směřovat k upevnění těchto dovedností a jejich posunu i v náročnějších situacích.

Porovnáním současných výsledků s předchozími daty je zřejmé, že došlo k celkovému zlepšení schopností empatie u žáků. Zatímco dříve 42,9 % respondentů deklarovalo, že se („rozhodně ano“) snaží pochopit spolužáka sdílejícího své problémy, nyní toto číslo vzrostlo na 50 %. Také v poskytování podpory spolužákům v těžkém období došlo k posunu – podíl těch, kteří pomoc nabízejí „vždy“ vzrostl z 21,4 % na 25 % a ti kteří tak činí „často“ zůstali na vysoké úrovni 53,6 %. (z předchozích 50 %). Výrazné zlepšení lze pozorovat ve snaze zjistit příčinu smutku spolužáků, kde nyní 46,4 % odpovědělo „vždy“ oproti předchozím 35,7 % a 39,3 tak činí „často“ oproti předchozím 32,1 %. Ve schopnosti naslouchat spolužákovi je také viditelný pokrok, přičemž podíl odpovědí „spíše ano“ a „rozhodně ano“ tvoří 100 % oproti předchozím 78,6 %, kdy nalezneme i odpověď „spíše ne“ a to ve 21,4 % odpovědí. I ve srovnání dalších výsledků došlo ke snížení podílu odpovědí „občas“ z 35,7 % na 17,9 %, zatímco podíl odpovědí „vždy“ vzrostl z 17,9 % na 39,3 %, což naznačuje zlepšení schopnosti nechat spolužáka domluvit před reakcí. Tyto výsledky ukazují rostoucí úroveň empatie a porozumění mezi žáky, přičemž prostor pro další zlepšení zůstává u méně aktivních respondentů.

Komunikace

Výsledky dalšího okruhu ukazují, že převážná část žáků má dobré předpoklady pro pozitivní komunikaci. Při řešení úkolů 60,7 % respondentů uvedlo, že se spíše snaží spolupracovat („spíše ano“) a 32,1 % tuto dovednost označuje za jejich silnou stránku („rozhodně ano“), pouhých 7,1 % respondentů naznačuje jisté problémy („spíše ne“). Přestože je komunikace s někým, kdo má jiný názor pro některé respondenty výzvou – 39,3 % odpovědělo, že je to pro ně „velmi těžké“ nebo „těžké“, většina – 60,7 % ji ale hodnotí jako „snadnou“. Konflikty se většímu podílu respondentů daří řešit klidnou a přátelskou komunikací, přičemž 64,3 % odpovědělo „spíše ano“ a 10,7 % „rozhodně ano“, pouhých 25 % respondentů mají s touto schopností jisté problémy, kdy jejich odpověď byla „rozhodně ne“ nebo „spíše ne“. Jasně vyjádřit své potřeby dokáže 39,3 % respondentů („spíše ano“) a dalších 25 % („rozhodně ano“), i když 35,7 % s tím má určité obtíže („spíše ne“). Schopnost naslouchat potřebám ostatních uvádí jako „spíše ano“ 50 % respondentů a „rozhodně ano“ 39,3 %, což ukazuje na vysokou míru ochoty pomoci. Co se týče pocitu respektu a přijetí ve škole, 64,3 % respondentů odpovědělo „spíše ano“ a 17,9 % „rozhodně ano“, dále 17,9 % odpovědí, které respondenti označili jako „spíše ne“. Podporu ve spolužácích vnímá většina pozitivně – 64,3 % uvedlo „spíše ano“ a 21,4 % „rozhodně ano“. Podporu od spolužáků vnímá více negativně („rozhodně ne“ nebo „spíše ne“) 14,3 % respondentů. Celkově výsledky naznačují dobré základy pro další rozvoj dovedností v oblasti komunikace, spolupráce a vzájemné podpory.

Při porovnání aktuálních a předešlých výsledků prvního dotazníku lze pozorovat zlepšení. Ve spolupráci při řešení úkolů došlo k nárůstu odpovědí „spíše ano“ z 53,6 % na 60,7 %, při zachování podílu těch, kteří spolupracují rozhodně („rozhodně ano“), zůstává na 32,1 %. Komunikace s někým, kdo má jiný názor, je stále náročná, avšak snížil se podíl odpovědí „těžké“ a „velmi těžké“ z 60,7 % na 39,3 %, což naznačuje příznivý posun. V řešení konfliktů klidnou komunikací zůstává podíl respondentů, kteří odpověděli „spíše ano“ vysoký – 64,3 %, ale vzrostl počet těch, kteří odpověděli „rozhodně ano“ ze 7,1 % na 10,7 %. Výrazné zlepšení je patrné ve schopnosti jasně vyjadřovat své potřeby, kdy se změnili odpovědi „spíše ano“ ze 42,9 % na 39,3 % a „rozhodně ano“ se zvýšilo ze 7,1 % na 25 %, zatím co podíl negativních odpovědí se snížil. Schopnost naslouchat potřebám ostatních spolužáků také vykazuje nárůst v pozitivních odpovědích „spíše ano“ ze 71,4 % na 50 % a „rozhodně ano“ ze 14,3 % na 39,3 %. Pocit respektu a podpory zůstal stabilní, i přesto, že nalezneme drobné změny, jelikož vzrostl podíl odpovědí „spíše ne“

z 10,7 % na 17,9 % a mírně klesl podíl „spíše ano“ a to z 67,9 % na 64,3 % avšak pozitivní změnou je, že žádný respondent nezvolil možnost „rozhodně ne“ a také podíl odpovědí „rozhodně ano“ vzrostl ze 14,3 % na 17,9 %. Podpora ze strany spolužáků je nyní vnímána pozitivněji. S nárůstem odpovědí „rozhodně ano“ a „spíše ano“ z 67,8 % na 85,7 %. Celkově lze výsledky hodnotit jako pozitivní s příznivým trendem rozvoje dovedností v oblasti komunikace.

Podpůrné prostředí

Okruh zabývající se vytvořením bezpečného a podpůrného prostředí ve škole ukazuje, že většina žáků se při příchodu do třídy na začátku školního dne cítí „dobře“ – 53,6 % nebo „velmi dobře“ – 17,9 %, i když menší část zažívá negativní pocity („špatně“ nebo „velmi špatně“) a to 28,6 %. Při vyjadřování svých názorů a myšlenek se ve třídě cítí „vždy“ nebo „často“ příjemně 46,4 % respondentů, přesto zbylých 46,4 % uvedlo, že tuto skutečnost zažívá „občas“ a 7,1 % respondentů uvedlo, že „nikdy“. Co se týče pocitu příslušnosti ke třídě, 67,8 % respondentů odpovědělo, že se „často“ nebo „vždy“ cítí být její součástí, zatímco 32,2 % zažívá tento pocit méně často („občas“ nebo „vůbec“). Při prezentování před třídou je stále většina respondentů „nervózní“ nebo „velmi nervózní“ – 57,2 %, přestože se téměř polovina respondentů – 42,9 % se cítí komfortně. Jejich odpověď byla označena jako „klidný/á“ nebo „velmi klidný/á“. Zapojování do skupinových aktivit je vnímáno velmi pozitivně, až 92,8 % respondentů se při nich cítí „dobře“ nebo „velmi dobře“, což naznačuje vysokou míru ochoty spolupracovat v kolektivu. Celkově výsledky ukazují snahu o podporu příjemného prostředí.

Porovnání aktuálních a předchozích výsledků ukazují zlepšení. V oblasti pocitů při příchodu do třídy došlo ke zlepšení – více respondentů se nyní cítí „dobře“, odpovědi tak stouply ze 46,4 % na 53,6 % nebo „velmi dobře“, kdy odpovědi také vzrostly z 3,6 % na 17,9 %, zatímco negativní pocity poklesly. Komfort při vyjadřování názorů ve třídě se mírně zlepšil, což dokládá nárůst podílu respondentů, kteří se cítí „často“ pohodlně, z původních 17,9 % na 32,1 % a těch kteří se cítí „vždy“ komfortně, z 0 % na 14,3 %. Naopak podíl odpovědí „občas“, které dříve převládaly z 64,9 %, klesly na 46,4 %. Pocit sounáležitosti se třídou se rovněž zlepšil, což ukazuje zvýšený podíl odpovědí „vždy“ a „často“ na 67,8 % oproti původním 46,5 %. Díky tomu se počet respondentů, kteří se necítí být součástí kolektivu snížil. Pocity při prezentování před třídou se velmi zlepšily, přičemž podíl respondentů, kteří se cítí „velmi neklidní“ klesl z 85,7 % na 57,2 %, mezitím podíl těch, kteří

se cítí „klidní“ nebo „velmi klidní“ vzrostl ze 14,3 % na 42,9 %. Tento posun naznačuje, že se respondenti cítí před prezentováním před třídou méně nervózní a jistější. Pozitivní vnímání skupinových aktivit vzrostlo, zároveň většina respondentů uvedla, že se cítí „dobře“ – 71,4 % ve srovnání s předchozími 64,3 % nebo „velmi dobře“ – 21,4 % oproti dřívějším 3,6 %. Kdežto pouze 7,2 % respondentů se cítí „špatně“ nebo „velmi špatně“, což je výrazný pokles z předchozích 32,2 %, to naznačuje vyšší míru zapojení a ochoty ke spolupráci.

6.3 Třetí výzkumné měření

Třetí měření bylo prováděno měsíc po druhém měření. Tento delší časový interval jsme zvolili, abychom zjistili, jak dlouhodobý dopad má preventivní program na chování a dovednosti žáků. Měsíc po druhém měření jsme očekávali, že některé změny, které byly zaznamenány po týdnu, mohou být stabilizovány, nebo naopak, že mohou nastat poklesy v určitých oblastech, pokud se nově nabyté dovednosti nebudou pravidelně uplatňovat. Tento časový rámec nám umožnil získat důležitá data o tom, zda změny v oblasti rozpoznávání emocí, řešení konfliktů, empatie a komunikace ve třídě přetrvávají i po delší době, nebo zda je nutné implementovat další intervence k jejich udržení. Měsíční odstup nám tak poskytl komplexní pohled na dlouhodobý efekt preventivního programu na žáky.

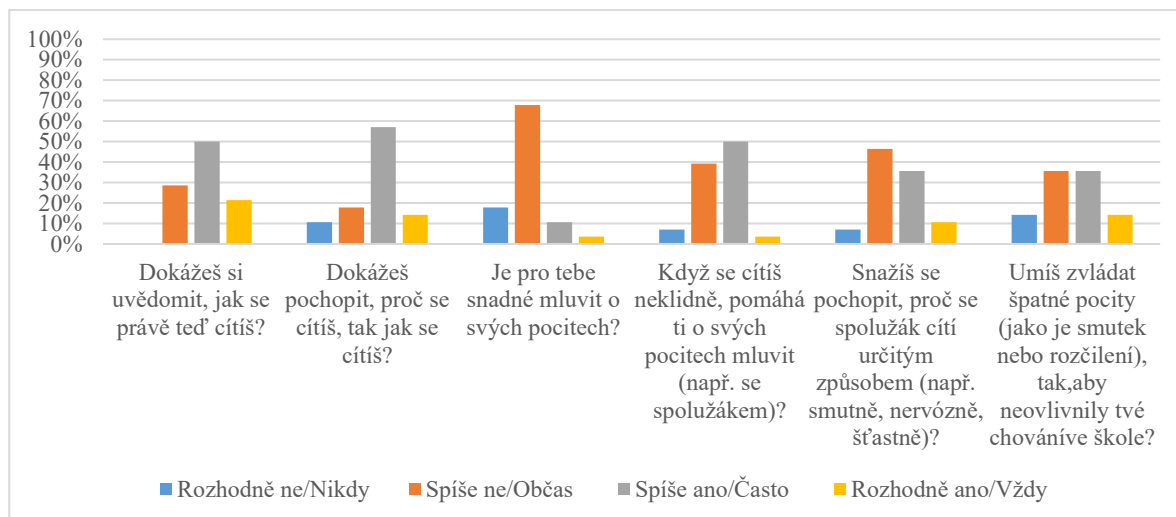
Emoce

Okruh zaměřený na schopnosti žáků rozpoznávat a porozumět svým emocím ukazuje následující výsledky. Většina žáků si dokáže uvědomit své aktuální emoce, přičemž 64,3 % respondentů odpovědělo „spíše ano“ a 35,7 % „rozhodně ano“. Schopnost pochopit důvody svých pocitů vykazuje mírně nižší úroveň – 57,1 % respondentů odpovědělo „spíše ano“ a 21,4 % „rozhodně ano“, zatímco 21,4 % uvedlo, že tuto schopnost zvládají méně „spíše ne“. Pokud jde o komunikaci o vlastních emocích, 39,3 % respondentů o svých pocitech mluví „často“ a 14,3 % „vždy“, přičemž 35,7 % uvádí, že to dělají „občas“ a 10,7 % o svých pocitech nemluví „nikdy“. Podobně v situacích neklidu většina respondentů (53,6 % „spíše ano“ a 32,1 % „rozhodně ano“) potvrzuje, že jim rozhovor o emocích pomáhá, ačkoli někteří – 14,3 % tuto dovednost ovládají méně („spíše ne“ nebo „rozhodně ne“). Empatie vůči spolužákům je na dobré úrovni až 39,3 % respondentů se snaží pochopit pocity druhých „často“ a 35,7 % „vždy“. Nicméně zvládání negativních emocí, aby neovlivňovaly chování ve škole, zůstává výzvou, protože polovina (50 %) respondentů to zvládá pouze „občas“ a jen 14,3 % odpovědělo „vždy“, zato 35,7 % tuto schopnost zvládá

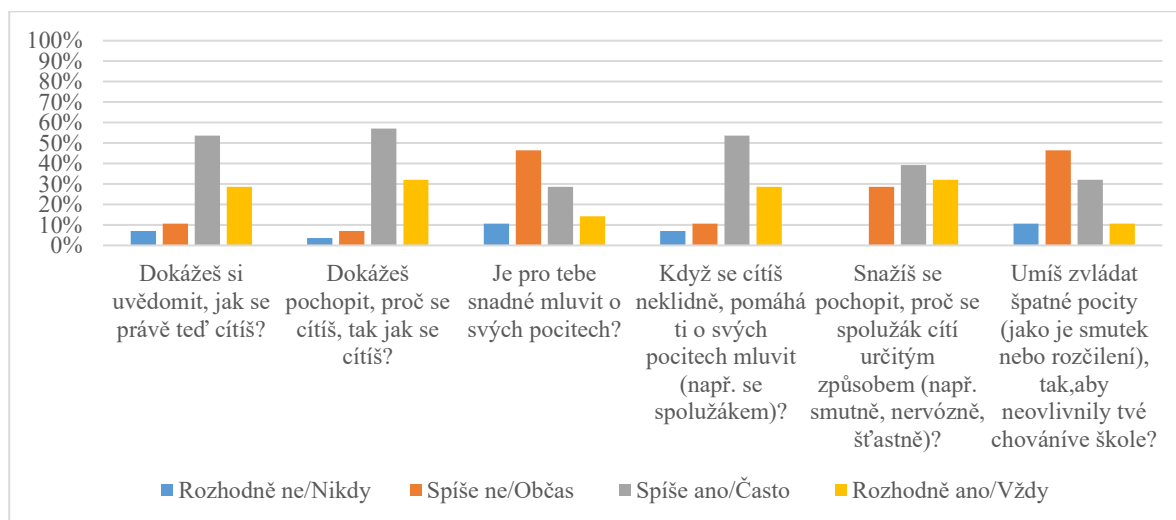
„často“. Celkově lze konstatovat, že žáci mají dobrý základ pro práci s emocemi, ale stále existuje prostor pro rozvoj zejména v oblasti regulace negativních pocitů.

Při porovnání s daty z druhého měření se ukazuje, že aktuální data třetího měření naznačují pozitivní posun v emoční gramotnosti žáků. Schopnost uvědomit si své emoce se zlepšila, kdy odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“ vzrostly z 82,2 % na 100 %, zatímco podíl odpovědí „rozhodně ne“ a „spíše ne“ klesl ze 17,8 % a 0 %. V porozumění příčinám emocí došlo ke zhoršení v odpovědích „rozhodně ano“ – pokles z 32,1 % na 21,4 % a zvýšení podílu „spíše ne“ ze 7,1 % na 21,4 %, přičemž podíl odpovědí „spíše ano“ zůstal stabilní na 57,1 %, což naznačuje, že u části respondentů se snížila jistota pochopení vlastních emocí. Stále ale můžeme pozorovat pokrok oproti prvnímu měření. V oblasti komunikace o pocitech vidíme změnu – odpovědi „často“ nyní dosáhly 36,3 % oproti předchozím 28,6 %, zato podíl odpovědí „nikdy“ a „vždy“ zůstal nezměněn. Došlo také k poklesu odpovědí „občas“ (ze 46,4 % na 35,7 %). To vše naznačuje mírné zlepšení v ochotě mluvit o svých pocitech. Rozhovory o pocitech v neklidu zůstávají podobně přínosné s lehkým nárůstem odpovědí „rozhodně ano“ z 28,6 % na 32,1 %. Empatie vůči spolužákům se rovněž mírně zvýšila, zejména podíl odpovědí „vždy“, který vzrostl z 32,1 % na 35,7 %. Na druhou stranu zvládání negativních emocí zůstává výzvou. Můžeme ale pozorovat zlepšení v odpovědích „nikdy“ (pokles z 10,7 % na 0 %) a mírný nárůst u odpovědí „často“ (z 32,1 % na 35,7 %) a „vždy“ (z 10,7 % na 14,3 %), zatímco odpověď „občas“ se mírně zvýšila (ze 46,4 % na 50 %), což naznačuje lepší schopnost žáků zvládat špatné pocity. Celkově data potvrzují zlepšení zejména v oblastech sebeuvědomění, porozumění emocím a empatii, přičemž oblast zvládání negativních pocitů je možno stále rozvíjet.

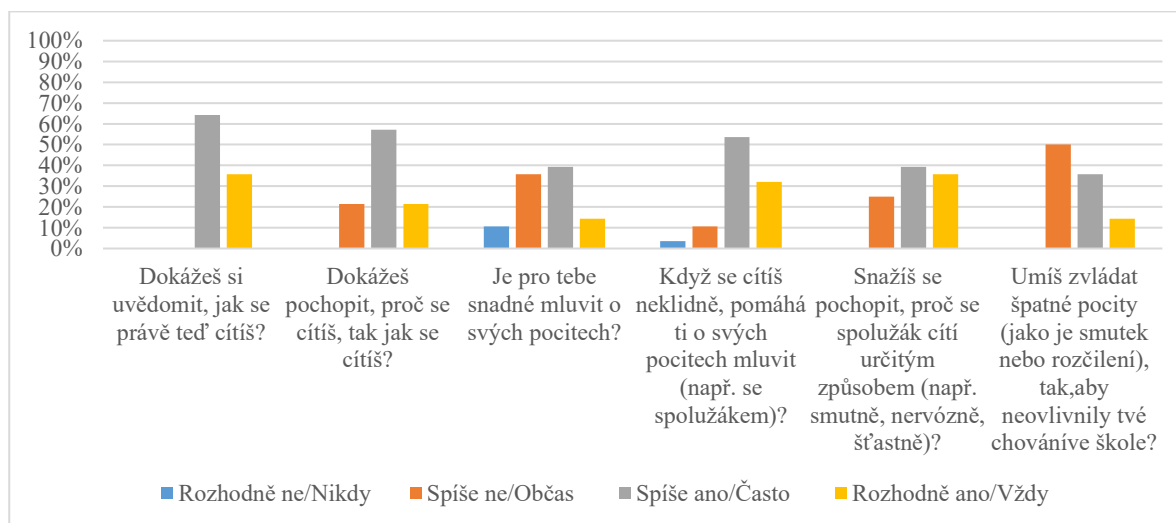
Pro lepší přehlednost našich výsledků přikládáme grafy, které poskytují vizuální znázornění klíčových dat.



Graf 1 - Emoce 1. výzkumné měření



Graf 2 - Emoce 2. výzkumné měření



Graf 3 - Emoce 3. výzkumné měření

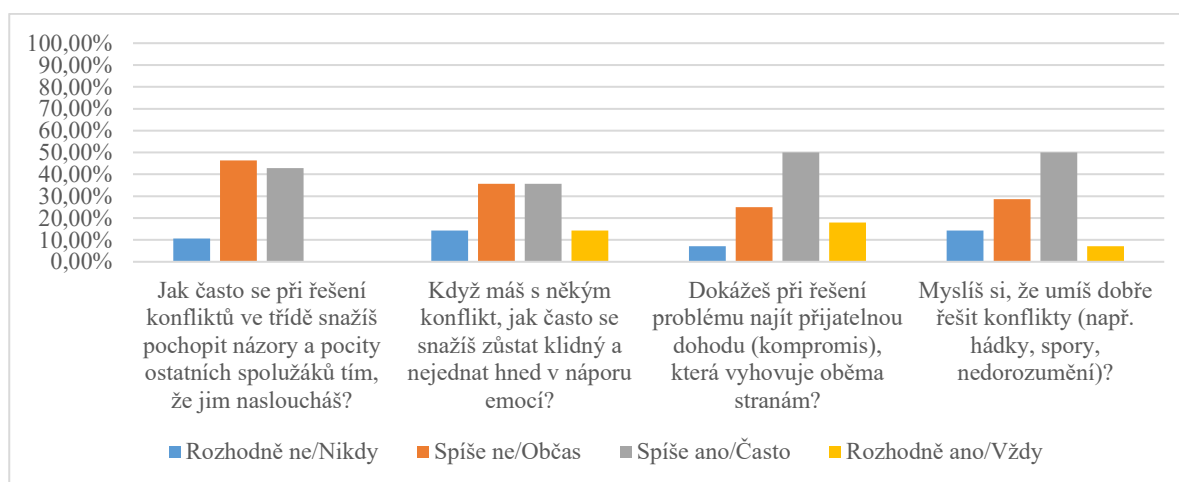
Konflikt

V okruhu zaměřeném na dovednosti žáků při řešení konfliktů bylo odhaleno několik klíčových aspektů. Většina respondentů se při řešení konfliktů snaží naslouchat názorům a pocitům ostatních, přičemž 46,4 % odpovědělo „často“ a 21,4 % „vždy“. Jen 3,6 % přiznalo, že tak nečiní „nikdy“ a 28,6 % „občas“. Co se týče schopnosti zachovat klid v konfliktu a nejednat impulzivně, většina respondentů – 53,6 % uvedla, že se o to snaží „často“ a 10,7 % dokonce „vždy“. Nicméně u 32,1 % žáků je tato dovednost spíše nepravidelná, činí tak „občas“ a pouze 3,6 % uvedlo, že klid neudrží „nikdy“. Při hledání kompromisů v konfliktních situacích větší část respondentů – 78,6 % odpověděla, že „spíše ano“ dokáže najít přijatelnou dohodu a 7,1 % tuto schopnost označilo jako „rozhodně ano“. Negativní odpovědi („spíše ne“) tvořily pouze 14,3 %, což naznačuje dobrou schopnost žáků usilovat o kompromisy. Na otázku, zda si žáci myslí, že umí dobře řešit konflikty, odpovědělo 46,4 % „spíše ano“ a 17,9 % „rozhodně ano“, přesto 32,1 % přiznalo, že se v této oblasti necítí dostatečně jistě („spíše ne“) a 3,6 % hodnotí své schopnosti negativně („rozhodně ne“). Celkové výsledky naznačují, že většina žáků má základní dovednosti potřebné k řešení konfliktů, ale někteří stále potřebují podporu při zvládání emocí a hledání konstruktivních řešení.

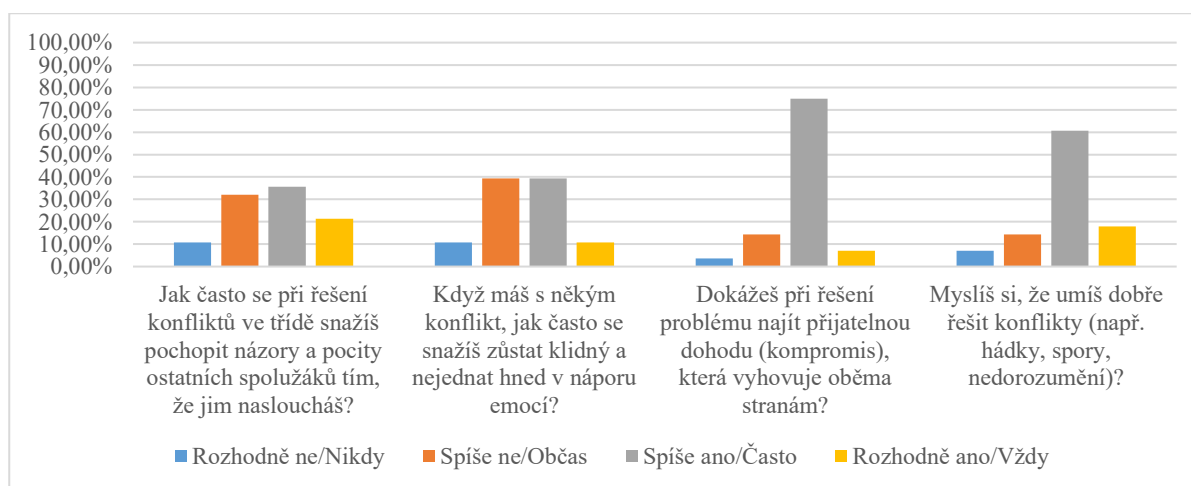
Porovnání výsledků s druhým měřením ukazuje, že dovednosti žáků v řešení konfliktů zůstávají stabilní, s mírnými rozdíly ve specifických oblastech. Schopnost naslouchat názorům a pocitům ostatních vykazuje drobné změny. Počet respondentů, kteří odpověděli „často“ nebo „vždy“ se zvýšil z 57,1 % na 67,8 %, zatímco počet těch, kteří naslouchají „nikdy“ nebo „občas“ klesl ze 42,8 % na 32,1 %. Ve srovnání s předchozím (druhým) měřením došlo k významnému zlepšení v udržování klidu během konfliktu, kdy se podíl respondentů, kteří se snaží zůstat klidní, „často“ nebo „vždy“ zvýšil z 50 % na 64,3 %, přičemž počet těch, kteří reagují impulzivně s odpovědí „nikdy“ nebo „občas“ klesl z 50 % na 35,7 %. Dále došlo ke zlepšení v nalezení přijatelných dohod, kdy podíl respondentů, kteří dokážou najít kompromis „spíše ano“ nebo „rozhodně ano“ vzrostl z 82,1 % na 85,7 %, za to počet těch, kteří mají potíže s nalezením kompromisu „nikdy“ nebo „občas“ klesl ze 17,9 % na 14,3 %. Ve srovnání s daty z druhého měření došlo ke snížení podílu respondentů, kteří se považují za schopné řešit konflikty, zatímco procento těch, kteří uvedli odpovědi „spíše ne“ nebo „rozhodně ne“ vzrostlo z 21,4 % na 35,7 %. Současně se podíl respondentů hodnotících své schopnosti pozitivně („spíše ano“ nebo „rozhodně ano“) snížil ze 78,6 % na 64,3 %. Když ale data z třetího měření srovnáme

s daty z prvního měření, můžeme stále pozorovat zlepšení. Výrazně se snížil podíl těch, kteří odpověděli „rozhodně ne“ a to ze 14,3 % na 3,6 %, přesto vzrostl podíl odpovědí „spíše ne“ z 28,6 % na 32,1 %. Mírně klesl i podíl respondentů, kteří se považují schopné řešit konflikty „spíše ano“ z 50 % na 46,4 %, nicméně vzrostl podíl respondentů, kteří odpověděli „rozhodně ano“ ze 7,1 % na 17,9 %, což naznačuje celkové zlepšení v hodnocení jejich schopností řešit konflikty. Všeobecně lze pozorovat, že žáci si zachovávají schopnost nacházet kompromisy a jejich sebevědomí ve vlastní dovednosti se zvýšilo.

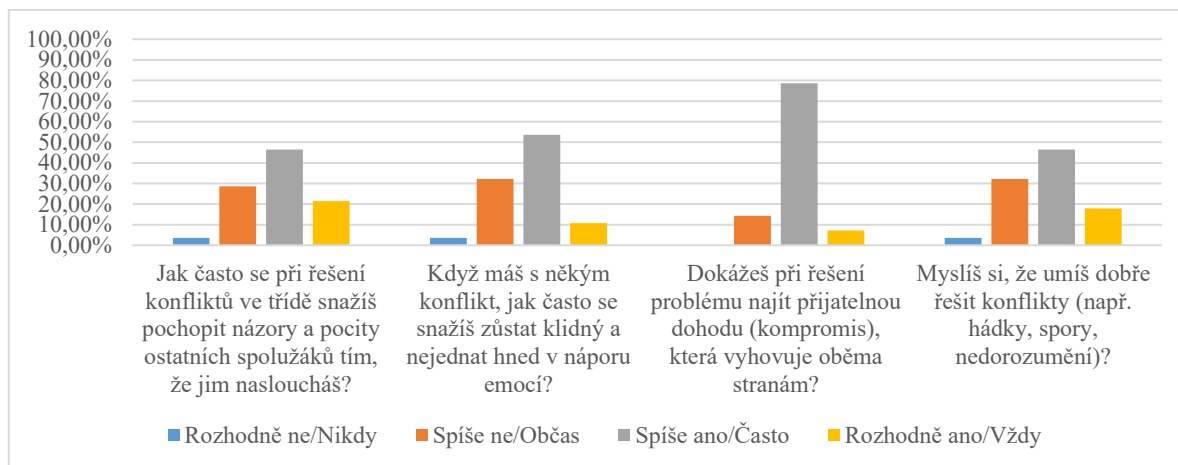
Pro lepší přehlednost našich výsledků přikládáme grafy, které poskytují vizuální znázornění klíčových dat.



Graf 4 - Konflikt 1. výzkumné měření



Graf 5 - Konflikt 2. výzkumné měření



Graf 6 - Konflikt - 3. výzkumné měření

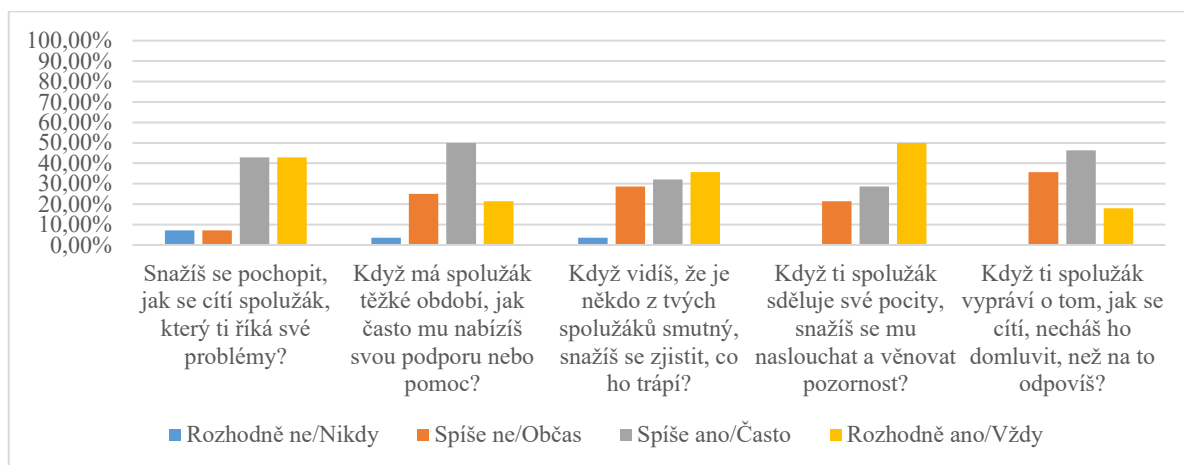
Empatie

Výsledky okruhu zaměřeného na rozvoj empatie a porozumění druhým ukazují, že většina respondentů má dobré základy v této oblasti. Na otázku, zda se žák snaží pochopit, jak se cítí spolužák sdělující své problémy, odpovědělo 7,1 % respondentů „spíše ne“. Naopak 92,9 % respondentů zvolilo pozitivní odpověď („spíše ano“ nebo „rozhodně ano“), což naznačuje vysokou míru empatie. Podobně vysoké procento, konkrétně tedy 78,6 % uvedlo, že „často“ nebo „vždy“ nabízí spolužákům v těžkých obdobích svou podporu či pomoc, oproti 23,4 % respondentům, kteří uvedli odpověď „nikdy“ nebo „občas“. Na otázku, zda se snaží zjistit, co trápí smutného spolužáka, odpovědělo 39,3 % respondentů „často“ a 28,6 % „vždy“, což ukazuje jejich ochotu být oporou druhým. Zároveň 28,6 % uvedlo odpověď „občas“ a pouze 3,6 % „nikdy“. Velmi pozitivně vyznívá skutečnost, že všichni respondenti uvedli, že naslouchají spolužákům a věnují jim pozornost, když jim sdělují své pocity, přičemž 42,9 % odpovědělo „rozhodně ano“ a 57,1 % „spíše ano“. Rovněž při otázce, zda nechají spolužáka domluvit, když jim sděluje své pocity, uvedlo 85,7 % respondentů, že tak činí „často“ nebo „vždy“, to podtrhuje schopnost respektovat druhé v komunikaci. Dalších 14,6 % odpovědělo, že tak konají jen „občas“, ale nikdo nezvolil možnost „nikdy“. Celkové výsledky ukazují, že žáci mají silné empatické schopnosti a snaží se je uplatňovat.

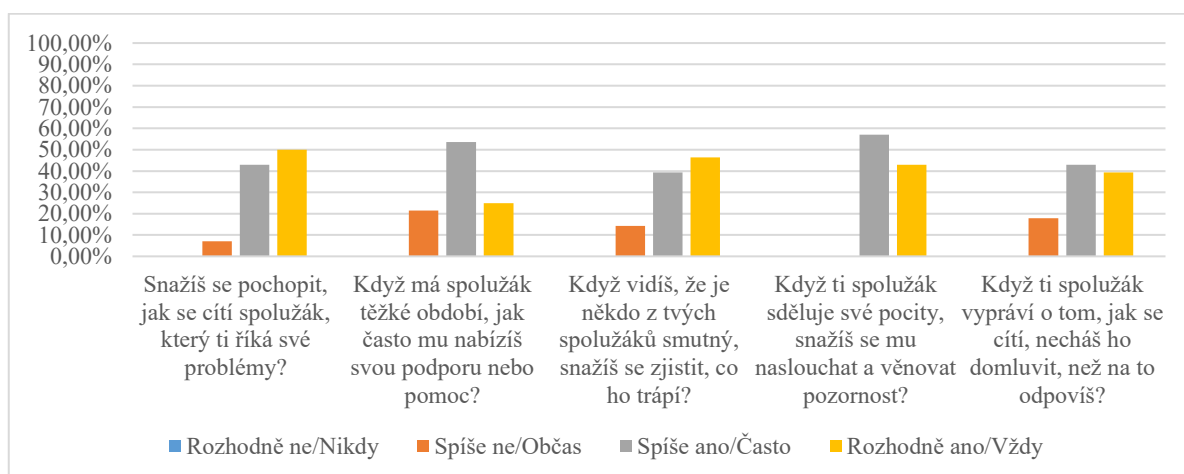
Porovnání výsledků druhého a třetího měření ukazuje, že schopnosti žáků v oblasti empatie a porozumění druhým zůstávají na vysoké úrovni, ale s drobnými rozdíly v konkrétních otázkách. V oblasti porozumění pocitům spolužáků se výsledky nezměnily. V obou obdobích odpovědělo 92,9 % respondentů pozitivně („spíše ano“ nebo „rozhodně

ano“), což ukazuje na stabilní schopnost empatie. V otázce zaměřené na pomoc a podporu spolužákovi, který zažívá těžké období, došlo k mírnému poklesu podílu žáků, kteří pomoc nabízejí „často“ z 53,6 % na 50 %, zatímco podíl těch, kteří pomoc nabízejí „vždy“ vzrostl z 25 % na 28,6 %, zároveň došlo ke změně podílu těch, kteří pomoc nabízí „občas“ z 21,4 % na 14,3 % a „nikdy“ z 0 % na 7,1 %. Avšak porovnání dat prvního a třetího měření ukazuje, že došlo k nárůstu podílu žáků, kteří nabízejí pomoc „vždy“ z 21,4 % na 28,6 %, zatímco podíl těch, kteří pomoc nabízejí „občas“ klesl z 25 % na 14,3 %, a podíl těch, kteří uvádějí, že pomoc nabízejí „nikdy“ se zvýšil ze 3,6 % na 7,1 % a dalších 50 % respondentů odpovědělo „často“ jak v aktuálním měření, tak v tom prvním. Závěr tedy ukazuje, že žáci vykazují mírné zlepšení v ochotě nabízet podporu spolužákům v těžkých obdobích, přičemž se zvýšil podíl těch, kteří tuto pomoc poskytují pravidelně. Po zlepšení došlo k poklesu podílu žáků, kteří se snaží zjistit, co trápí smutného spolužáka u odpovědi „vždy“ ze 46,4 % na 28,6 % a zároveň vzrostl podíl těch, kteří to dělají „občas“ ze 14,3 % na 28,6 %, přičemž podíl těch, kteří to dělají „často“ zůstal stejný (39,3 %) a podíl respondentů, kteří to nedělají („nikdy“) vzrostl z 0 % na 3,6 %. Porovnání výsledků prvního a třetího měření však ukazuje, že se nezměnilo procento žáků, jejichž odpověď byla „nikdy“ – 3,6 %. Dále došlo k poklesu podílu respondentů, kteří se snaží zjistit příčinu jeho trápení „vždy“ z 35,7 % na 28,6 %, ale můžeme pozorovat nárůst počtu těch, kteří to dělají „často“ z 32,1 % na 39,3 %. Respondentů, kteří tak činí „občas“, zůstává stejné procento a to 28,6 %. Můžeme tedy pozorovat, že žáci se stále snaží zjistit, co trápí smutného spolužáka, ale častěji to dělají s nižší intenzitou, než tomu bylo těsně po preventivním programu. Otázka zaměřená na naslouchání spolužákům, kteří jim sdělují své pocity, vykazuje velmi pozitivní výsledky. V druhém a třetím měření 100 % respondentů uvedlo, že naslouchají spolužákům, přičemž 57,1 % odpovědělo „spíše ano“ a 42,9 % „rozhodně ano“. To ukazuje stabilní a silnou ochotu naslouchat a věnovat pozornost emocím druhých. Porovnání dat ukazuje, že se u žáků mírně zlepšila tendence nechat spolužáka domluvit, když vypráví, jak se cítí, než na to sami odpoví. V předchozím období 82,2 % respondentů uvedlo, že to dělají „často“ nebo „vždy“, zatímco v současném období je to 85,7 %, což naznačuje mírný nárůst. Podíl žáků, kteří odpověděli „občas“ klesl z 17,9 % na 14,3 %, zatímco odpověď „nikdy“ zůstala na 0 %. Tento posun naznačuje stabilní a vysokou úroveň trpělivosti a ochoty věnovat se druhým. Celkově lze říct, že výsledky ukazují stabilní úroveň empatie a porozumění mezi žáky, s mírným zlepšením v ochotě nabízet pomoc a ve snaze zjistit příčinu trápení spolužáků. Dovednosti naslouchání a respektování druhých se ukázaly jako silně zakořeněné.

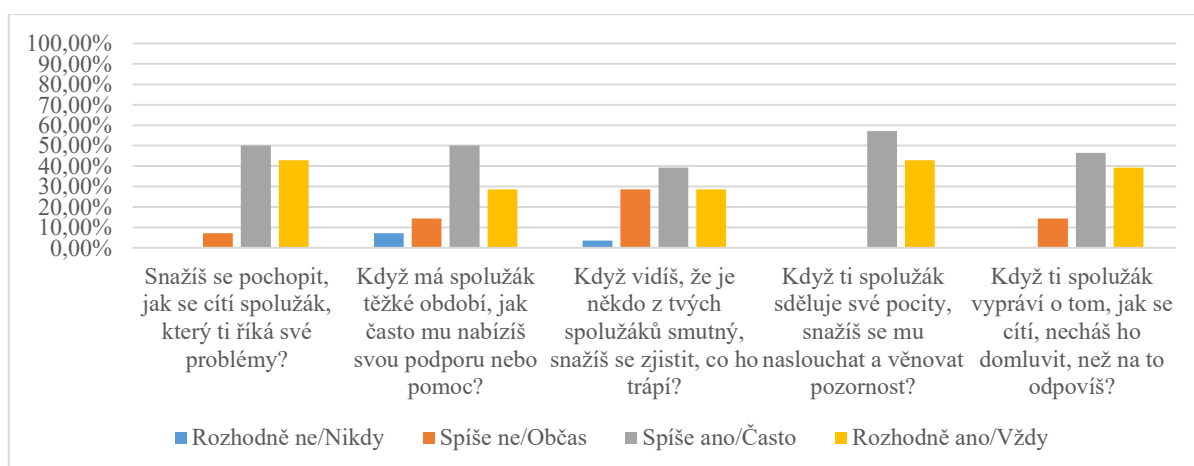
Pro lepší přehlednost našich výsledků přikládáme grafy, které poskytují vizuální znázornění klíčových dat.



Graf 7 - Empatie 1. výzkumné měření



Graf 8 - Empatie 2. výzkumné měření



Graf 9 - Empatie 3. výzkumné měření

Komunikace

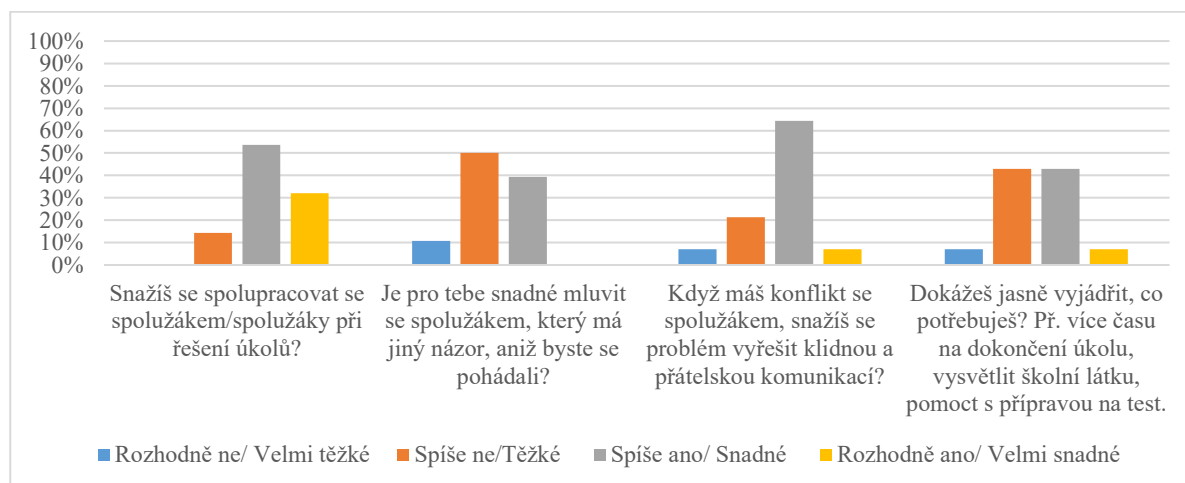
Okruh otázek zaměřených na podporu pozitivní komunikace ukazuje následující závěry. Výsledky první otázky ukazují, že se všichni respondenti aktivně snaží spolupracovat při řešení úkolů – 64,3 % respondentů odpovědělo „spíše ano“ a 35,7 % „rozhodně ano“, což potvrzuje jejich ochotu zapojit se do týmové hry. Komunikace s odlišně smýšlejícími spolužáky však představuje určité úskalí. Přesto 57,2 % respondentů uvedlo, že je pro ně „snadné“ nebo „velmi snadné“ mluvit se spolužákem s jiným názorem bez hádky, pro 42,8 % („těžké“ nebo „velmi těžké“) respondentů je tato situace obtížná. Řešení konfliktů pomocí klidné a přátelské komunikace je preferováno u většiny žáků, kde 75 % respondentů odpovědělo „spíše ano“ a 14,3 % „rozhodně ano“, nicméně 10,7 % respondentů uvedlo, že tuto schopnost má méně rozvinutou („spíše ne“ nebo „rozhodně ne“). Dovednost jasně vyjádřit vlastní potřeby je u žáků na dobré úrovni – celkem 78,6 % respondentů uvedlo pozitivní odpovědi („spíše ano“ nebo „rozhodně ano“), přesto 21,4 % stále tuto dovednost postrádá. Naslouchání potřebám ostatních spolužáků je rovněž rozšířenou schopností. Celkem 85,7 % respondentů uvedlo kladné odpovědi, z toho 39,3 % respondentů odpovědělo „rozhodně ano“, což odráží vysokou míru empatie. Naopak 14,3 % respondentů uvádí nižší zdatnost v této oblasti a jejich odpověď byla označena jako „spíše ne“. Pocit respektu a přijetí mezi spolužáky uvádí většina respondentů – 75 %, přičemž 57,1 % respondentů odpovědělo „spíše ano“ a 17,9 % „rozhodně ano“. Oproti 25 % respondentů, kteří odpověděli „spíše ne“ nebo „rozhodně ne“. Podpora od spolužáků je rovněž vnímána příznivě. Spokojenost vyjádřilo 71,4 % respondentů, kdy svou odpověď označili „spíše ano“ nebo „rozhodně ano“, zatímco 28,5 % respondentů tuto podporu postrádá („spíše ne“ nebo „rozhodně ne“). Celkově výsledky naznačují, že žáci mají dobře rozvinuté základy pozitivní komunikace a spolupráce, ale stále je prostor pro zlepšení.

Porovnání druhého a třetího měření ukazuje obecné zlepšení v oblasti pozitivní komunikace mezi žáky, i když některé výzvy přetrvávají. Na otázku ochoty spolupracovat se spolužáky/spolužákem při řešení úkolů, je patrné zlepšení – podíl odpovědí „spíše ano“ se zvýšil z 60,7 % na 64,3 % a „rozhodně ano“ z 32,1 % na 35,7 %, přičemž odpověď „spíše ne“ zcela zmizela. Komunikace se spolužákem s odlišným názorem bez hádky ukazuje, že podíl odpovědí „snadné“ klesl z 60,7 % na 53,6 %, přibýlo odpovědí „těžké“, které vzrostly ze 17,9 % na 39,3 %, ale odpověď „velmi těžké“ se snížila z 21,4 % na 3,6 %, také odpověď „velmi snadné“ vzrostla z 0 % na 3,6 %, i přesto to naznačuje mírné zhoršení celkové snadnosti komunikace s odlišně smýšlejícími spolužáky. Když ale tato data

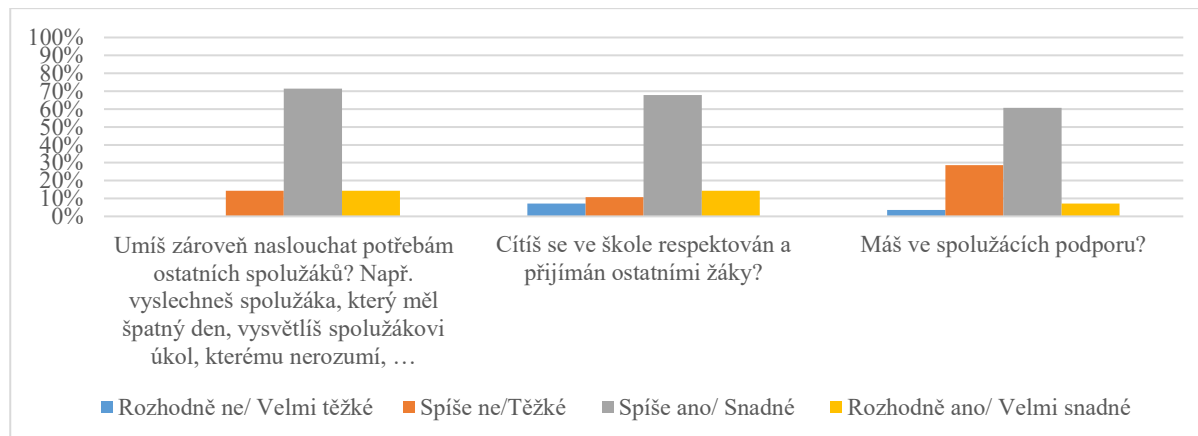
porovnáme s prvním měřením, můžeme pozorovat jasné zlepšení. Ve srovnání výsledků prvního a třetího měření došlo k poklesu respondentů, kteří považují komunikaci s odlišně smýšlejícím spolužákem za „velmi těžkou“ z 10,7 % na 3,6 % a „těžkou“ z 50 % na 39,3 %, zatímco počet respondentů, kteří ji označují za „snadnou“ vzrostl z 39,3 % na 53,6 % a nově můžeme pozorovat odpověď „velmi snadné“, kterou vybralo 3,6 % respondentů. V další otázce můžeme pozorovat příznivý posun, jelikož se snížil podíl respondentů, kteří se konflikt nesnaží řešit klidnou a přátelskou komunikací („rozhodně ne“ ze 7,1 % na 3,6 % a „spíše ne“ ze 17,9 % na 7,1 %). Zatímco vzrostl podíl těch, kteří tuto schopnost hodnotí pozitivně a to jako „spíše ano“ z 64,3 % na 75 % a „rozhodně ano“ z 10,7 % na 14,3 %. Ve schopnosti jasně vyjádřit své potřeby je patrné, že došlo ke zlepšení podílu respondentů s odpovědí „spíše ano“ vzrostl z 39,3 % na 50 % a „rozhodně ano“ z 25 % na 28,6 %, přičemž negativní odpovědi „spíše ne“ a „rozhodně ne“ klesly z celkových 35,7 % na 21,4 %. Můžeme tedy pozorovat nejen zlepšení, ale i upevnění. Podíl respondentů, kteří uvedli, že dokážou naslouchat potřebám ostatních spolužáků („spíše ano“ a „rozhodně ano“), zůstal téměř stejný s mírným poklesem z 89,3 % na 85,7 %, zatímco mírně narostl podíl těch, kteří tuto dovednost hodnotí méně pozitivně („spíše ne“) z 10,7 % na 14,3 %. Když ale data třetího a prvního měření porovnáme, můžeme pozorovat, že počet respondentů, kteří hodnotí svou schopnost naslouchat potřebám ostatních spolužáků pozitivně „spíše ano“ nebo rozhodně ano“, zůstal stejný – 85,7 %, přičemž výrazně vzrostl podíl respondentů, kteří odpověděli „rozhodně ano“ ze 14,3 % na 39,3 %, což naznačuje zvýšení jistoty v této dovednosti. Dále můžeme pozorovat, že pocit respektu a přijetí ve třídě mírně poklesl. Ve srovnání s druhým měřením, kdy 64,3 % respondentů uvedlo, že se cítí ve škole respektováni a přijímáni („spíše ano“), došlo k mírnému poklesu ve třetím měření u tohoto podílu a to na 57,1 %. Také podíl těch, kteří odpověděli „rozhodně ne“ vzrostl z 0 % na 7,1 %. Podíl respondentů, kteří se cítí respektováni a přijímáni („rozhodně ano“), zůstal stejný – 17,9 %, totožně tak zůstal podíl odpovědí „spíše ne“. Data třetího a prvního měření ukazují následovně: došlo k mírnému poklesu podílu těch, kteří se ve škole cítí respektováni a přijímáni („spíše ano“) z 67,9 % na 57,1 %, přičemž zároveň vzrostl podíl respondentů, kteří odpověděli „spíše ne“ z 10,7 % na 17,9 %. Podíl odpovědí „rozhodně ne“ zůstal na stejné úrovni 7,1 %. Naopak podíl „rozhodně ano“ se zvýšil ze 14,3 % na 17,9 %. Výsledky měření ukazují, že i když pocit respektu a přijetí ve třídě mírně poklesl, zůstávají na celkově pozitivní úrovni, s menšími výkyvy v jednotlivých kategoriích. Pocit podpory od spolužáků, mírně klesl. Podíl odpovědí „spíše ano“ se snížil z 64,3 % na 50 %, zatímco podíl odpovědí „spíše ne“ vzrostl z 10,7 % na 21,4 %, podíl

„rozhodně ne“ se zvýšil z 3,6 % na 7,1 %, ale podíl odpovědí „rozhodně ano“ zůstal stejný – 21,4 %. Výsledky ukazují, že pocit podpory od spolužáků se ve třetím měření mírně změnil. Porovnání s prvním měřením naznačuje, že podíl těch, kteří odpověděli „spíše ano“ klesl z 60,7 % na 50 %, zatímco podíl odpovědí „spíše ne“ klesl z 28,6 % na 21,4 % a vzrostl podíl odpovědí „rozhodně ne“ z 3,6 % na 7,1 %. Naopak podíl odpovědí „rozhodně ano“ vzrostl ze 7,1 % na 21,4 %. Tento vývoj naznačuje, že zatímco celkový pocit podpory klesl, zlepšil se podíl těch, kteří se cítí výrazně podporováni. Celkově výsledky naznačují dobré základy v oblasti pozitivní komunikace, přičemž můžeme pozorovat zlepšení v oblastech spolupráce při úkolech, řešení konfliktů a vyjadřování vlastních potřeb. Přestože určité výzvy přetrvávají, zejména v oblasti podpory, respektu a komunikace se spolužákem/ky s odlišnými názory.

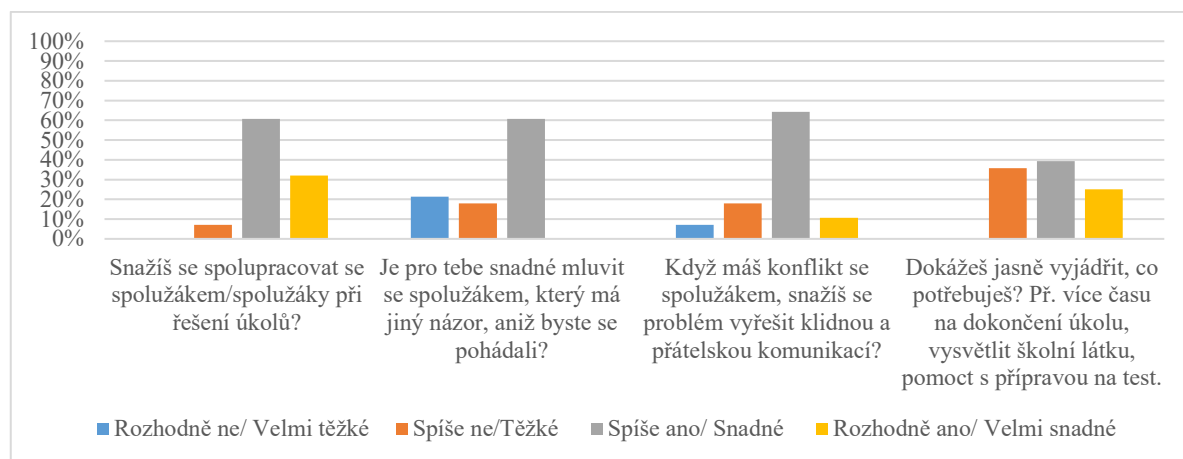
Pro lepší přehlednost našich výsledků přikládáme grafy, které poskytují vizuální znázornění klíčových dat.



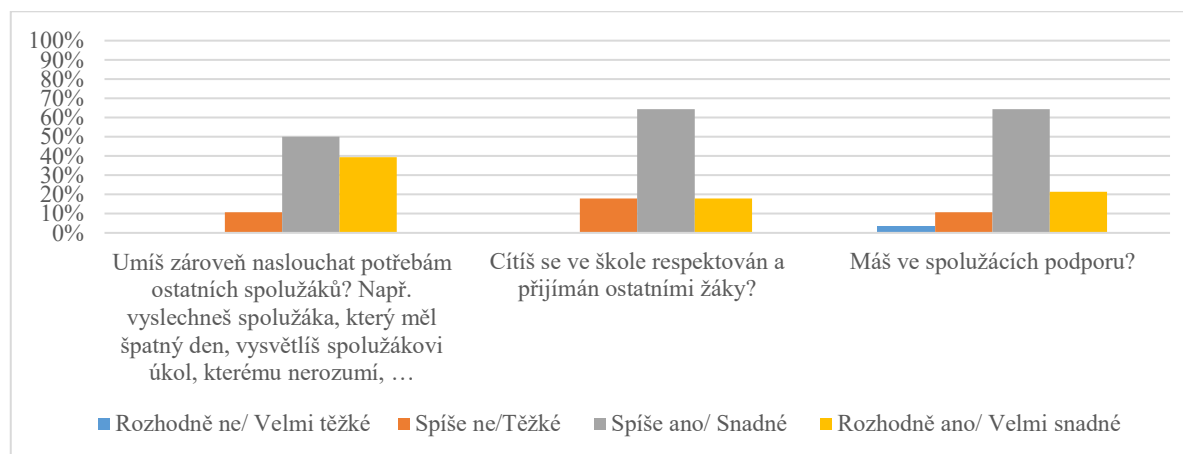
Graf 10 - Komunikace 1.část 1. výzkumné měření



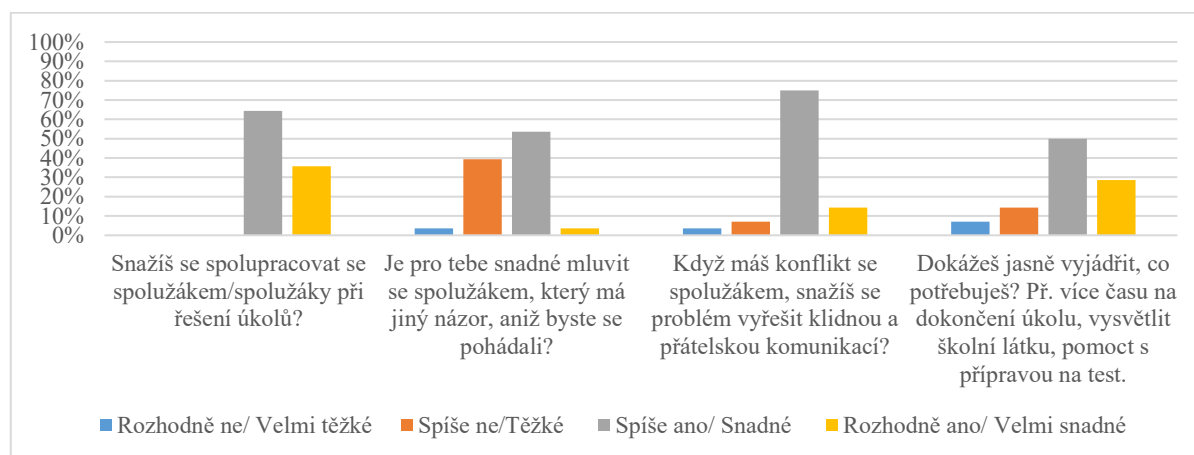
Graf 11 - Komunikace 2.část - 1. výzkumné měření



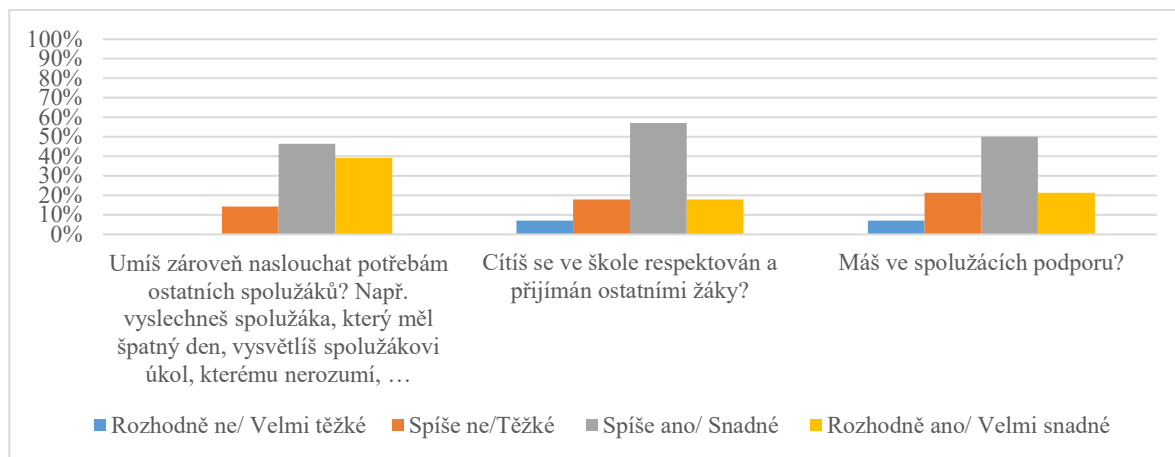
Graf 12 - Komunikace 1.část 2. výzkumné měření



Graf 13 - Komunikace 2.část 2. výzkumné měření



Graf 14 - Komunikace 1.část 3. výzkumné měření



Graf 15 - Komunikace 2.část 3. výzkumné měření

Podpůrné prostředí

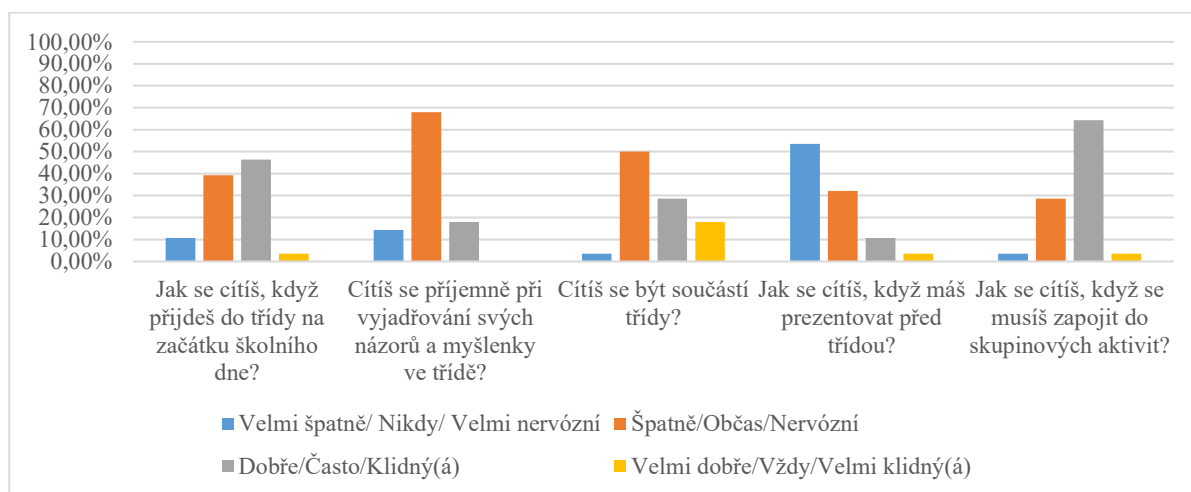
Poslední okruh otázek, který je zaměřený na vytváření bezpečného a podpůrného prostředí ve škole, uvádí následující výsledky. Na otázku, jak se respondenti cítí na začátku školního dne, odpovědělo 53,6 % respondentů, že se cítí „dobře“ nebo „velmi dobře“, zatímco 46,4 % uvedlo negativní pocity („špatně“ a „velmi špatně“). To naznačuje smíšené zkušenosti s ranní atmosférou. Při vyjadřování názorů a myšlenek ve třídě se 50 % respondentů cítí pohodlně (odpověď zaznačili jako „často“ nebo „vždy“), zato 50 % respondentů má s tímto aspektem potíže, přičemž 10,7 % odpovědělo „nikdy“ a 37,3 % „občas“. Pocit sounáležitosti se třídou má větší polovina respondentů – celkem 60,7 % uvedlo, že se cítí být součástí třídy („často“ nebo „vždy“), ale třetina respondentů (32,1 %) se cítí být začleněna pouze „občas“ a 7,1 % „vůbec“. Prezence před třídou vyvolávají smíšené reakce – 42,9 % žáků se cítí „klidní“ nebo „velmi klidní“, zatímco o něco větší podíl – 57,1 % se cítí „nervózní“ nebo „velmi nervózní“. Na otázku, jak se žáci cítí při zapojení do skupinových aktivit, odpovědělo 89,3 %, že tuto činnost vnímá pozitivně, cítí se tak „dobře“ nebo „velmi dobře“. Což svědčí o silné preferenci týmové spolupráce. Negativní pocity mělo pouze 10,7 % respondentů, ti se cítí „špatně“ nebo „velmi špatně“. Celkově výsledky ukazují, že žáci mají pozitivní zkušenosti se skupinovými aktivitami a pocitem začleněním, přesto si určité oblasti žádají větší pozornost a podporu.

Porovnání druhého a třetího dotazníkového měření ukazuje, že se některé oblasti vnímané atmosféry ve třídě mírně zhoršily, zatímco jiné zůstaly stabilní. Na začátku školního dne došlo k poklesu podílu žáků, kteří se cítí „dobře“ nebo „velmi dobře“ ze 71,5 % na 53,6 % a zároveň narostl podíl těch, kteří se cítí „špatně“ nebo „velmi špatně“ ze 28,6 % na 46,4 %. Ve srovnání s prvním měřením zůstává podíl respondentů, kteří se cítí

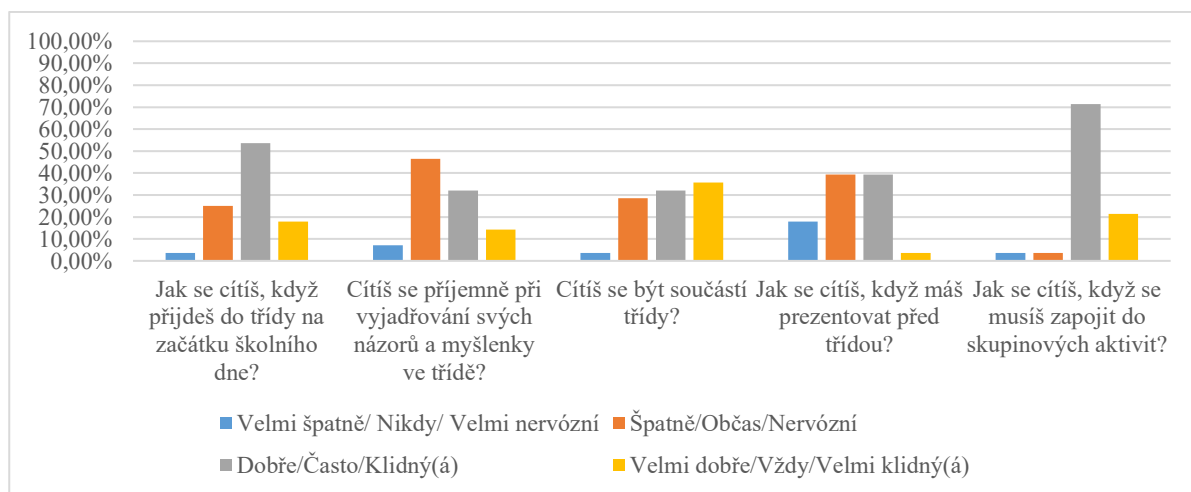
„velmi špatně“ na začátku školního dne stabilní na 10,7 %, přičemž podíl těch, kteří se cítí „špatně“ mírně poklesl z 39,3 % na 35,7 %. Naopak došlo k poklesu respondentů, kteří odpověděli „dobře“ ze 46,4 % na 35,7 %, ale podíl odpovědí „velmi dobře“ vzrostl z 3,6 % na 17,9 %. Můžeme tedy pozorovat, že ve třetím měření došlo k příznivému posunu v pocitech žáků při příchodu do třídy, protože výrazně vzrostl podíl respondentů, kteří se cítí „velmi dobře“, přestože stále přetrvávají smíšené pocity u části respondentů. Při vyjadřování názorů zůstává situace téměř vyrovnaná, můžeme ale pozorovat mírné změny. Podíl odpovědí „nikdy“ vzrostl ze 7,1 % na 10,7 % a podíl odpovědí „občas“ se snížil ze 46,4 % na 39,3 %. Na druhé straně se podíl respondentů, kteří odpověděli „často“ mírně zlepšil z 32,1 % na 35,7 % a podíl odpovědí „vždy“ zůstal stabilní na 14,3 %. Celkově tato data naznačují, že příjemnost při vyjadřování názorů ve třídě se mírně posunula, přičemž část respondentů má stále obavy, zatímco jiní tento aspekt vnímají pozitivněji a stabilněji. Pocit sounáležitosti se třídou mírně poklesl – podíl respondentů, kteří se cítí „často“ nebo „vždy“ součástí třídy klesl z 67,8 % na 60,7 %, přičemž vzrostl podíl odpovědí „nikdy“ z 3,6 % na 7,1 % a „občas“ z 28,6 % na 32,1 %. Když porovnáme data třetího a prvního měření, můžeme pozorovat, že ve třetím měření se zvýšil podíl respondentů, kteří se „vždy“ cítí být součástí třídy ze 17,9 % na 28,6 % a „často“ z 28,6 % na 32,1 %, za to podíl odpovědí „nikdy“ vzrostl z 3,6 % na 7,1 % a podíl odpovědí „občas“ klesl z 50 % na 32,1 %. Třetí měření tedy ukazuje mírné zlepšení pocitu sounáležitosti, přičemž někteří žáci stále cítí, že jsou součástí třídy pouze občas. Prezentace před třídou vzbuzují více nervozity než klidu. Část respondentů, která se cítí „klidná“ nebo „velmi klidná“ zůstává stabilní (42,9 %). Naopak došlo k nárůstu podílu respondentů, kteří se při prezentování před třídou cítí „velmi nervózní“ ze 17,9 % na 39,3 % a podíl těch, kteří jsou „nervózní“ klesl z 39,3 % na 17,9 %. I přes tyto změny můžeme pozorovat, že oproti prvnímu měření došlo k příznivému posunu. Ve srovnání s již zmiňovaným prvním měřením data ukazují pokles podílu respondentů, kteří se při prezentování před třídou cítí „velmi nervózní“ z 53,6 % na 39,3 % a „nervózní“ z 32,1 % na 17,9 %. Odpovědi respondentů, kteří se cítí „klidí“ vzrostly z 10,7 % na 39,3 % a „velmi klidní“ zůstávají beze změny – 3,6 %. Celkově došlo k významnému zlepšení v pocitech žáků při prezentování před třídou, přičemž poklesl podíl nervozity a vzrostl podíl klidného vnímání této situace. V oblasti skupinových aktivit zůstává hodnocení pozitivní, i když podíl respondentů, kteří se cítili „dobře“ nebo „velmi dobře“ se mírně snížil z 92,8 % na 89,3 %, zatímco podíl respondentů, kteří se cítili „velmi špatně“ vzrostl z 3,6 % na 7,1 % a podíl těch, kteří se cítí „špatně“ zůstává stejný. Ve srovnání s prvním měřením můžeme ale pozorovat, že se zvýšil podíl těch, kteří se cítili „velmi dobře“

z 3,6 % na 21,4 % a „dobře“ z 64,3 % na 67,9 %. Odpovědi respondentů, kteří se cítili „špatně“ výrazně poklesl z 28,6 % na 3,6 %, přičemž mírně vzrostl podíl těch, kteří se cítili „velmi špatně“ z 3,6 % na 7,1 %. Z porovnání dat vyplývá, že v zapojování do skupinových aktivit došlo k výraznému zlepšení. Závěr ukazuje, že výsledky naznačují pozitivní změny v několika oblastech, jako je prezentování před třídou a zapojení do skupinových aktivit, kde žáci vykazují klidnější pocity. Naopak některé oblasti, jako je nálada na začátku školního dne a pocit sounáležitost, vykazují smíšené nebo mírně zhoršení výsledky oproti druhému měření. Ve srovnání s prvním měření, lze však zaznamenat, že zde k významnému posunu došlo.

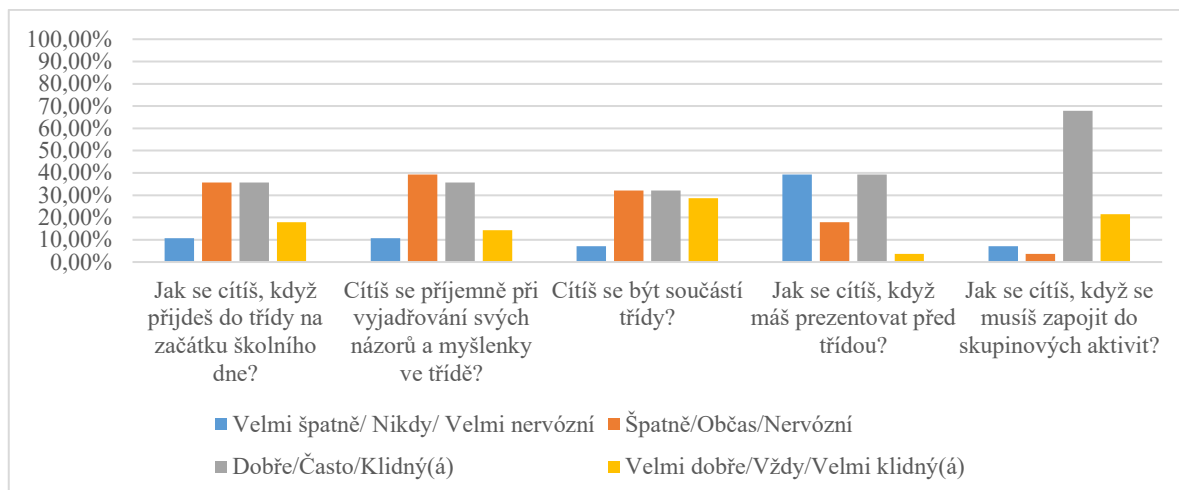
Pro lepší přehlednost našich výsledků přikládáme grafy, které poskytují vizuální znázornění klíčových dat.



Graf 16 - Podpůrné prostředí 1. výzkumné měření



Graf 17 - Podpůrné prostředí - 2. výzkumné měření



Graf 18 - Podpůrné prostředí 3. výzkumné měření

6.4 Pozorování

Před realizací preventivního programu jsme při pozorování třídy zaznamenali několik důležitých aspektů, které se týkaly emocí, empatie a pozitivní komunikace mezi žáky. Třída jako celek vykazovala spíše chaotickou dynamiku, kde respekt mezi žáky a vůči autoritám, včetně nás jako vedoucích programu, byl pouze částečně přítomen. Žáci se často jevíli rozverně a jejich chování bylo spíše impulzivní, což naznačovalo, že mají potíže se soustředit na úkoly, které vyžadovaly empatii nebo vzájemnou spolupráci. Při vzájemných interakcích nebylo vždy možné pozorovat schopnost naslouchat nebo reagovat na pocity druhých, což ukazovalo na potřebu rozvíjet dovednosti v této oblasti.

Jedním z klíčových faktorů pozorování bylo to, že některé děti projevovaly zájem o program, zejména v souvislosti s aktivitami zaměřenými na zlepšení vzájemné komunikace a empatie. Po úvodním seznámení však třída stále vykazovala tendence k rozdělení na menší, heterogenní skupinky, což ovlivnilo kvalitu vzájemné komunikace, empatie a spolupráce. V rámci těchto skupinek se žáci více věnovali interakcím se svými přáteli a často ignorovali ostatní, což bylo zvláště patrné v aktivitách, které vyžadovaly týmovou spolupráci a sdílení společného cíle. Tento přístup ukazoval na slabší schopnost empatie a otevřené komunikace s širším kolektivem. V oblasti pozitivní komunikace bylo možné pozorovat, že žáci, kteří byli dominantní nebo měli silnější sociální pozice, převládali v komunikaci a určovali směr aktivit, zatímco ti tišší a stydlivější žáci se často stáhli a do diskusí se angažovali méně. Tato nerovnost v komunikaci odrážela potřebu podpory v oblasti rovnoměrného zapojení všech žáků a vytváření inkluzivnějšího prostředí, kde by bylo možné aktivně pracovat na zlepšení vzorců komunikace mezi všemi členy třídy. Při pozorování

jsme také zaznamenali, že při skupinových aktivitách, kde byl kladen důraz na vzájemnou spolupráci, žáci projevovali různé úrovně ochoty k zapojení se do týmové práce. Některé děti vykazovaly značnou neochotu komunikovat a koordinovat své činnosti s ostatními, což naznačovalo nízkou úroveň empatie nebo obavy z odmítnutí a nepochopení. To se odráželo i v konfliktech, které často vznikaly, a to především mezi žáky, kteří neprojevovali dostatečnou ochotu k naslouchání nebo hledání kompromisů. Ukázalo se, že třída potřebuje více strukturovanou podporu v oblastech, které se týkají nejen emoční regulace, ale i schopnosti porozumět a respektovat pocity druhých, lépe komunikovat a efektivněji spolupracovat.

Po absolvování prvních střetnutí jsme pokračovali v pozorování, abychom zjistili, jakým způsobem došlo k posunu v těchto oblastech, a zda došlo k pozitivním změnám v chování žáků.

Po realizaci preventivního programu jsme zaznamenali výrazné zlepšení v několika klíčových oblastech, které byly součástí našich výzkumných cílů, konkrétně v oblasti emocí, empatie, řešení konfliktů, komunikace a podpůrného prostředí. V následujícím textu se zaměříme na konkrétní pozorované změny.

V oblasti emocí jsme u žáků zaznamenali zřetelný pokrok v jejich schopnosti rozpoznávat a vyjadřovat vlastní pocity. Po programu se žáci častěji zaměřovali na to, jak se cítí, a také byli schopni lépe identifikovat a vyjádřit pocity ostatních. Pozitivní změnu jsme pozorovali i v jejich schopnosti regulovat své emoce, zejména v konfliktních situacích. V oblasti empatie se projevila významná změna. Žáci začali projevovat větší zájem o pocity svých spolužáků a jejich schopnost naslouchat. Také vnímání emocí druhých se zlepšilo. Během skupinových aktivit bylo možné pozorovat, že se více snažili vžít do situace druhých, a to i v konfliktních nebo náročných momentech. V oblasti pozitivní komunikace došlo k výraznému zlepšení v interakcích mezi žáky. Komunikace byla otevřenější, respektující a více orientovaná na spolupráci. Žáci začali aktivněji zapojovat své vrstevníky do diskusí a týmových aktivit a projevovali větší zájem o názory ostatních. Bylo patrné, že se zlepšila jejich schopnost vyjádřit se. V rámci třídních aktivit došlo k větší rovnováze v zapojení všech žáků, což svědčilo o zlepšení schopnosti naslouchat a komunikovat. V oblasti spolupráce jsme zaznamenali výrazné zlepšení. Žáci se po programu stali ochotnějšími pracovat

ve skupinách, a to i s těmi, s nimiž obvykle nekomunikovali. Žáci byli schopni lépe koordinovat své činnosti, sdílet nápady a společně dosahovat stanovených cílů. Tato změna naznačovala, že program měl pozitivní vliv na jejich schopnost spolupracovat v různých sociálních skupinách.

6.5 Hodnocení třídního učitele

Po celou dobu trvání preventivního programu „Společně jsme silnější“ byl přítomen i třídní učitel žáků, který program sledoval a následně nám dal i zpětnou vazbu. Třídní učitel zhodnotil preventivní program jako přínosný. Atmosféra ve třídě se mírně zlepšila. Největší přínos v našem preventivním programu spatřuje v tom, že se k němu může vracet a odkazovat na něj při řešení konfliktních situací. Pokud tak žáky vede, žáci si dokážou živě vybavit aktivity, které v programu absolvovali. Důležité je, že žáci, a i sám třídní učitel vnímají výstupy z aktivit jako rozumné a přínosné pro vzájemné soužití v kolektivu. Proto jsou dle něj žáci schopni je aplikovat na konkrétní situace, dospět k řešení a řešení také vnitřně přijmout.

7 SHRNOTÍ

Výsledky prvního výzkumného měření, které proběhlo před zahájením preventivního programu ukázaly, že si žáci poměrně dobře uvědomují své vlastní emoce a rozumí jejich příčinám, avšak jejich schopnost o pocitech otevřeně mluvit a zvládat je v náročných situacích je omezenější. V oblasti řešení konfliktů se většina žáků snaží naslouchat ostatním a hledat kompromisy, přesto stále existuje prostor pro zlepšení, zejména v systematickém ovládnutí emocí. Empatie vůči spolužákům je rozvíjena, většina žáků projevuje ochotu pomáhat a naslouchat, avšak u části respondentů je patrná určitá nekonzistentnost v projevu podpory. Co se týče komunikace, žáci vykazují snahu efektivně komunikovat a spolupracovat, avšak někteří stále čelí výzvám při vyjadřování vlastních potřeb a v diskuzích s odlišnými názory. Prostředí ve škole je žáky vnímáno různorodě – zatímco většina se cítí dobře při skupinových aktivitách, někteří pociťují nejistotu při prezentacích a otevřeném sdílení svých názorů. Celkově výsledky ukazují, že žáci prokazují dobrý základ v klíčových oblastech, avšak stále existuje prostor pro další rozvoj a zdokonalení jejich dovedností.

Druhé výzkumné měření, provedené týden po dokončení preventivního programu, ukázalo pozitivní posun ve většině sledovaných oblastí. Žáci prokázali dobré schopnosti rozpoznávat a porozumět vlastním emocím, přičemž se zlepšila jejich schopnost identifikovat své pocity a porozumět jejich příčinám. V komunikaci o emocích nastal také výrazný pokrok – více respondentů nyní mluví o svých pocitech častěji a cítí, že jim to pomáhá. Empatie vůči spolužákům rovněž vzrostla, což se projevilo vyšší snahou porozumět emocím druhých a poskytovat jim podporu. V oblasti negativních emocí však zůstávají rezervy, neboť přibližně polovina respondentů stále pociťuje obtíže. Zlepšení je patrné i v řešení konfliktů, kde žáci vykazují vyšší míru důvěry v řešení problémů a lepší schopnost nacházet kompromisy. Komunikační dovednosti se zlepšily, jelikož více žáků je schopno jasně vyjádřit své potřeby a lépe zvládá komunikaci s osobami s odlišnými názory, i když pro některé to stále představuje výzvu. Podpora spolužáků je nyní vnímána pozitivněji, což ukazuje celkové zlepšení atmosféry ve třídě. Pocit příslušnosti ke kolektivu zůstal stabilní, přičemž skupinové aktivity jsou žáky hodnoceny jako příjemné a podporující spolupráci. Celkové výsledky potvrzují pozitivní vliv preventivního programu „Společně jsme silnější“.

Třetí měření, provedené měsíc po druhém měření, poskytlo důležitý pohled na dlouhodobý efekt preventivního programu a ukázalo, že některé změny v našich klíčových oblastech u žáků přetrhávají, zatímco jiné vykazují mírné oslabení. Uvědomování si vlastních emocí dosáhlo 100 % pozitivních odpovědí, ačkoli porozumění příčinám emocí u části respondentů mírně pokleslo. Schopnost zvládat negativní emoce se zlepšila, ale nadále zůstává oblastí, kde je prostor pro další rozvoj. Komunikace o vlastních pocitech se zlepšila, stejně jako ochota hovořit o emocích v náročných situacích. Dovednosti v řešení konfliktů většina respondentů projevuje snahu naslouchat druhým a hledat kompromisy, přičemž došlo k nárůstu schopnosti zachovat klid v konfliktních situacích. I když se jejich sebevědomí ohledně konfliktů mírně snížilo, stále došlo k pozitivnímu posunu ve schopnosti nalézat řešení. Empatie mezi žáky zůstává na vysoké úrovni, přičemž stále častěji nabízejí podporu a aktivně naslouchají druhým. Komunikační dovednosti jsou silné, přičemž žáci se stále více snaží vyjadřovat své potřeby a naslouchat druhým a jejich vlastním potřebám. Přesto přetrvávají výzvy v komunikaci s odlišně smýšlejícími spolužáky. Pocit sounáležitosti ve třídě mírně klesl, přičemž ale došlo k pozitivnímu posunu v tomto ohledu ve srovnání s prvním měřením. Můžeme nadále pozorovat pozitivní změny v prezentování před třídou, kdy se žáci cítí komfortně a rovněž při zapojování do skupinových aktivit. Celkově výsledky ukazují stabilní pokrok ve většině oblastí, přičemž i po měsíci je patrný pozitivní vliv preventivního programu, i když stále existuje prostor pro další zlepšení.

Po doplnění výsledků pozorování lze celkově říci, že preventivní program „Společně jsme silnější“ měl pozitivní dopad na rozvoj emocí, empatie, komunikace mezi žáky, řešení konfliktů a podporu v třídním prostředí. Zlepšení v těchto oblastech vedlo k příjemnějšímu a produktivnějšímu třídnímu prostředí, což se projevilo nejen v interakcích mezi žáky, ale i v jejich schopnostech efektivně spolupracovat a řešit konflikty.

Preventivní program „Společně jsme silnější“ bychom rádi vylepšili, i když máme pozitivní zpětnou vazbu. Zaměřili bychom se více na aktivity a práci s negativními emocemi a na jednání v náročných situacích, aby žáci získali větší sebevědomí a jistotu ve svých schopnostech.

ZÁVĚR

Na základě získaných dat můžeme konstatovat, že náš preventivní program „Společně jsme silnější“ úspěšně dosáhl stanovených cílů a přispěl k pozitivním změnám v chování a vnímání žáků. Výsledky ukazují, že účastníci preventivního programu prokázali zlepšení v několika klíčových oblastech. Mezi tyto oblasti patří zejména schopnost rozpoznávat a vyjadřovat svoje emoce, efektivní řešení konfliktů, prohloubení empatie vůči spolužákům, osvojení si pozitivních komunikačních strategií a aktivní podpora spolužáků ve třídním prostředí. Pozitivní změny, které byly v rámci programu zaznamenány, se neodrážejí pouze ve vztazích mezi žáky a v celkové atmosféře ve třídě, ale mají také přímý vliv na jejich školní výkon. Zlepšení sociálních dovedností a schopností efektivní komunikace mohou vést k většímu pocitu bezpečí a sounáležitosti, což se následně promítá do motivace k učení, spolupráce a celkové pohody žáků. Přestože dostupná data naznačují, že program přinesl významné pozitivní výsledky, je vhodné se v budoucnu zaměřit na další výzkum, který by mohl poskytnout ještě hlubší vhled do dlouhodobých účinků preventivního programu. Bylo by přínosné rozšířit výzkumný vzorek na větší počet žáků z různých škol nebo prodloužit sledované období, aby bylo možné vyhodnotit, jak se získané dovednosti a návyky udržují v delším časovém horizontu. Takový výzkum by mohl pomoci identifikovat další oblasti, v nichž by mohl být program ještě efektivnější, a zároveň přispět k jeho dalšímu rozvoji a optimalizaci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Altavilla, G., Manna, A., & Lipoma, M. (2021). Strengthening emotional development and emotion regulation in childhood—As a key task in early childhood education. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(Supplement issue 1), Art 84, 692–695. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1084>
- [2] Andrysová, P., Martincová, J., & Macháčková, V. (2014). *Profesní kontext sociální pedagogiky: motivace studentů k výkonu*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- [3] Bejdáková, S., Střechová, J., Suchardová, L., Vítková, J., Zdrubecká, H., & Ženatová, Z. (2018). *Školní zralost a komunikace*. Raabe.
- [4] Boukalová, H., Cerha, O., Sedláček, M., & Šírová, E. (2023). *Psychologie komunikace*. Grada.
- [5] Breeman, L. D., Wubbels, T., van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J. A. B., & Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53, 87-103.
- [6] Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Portál.
- [7] Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, (41), 235-284.
- [8] Gillernová, I., Krejčová, L., Horáková Hoskovcová, S., Šírová, E., & Štětovská, I. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
- [9] Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence* (Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Metafora.
- [10] Hall, J. A., & Schwartz, R. (2018). Empathy present and future. *The Journal of Social Psychology*, 159(3), 225-243. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1477442>
- [11] Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (Třetí, aktualizované vydání). Portál.

- [12] Hrubá, J. (2019). Edutopia: Na čem ve škole opravdu záleží? Na mezilidských vztazích. *Učitel'ské listy*. <http://www.ucitelske-listy.cz/2019/12/edutopia-na-cem-ve-skole-opravdu-zalezi.html>
- [13] Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- [14] Chudárková, P. (2019). Psychopatie, empatie a morálka. *Psychologie a její kontexty*, 10(2), 3-17.
- [15] Kamalova, L. A., & Koletvinova, N. Y. D. (2016). The problem of reading and reading culture improvement of students-bachelors of elementary education in modern high institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(4), 473–484. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1094659>
- [16] Karasheva, Z., Amirova, A., Ageyeva, A., Jazdykbayeva, M., & Uaidullakzyzy, E. (2021). Preparation of future specialists for the formation of communication skills for elementary school children. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(3), 467–484. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i3.5954>
- [17] Kocurová, L. (2023). Co potřebuje dětský mozek, aby se mohl učit? [Online]. *Učitel'ské listy*. <http://www.ucitelske-listy.cz/2023/06/lucie-kocurova-co-potrebuje-detsky.html>
- [18] Kristová, J. (2020). *Komunikácia v ošetrovatel'stve* (4. upravené a doplnené vydanie). Vydavateľ'stvo Osveta.
- [19] Lošťáková, O. (2020). *Empatická a asertivní komunikace: jak zvládat obtížné komunikační situace*. Grada.
- [20] Medlíková, O. (2012). *Umíme to s konfliktem!: náročné situace a jejich řešení*. Grada.
- [21] Meurisse, T. (2022). *Jak ovládnout své emoce: Krok za krokem k pozitivnějšímu prožívání každého dne*. Grada.
- [22] Mikuláščík, M. (2003). *Komunikační dovednosti v praxi*. Grada.
- [23] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027*.

<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>

- [24] Miovský, M., Skácelová, L., Čablová, L., Veselá, M., & Zapletalová, J. (2015). *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy* (2. vydání). Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze v NLN s.r.o., Nakladatelství Lidové noviny.
- [25] Mlčák, Z. (2010). *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.
- [26] Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie* (Vyd. 2., rozš. a přeprac.). Academia.
- [27] Nakonečný, M. (2012). *Emoce*. Triton.
- [28] Pfeffer, S. (2003). *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Portál.
- [29] Procházka, M. (2019). *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Pasparta.
- [30] Půcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6., aktualiz. a rozš. vyd.). Portál.
- [31] Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Grada.
- [32] Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Portál.
- [33] Thümmeler, R., Engel, E.-M., & Bartz, J. (2022). Strengthening emotional development and emotion regulation in childhood—As a key task in early childhood education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 3978. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073978>
- [34] Vágnerová, M. (2017). *Obecná psychologie: Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Karolinum
- [35] Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>

- [36] Vybíral, Z. (2013). *Psychologie komunikace*. Portál.
<https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/psychologie-komunikace-3220/>
- [37] Zacharová, E., & Šimíčková-Čížková, J. (2011). *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Grada.
- [38] Záškodná, H. (Ed.). (2021). *Základy psychologie: (učební text pro prezenční i kombinovanou formu studia)*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta.
- [39] Záškodná, H., & Mlčák, Z. (2009). *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Triton.
- [40] Ženatová, Z. (2018). *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. RAABE.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Emoce 1. výzkumné měření.....	56
Graf 2 - Emoce 2. výzkumné měření.....	56
Graf 3 - Emoce 3. výzkumné měření.....	56
Graf 4 - Konflikt 1. výzkumné měření	58
Graf 5 - Konflikt 2. výzkumné měření	58
Graf 6 - Konflikt - 3. výzkumné měření	59
Graf 7 - Empatie 1. výzkumné měření.....	61
Graf 8 - Empatie 2. výzkumné měření.....	61
Graf 9 - Empatie 3. výzkumné měření.....	61
Graf 10 - Komunikace 1.část 1. výzkumné měření	64
Graf 11 - Komunikace 2.část - 1. výzkumné měření	64
Graf 12 - Komunikace 1.část 2. výzkumné měření	65
Graf 13 - Komunikace 2.část 2. výzkumné měření	65
Graf 14 - Komunikace 1.část 3. výzkumné měření	65
Graf 15 - Komunikace 2.část 3. výzkumné měření	66
Graf 16 - Podpůrné prostředí 1. výzkumné měření	68
Graf 17 - Podpůrné prostředí - 2. výzkumné měření	68
Graf 18 - Podpůrné prostředí 3. výzkumné měření	69

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – struktura dotazníku.....	43
--------------------------------------	----

SEZNAM ZKRATEK

Např. například

Př. příklad

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Preventivní program „Společně jsme silnější“

Příloha P II: Dotazník

PŘÍLOHA P I: PREVENTIVNÍ PROGRAM „SPOLEČNĚ JSME SILNĚJŠÍ“

ÚVOD

Tento preventivní program nese název „Společně jsme silnější“.

Program se zaměřuje na posilování dovedností emocí, komunikace, empatie a řešení konfliktů mezi žáky. Žáky tak chci vést k harmoničtějšimu a respektovanějšimu prostředí ve školním prostředí.

Délka programu: doba trvání tohoto programu je 4 týdny. Program bude probíhat pravidelně jednou týdně. Každá seance by trvala dvě vyučovací hodiny, aby bylo dostatečně času na procvičování dovedností prostřednictvím různých aktivit a her.

Cílová skupina: program je zaměřen na žáky 2. stupně, základní školy.

Pracovníci, kteří budou na programu participovat: sociální pedagog, třídní učitel

Metody: skupinová práce, diskuze a brainsotrming, stimulace a hraní rolí, hry, reflexe a sebehodnocení, projektové vyučování.

Prostory a pomůcky potřebné k realizaci: třída, papíry, krabice, tabule, psací potřeby, nůžky, flipchart, plátno a projektor, notebook

CÍLE PREVENTIVNÍHO PROGRAMU

Hlavní cíl programu nese název: „Posílit vztahy ve třídě rozvojem emocí, empatie a komunikace a cílem vytvořit bezpečné a podporující prostředí“.

Tento cíl podporuje rozvoj emocí, empatie, komunikace a spolupráce mezi žáky. Přispívá k vytváření bezpečného a podpůrného prostředí ve škole. Žáci, by měli být schopni efektivně řešit konflikty a pracovat společně na hledání pozitivních řešení. Tyto všechny faktory se celkově podílí na klimatu třídy, které je pro dobrý prospěch žáků, jejich emoční pohodu a celkový úspěch školy velmi důležitý.

Dílní cíle

1. **„Zlepšit schopnost žáků porozumět svým emocím“:** Žáci by měli být schopni identifikovat své vlastní emoce, porozumět jejich původu a vlivu na jejich chování a myšlení.
2. **„Posílit dovednosti v řešení konfliktů“:** Žáci by měli získat dovednosti k řešení konfliktních situací bez použití agresivity nebo násilí, a to s pomocí konstruktivní komunikace a hledání vzájemně přijatelných řešení.
3. **„Zlepšit schopnost empatie“:** Žáci by měli rozvíjet schopnost empatie k porozumění pohledům, pocitům a potřebám druhých lidí, aby je lépe pochopili a dokázali reagovat s ohledem na jejich situaci.
4. **„Podpořit pozitivní komunikaci“:** Žáci by měli rozvíjet dovednosti v efektivní komunikaci, což zahrnuje schopnost vyjadřovat své myšlenky, pocity a potřeby jasně a srozumitelně. Zároveň by měli rozvíjet schopnost naslouchat, vyjadřovat se otevřeně a respektovat názory druhých.
5. **„Vytvořit podpůrné prostředí ve škole“:** Cílem programu je vytvořit prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a respektováni.

PRVNÍ TÝDEN

První hodina bude zaměřena na emoce. Budeme se tedy zabývat schopnostmi žáků rozpoznávat emoce a také tím, jak jim porozumět. Jelikož se jedná o první hodinu preventivního programu, tak je důležité se s žáky řádně seznámit. Prvně se ale představím já, následně začne aktivita s názvem Muzeum, která bude trvat 30 minut.

MUZEUM

Žáci se představí se pomocí zábavné hry s názvem „Muzeum“. Tato aktivita je vhodná pro skupinu, která se většinou již zná, a v níž je jen několik nových členů. Jedním z těchto nových členů jsem i já, jakožto sociální pedagog, který se chce s třídou seznámit a zjistit, jak funguje jako celek.

Průběh: Popíši žákům situaci: „Většina z vás se sice dobře zná, ale máme tu i nové tváře. Tou novou tvářím jsem já, a ráda bych vás všechny lépe poznala. Proto je důležité, abychom se o sobě něco dozvěděli.“

Skupina vybere jednoho žáka, který bude „průvodce“ po „lidském muzeu“. Tento průvodce si představí fiktivní muzeum a rozhodne, jak v něm budou rozestavěny „exponáty“ (ostatní žáci). Může to být například podle jejich role ve třídě (zapisovatel, rychlá spojka bude brát za kliku dveří) nebo podle jejich zájmů a koníčků. Žáci budou mít 10 minut, aby společně vymysleli, jak budou jednotlivé exponáty prezentovat (mohou použít pantomimu, vytvořit sochu a podobně). Následně průvodce rozestaví žáky po místnosti a začne provázet návštěvníky, přičemž jim dává komentář k vystavení a k jednotlivým exponátům. Po skončení prohlídky si uděláme čas na vyjasnění, co některé méně zřetelné „sochy“ znázorňují. Zeptám se žáků, zda se o sobě navzájem dozvěděli něco nového, a pokud ano, co konkrétně (*Průvodce v muzeu*).

Po hře „Muzeum“ následuje krátké video, abych žáky uvedla do tématu dnešní seance.

JAK FUNGUJÍ EMOCE

S žáky se společně podíváme na video o emocích, které nám odpoví na otázky: „Kde vznikají emoce?“ A jak je to s jinými emocemi? Můžeme je ovlivnit? Jak to, že se každý z nás bojí něčeho jiného a v jiné míře? (*Kde vznikají a jak fungují emoce*). Aktivita bude trvat 15 minut.

NON VERBUM

Na začátku druhé vyučovací hodiny se pustíme do hry, která nese název „Non verbum“. Žáci zjistí, co vše může „mluvit“ na našem těle a jaký význam má neverbální komunikace. Zaměříme se na výrazy našich emocí, stavů a postojů. Hra klade důraz na originalitu a vlastní osobní projev. Aktivita potrvá 25 minut.

Průběh: Hra je určena pro skupiny po 4-5 hráčích. Na plakát připraví sociální pedagog názvy emocí (případně stavů nebo postojů), které jsou rozděleny do dvou skupin podle obtížnosti (A = lehčí, B = těžší). Tento plakát vyvěsí. Hráči se dohodnou, kterou emoci (stav) budou předvádět a určí, kdo ji bude ztvárňovat. V rámci přípravy se rozhodnou, na co se při předvádění zaměří – zda kladou důraz na výrazy obličeje (mimiku), gesta rukou, postavení těla (posturiku), chůzi nebo jiný pohyb těla. Všichni členové skupiny se musí vystřídat při předvádění emocí. Jakmile je příprava hotová, začne samotné předvádění. Každý zástupce skupiny se postaví před ostatní a předvede emoci. Ostatní skupiny hádají, o jakou emoci se jedná. Za správně uhádnutou emoci si skupina přičte bod. Kromě toho může hráč získat bod pro svůj tým, pokud alespoň polovina ostatních skupin správně uhodne jeho předváděnou emoci. Za předvedení lehčí emoce (A) lze získat 1 bod, za těžší (B) 2 body.

Návrhy emocí (stavů):

A = strach, vztek, smutek, radost, štitivost, nadšení, nervozita, vzdor, otupělost, uvědomělost, zamilovanost, chlípnost, upjatost, zoufalství

B = něha, osamělost, naděje, podlézavost, nedočkavost, ukřivděnost, skepse, nadřazenost, apatie, pohrdání, nejistota, chlad, odmítavost, bodrost, touha (Aisis o.s.).

SHRNUTÍ A ZPĚTNÁ VAZBA

Po skončení této hry požádám žáky, aby napsali své momentální emoce na papírek a vložili ho do krabičky, kterou pro ně připravím. Následně z krabičky „losuji“ jednotlivé papírky a o vyjádřených emocích si společně popovídáme. Tato část nebude pouze shrnutím, ale i příležitostí pro zpětnou vazbu.

DRUHÝ TÝDEN

V druhém týdnu se bude preventivní program věnovat konfliktům. Společně s žáky si vyjasníme, co je to konflikt, probereme různé typy konfliktů a způsoby, jak bychom je měli efektivně řešit. Na začátku hodiny si také připomeneme téma, kterému jsme se věnovali v minulém týdnu.

SNĚHOVÉ VLOČKY

Cílem této aktivity je uznání rozdílnosti a pochopení, že každý člověk vnímá svět jinak a podle toho jej také interpretuje. Při plnění úkolu je kladen důraz na to, aby žáci nepozorovali ostatní, plnili úkol v tichosti a neptali se na nic, co se týká této činnosti. Délka aktivity je 15 minut.

Průběh: Požádám děti, aby vzaly do rukou papír a postupovaly následovně: přeloží papír na polovinu, utrhnou pravý horní roh papíru, opět papír přeloží na polovinu, znovu utrhnou pravý horní roh papíru, papír přeloží na polovinu a utrhnou pravý horní roh papíru. Pokud zjistí, že již nemohou pokračovat, nemusí tento krok provádět. Poté papíry rozložíme. Se žáky překládám svůj papír zároveň, tak aby na něj nikdo neviděl. Jakmile jsou papíry rozloženy, požádám děti, aby se podívaly na rozdíly mezi jednotlivými papíry.

Poté se zaměřím na diskuzi: Je něčí papír roztrhaný nesprávně? Proč ano nebo proč ne? Proč má každé dítě jinou „vločku“? Když to má někdo jinak roztržené než já, je špatný?

Cílem této aktivity je ukázat dětem, že každý z nás může situaci vnímat a chápat jinak. Ne vždy tak rozumíme stejně tomu, co druhý říká nebo jak něco dělá. Nejsme stejní, a to je v pořádku. Není špatné, když někdo udělá věc jinak, než bychom to udělali my. Všichni jsme to dělali správně, jen každý jinak (Kamencová, 2007).

KONFLIKT

Cílem této aktivity je umožnit žákům porozumět povaze konfliktů, okolnostem jejich vzniku a možnostem jejich efektivního řešení. Časová náročnost je přibližně 45 minut, přičemž první část (30 minut) probíhá v rámci první vyučovací hodiny, následně bude pokračovat práce ve skupinkách po čtyřech a závěrečné shrnutí v druhé vyučovací hodině.

Průběh: Na začátku hodiny se budu žáků ptát, co podle nich znamená slovo „konflikt“. K tomu využiji techniku brainstormingu, což znamená, že žáci budou bez cenzury říkat všechny nápady, které je k tomuto tématu napadnou. Všechny odpovědi budu zapisovat na flipchart nebo tabuli. Následně vyzvu žáky, aby z těchto nápadů společně vytvořili definici konfliktu. Zapiší definici, na které se všichni žáci shodnou. Definice by měla znít například „Konflikt je...“. Poté s žáky otevřu diskuzi pomocí následujících otázek: Kdy konflikty vznikají? Co je vyvolává? Jaké existují druhy konfliktů (vnitřní konflikt – když jeden člověk se rozhoduje mezi dvěma možnostmi, mezilidský konflikt – mezi dvěma lidmi s odlišným názorem, meziskupinové konflikty – mezi dvěma nebo více skupinami lidí (žáků), přičemž jednotlivé skupiny mají odlišný postoj či názor na danou věc). Nechám žáky uvést příklady. Jak může konflikt dopadnout pro zúčastněné (vítěz – vítěz, poražený – poražený, vítěz – poražený)? Který výsledek konfliktu je podle vás nejlepší? Co musí lidé v konfliktu udělat, aby mohl skončit tak, že se oba cítí jako vítězové? Výstupy z diskuze budu průběžně zapisovat na flipchart/tabuli a na závěr je společně zopakujeme.

Po této diskuzi rozdělím žáky do skupin přibližně po čtyřech. Každá skupina dostane za úkol vymyslet a nacvičit scénku jednoho konfliktu s třemi různými scénáři, tedy se třemi možnými konci:

1. oba poražení
2. jeden poražený, jeden vítěz
3. oba vítězové

Skupiny postupně představí své scénky ostatním spolužákům. Po představení scének bude následovat diskuze: Který způsob řešení konfliktu se vám vymýšlel nejlépe? Proč myslíte, že tomu tak bylo? Který způsob byl naopak nejobtížnější a proč? Co vás zaujalo na scénkách ostatních skupin? Jak vypadá dobré vyřešení konfliktu? Co musí lidé, kteří spolu mají konflikt, udělat, aby byl konflikt vyřešen dobře?

PRAVIDLA

Po zbytek hodiny se budeme společně s žáky věnovat tvorbě pravidel třídy, které si děti navrhnou samy.

Průběh: Téma pravidel zahájím jednou z následujících otázek: „Co podle vás potřebuje společenství lidí k tomu, aby mohlo dobře fungovat?“ nebo „Co musí mít každá hra, aby byla hratelná?“ Dám žákům prostor, aby přinášeli vlastní nápady.

Poté zahájím diskuzi na téma: „K čemu pravidla slouží?“ a „Proč je lidé potřebují?“

Shrňme si, proč jsou pravidla důležitá a jaké pozitivní efekty přinášejí. Tímto způsobem mohou žáci zjistit, že díky dodržování pravidel může dojít k minimalizaci konfliktů ve třídě. Po této diskuzi přejdeme k formulaci pravidel třídy.

Zeptám se žáků: „Jaká pravidla by podle vás mohla být užitečná naší třídě?“ a „Co byste si přáli, aby se v naší třídě dodržovalo?“ Chci, aby žáci přinášeli co nejvíce svých vlastních nápadů.

Každý nápad budeme společně diskutovat a pravidla, na kterých se shodnou všichni žáci, zapíše ten žák, který pravidlo navrhl. U každého pravidla se budeme zabývat tím, jak poznáme, že je pravidlo dodržováno nebo porušováno a domluvíme se, jak budete třída postupovat, pokud bude někdo pravidla porušovat.

Na závěr si všechna dohodnutá pravidla přečteme a pro lepší identifikaci třídy s těmito pravidly můžeme pomoci, pokud je všichni žáci na závěr podepíší, čímž se zaváží k jejich dodržování (*Nápadník SCIO*).

TŘETÍ TÝDEN

Naše třetí setkání bude zaměřeno na rozvoj empatie a porozumění druhým. Žáci si budou tedy rozvíjet empatii neboli vcítění, porozumění emocím a motivům druhého člověka. Na začátku si opět připomeneme témata, kterým jsme se věnovali v předchozích setkáních.

EMPATICKÁ HVĚZDA

Cílem této aktivity je rozvíjet schopnost empatie u žáků a podpořit je i ve vzájemném poznávání. Jedná se o krátkou aktivitu, která bude trvat 20 minut.

Průběh: Třída se posadí do kruhového uspořádání a každý žák dostane papír a tužku. Instrukce pro žáky bude, aby se pokusili odhadnout nejpravděpodobnější odpověď, které by na následující témata přiřadila většina třídy. Cílem je uhodnout, co odpoví ostatní. Žáci své odpovědi zaznamenávají na papír. Témata se zahrnují: oblíbené barvy, zvířata, stromy, hudební nástroje, měsíce v roce, čísla, dny v týdnu, oblíbenou píseň, výběr mezi pannou nebo orlem, případně předmět ve škole. Po zapsání odpovědí proběhne jejich vyhodnocení. Body získávají žáci, kteří se shodli na stejné odpovědi. Čím více žáků si vybere stejnou

odpověď, tím více bodů získají. Každý žák si započítá tolik bodů, kolik žáků zvolilo stejnou odpověď. Například, pokud se v odpovědích objevily barvy: 6x modrá, 12x zelená, 10x červená, 2x růžová, žáci, kteří napsali modrou, získávají 6 bodů, žáci se zelenou 12 bodů a tak dál. Pokud žák odpověděl jinak než ostatní, nezískal žádný bod. V závěru techniky si žáci sečtou body.

Po ukončení aktivity zjistíme, kdo získal nejvíce bodů a zeptám se žáků, v jakých otázkách se nejvíce shodovali a proč (*Nápadník SCIO*).

EMPATIE

V další části hodiny se zaměříme na diskuzi formou brainstormingu s cílem prohloubit porozumění empatii a jejímu vlivu na mezilidské vztahy. Položíme si následující otázky: Co znamená empatie? Jak empatie ovlivňuje vztahy mezi lidmi? Co budujeme u druhých lidí prostřednictvím empatie? Jak se projevuje nedostatek empatie? Jak můžeme posílit empatii?

Tato aktivita, trvající přibližně 15 minut nám pomůže lépe pochopit význam empatie a její roli v našich vztazích.

EMPATICKÁ JÍZDA

Aktivita bude trvat přibližně 60 minut.

Děti budou rozděleny do skupin po 3-5 členech. Každá skupina dostane scénář situace, ve které se ocitnou. Scénářem zmíněných situací může být:

- Pomoc ztracenému zvířeti – Skupina je na výletě a najde ztraceného psa. Musí se rozhodnout, jak mu pomohou a jak ho dostanou zpět k jeho majiteli.
- Udělení první pomoci – Ve školní hře si jeden z dětí poraní koleno. Ostatní musí reagovat a poskytnout mu útěchu a pomoc.
- Práce s kamarádem – Děti zjistí, že jejich kamarád má smutný den. Jak mu mohou pomoci a udělat mu den lepší?
- Pomoc při konfliktu – Dva spolužáci se dostanou do hádky. Děti musí najít způsob, jak pomoci při řešení konfliktu a obnovit mír mezi nimi.
- Podpora při neúspěchu – Jedno z dětí se snaží naučit novou dovednost, ale neustále selhává. Ostatní musí najít způsob, jak mu poskytnout podporu a povzbudit ho, aby nevzdal.

- Udělení radosti – Skupina se rozhodne udělat překvapení jednomu z dětí, který má narozeniny, a zjistí, jaký druh překvapení ho nejvíce potěší.
- Pomoc při strachu – Jedno z dětí se bojí vystoupení před třídou. Ostatní musí najít způsob, jak ho uklidnit a podpořit před jeho vystoupením.
- Společné řešení problému – Skupina dostane úkol řešit nějaký problém ve třídě, jako je například organizace dobrovolnické akce. Musí společně najít nejlepší způsob, jak problém vyřešit a přispět k tomu, aby akce byla úspěšná.

Po rozdělení do skupin a přidělení jednotlivých scénářů začíná fáze hraní rolí (role-playing). Každá skupina si připraví zvolenou situaci podle scénáře a následovně ji předvede třídě. Žáci mohou využít různé prostředky, jako jsou dialogy, gesta či rekvizity, aby co nejvěrněji ztvárnily danou situaci.

Po každém představení následuje diskuse, během níž skupina sdílí své zkušenosti, jak se snažila porozumět potřebám druhého a jaké empatické dovednosti použila. Společně reflektují, co bylo úspěšné a co by se dalo zlepšit.

ČTVRTÝ TÝDEN

Tento týden se zaměříme na rozvoj komunikačních dovedností. Žáci by měli získat dovednosti v efektivní komunikaci, ve vyjadřování svých potřeb a v poskytování podpory a pomoci druhým. Na úvod si společně zopakujeme témata z předchozích týdnů, abychom zdůraznili jejich vzájemnou propojenost a návaznost.

KOMUNIKACE JAKO KLÍČ

S dětmi zahájím den brainstormingem na téma komunikace. Společně probereme, jak lze komunikaci rozdělit na verbální (pomocí slov, ať už mluvených nebo psaných), neverbální (použití mimiky, gest, postojů těla nebo také očního kontaktu) a vizuální (pomocí grafů, symbolů, videí). Potom se jich zeptám na otázky: Proč je komunikace důležitá? Co nám komunikace přináší? Je důležité se v komunikaci respektovat? Jak se chovat a nechovat při komunikaci? Odpovědi budeme zaznamenávat na tabuli a na závěr debaty je shrneme.

VIDEO: KOMUNIKACE A ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ

Abychom navázali na předchozí téma konfliktů a propojili ho s komunikací, společně zhlédneme video „Komunikace a řešení konflikt“ z portálu ČT edu. Toto video poskytne názornou ukázkou, jak efektivní komunikace přispívá k řešení konfliktů (*Komunikace a řešení konfliktu*). Po zhlédnutí videa proběhne diskuze, kdy žáci mohou sdílet nové poznatky z videa. Tyto informace zaznamenáme na tabuli, abychom je mohli společně shrnout a lépe pochopit.

DEBATA NA TÉMA

V této aktivitě žáci budou moci rozvíjet své komunikační dovednosti, ale také posílit schopnosti argumentace, kritického myšlení a respektu vůči názorům ostatních.

Připravím si témata, těmi tématy mohou být např.

- Školní uniforma: Je lepší nosit uniformu nebo mít možnost volby vlastní oblečení?
- Délka prázdnin: Měly by prázdniny trvat déle nebo je současná délka prázdnin adekvátní?
- Domácí úkoly: Jsou domácí úkoly užitečné nebo by měly být zrušeny?
- Školní výlety: Jsou školní výlety důležité pro vzdělávání nebo by měly být nahrazeny jinými formami výuky?
- Hodnocení známkami: Jsou známky vhodným způsobem hodnocení žáků nebo by měly být nahrazeny jiným systémem známkování?

Žáci budou rozděleni do dvou týmů – tým „pro“ a tým „proti“ přičemž každý tým bude hájit přidělené stanovisko. Po obdržení tématu dostanou týmy čas na přípravu svých argumentů. Následně každý tým bude mít možnost vystoupit a prezentovat své argumenty. Během debaty se členové týmu střídají v prezentaci svých názorů. Debata musí být respektující. Po prezentaci argumentů následuje fáze kladení otázek mezi týmy, což umožňuje hlubší prozkoumání a obhajobu jednotlivých stanovisek.

Po skončení debaty proběhne reflexe, během níž žáci sdílí své pocity z debaty, diskutují o získaných zkušenostech a navrhují, jak by mohly zlepšit své komunikační dovednosti.

INTERNETOVÉ ZDROJE PREVENTIVNÍHO PROGRAMU

- [1] *Průvodce v muzeu*. Cedu.cz. Retrieved March 4, 2024, from <https://cedu.cz/hra/pruvodce-v-muzeu>

- [2] *Kde vznikají a jak fungují emoce*. Edu.ceskatelevize.cz. Retrieved March 4, 2024, from <https://edu.ceskatelevize.cz/video/14795-kde-vznikaji-a-jak-funguji-emoce>

- [3] Aisis o.s. *Aktivity na podporu OSV - Sociální rozvoj*. Rvp.cz. Retrieved March 4, 2024, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/vztahy/2415/AKTIVITY-NA-PODPORU-OSV---SOCIALNI-ROZVOJ.html>

- [4] Kamencová, M. (2007). *Řešení konfliktu pomocí sociálních her* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita v Brně, pedagogická fakulta - katedra sociální pedagogiky.

- [5] *Nápadník SCIO*. Inkluzivniskola.cz. Retrieved March 4, 2024, from <https://inkluzivniskola.cz/napadnik-scio>

- [6] *Komunikace a řešení konfliktu*. Edu.ceskatelevize.cz. Retrieved October 23, 2024, from <https://edu.ceskatelevize.cz/video/4350-komunikace-a-reseni-konfliktu>

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK

Milý žáku,

ráda bych tě požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který se zaměřuje na to, jak posilovat vztahy ve třídě prostřednictvím rozvoje emocí, empatie a komunikace. Neboj se odpovědět upřímně. Všechny odpovědi jsou anonymní a pro mě velmi důležité. Dotazník ti zabere jen pár minut. Žádná odpověď není správná nebo špatná.). Chci vědět, jak to vidíš ty. Tvou odpověď označ (zakroužkuj, podtrhni nebo zvýrazni).

Děkuji ti za tvůj čas a upřímnost!

Klára Hrubá

1. *Dokážeš si uvědomit, jak se právě teď cítíš?*
Rozhodně ne, Spíše ne, Spíše ano, Rozhodně ano
2. *Dokážeš pochopit, proč se cítíš, tak jak se cítíš?*
Rozhodně ne, Spíše ne, Spíše ano, Rozhodně ano
3. *Je pro tebe snadné mluvit o svých pocitech?*
Nikdy, Občas, Často, Vždy
4. *Když se cítíš neklidně, pomáhá ti o svých pocitech mluvit (např. se spolužákem)?*
Rozhodně ne, Spíše ne, Spíše ano, Rozhodně ano
5. *Snažíš se pochopit, proč se spolužák cítí určitým způsobem (např. smutně, nervózně, šťastně)?*
Nikdy, Občas, Často, Vždy
6. *Umíš zvládat špatné pocity (jako je smutek nebo rozčilení), tak, aby neovlivnily tvé chování ve škole?*
Nikdy, Občas, Často, Vždy/ Rozhodně ne, Spíše ne, Spíše ano, Rozhodně ano
7. *Jak často se při řešení konfliktů ve třídě snažíš pochopit názory a pocity ostatních spolužáků tím, že jim nasloucháš?*
Nikdy, Občas, Často, Vždy
8. *Když máš s někým konflikt, jak často se snažíš zůstat klidný a nejednat hned v náporu emocí?*
Nikdy, Občas, Často, Vždy
9. *Dokážeš při řešení problému najít přijatelnou dohodu (kompromis), která vyhovuje oběma stranám?*
Rozhodně ne, Spíše ne, Spíše ano, Rozhodně ano
10. *Myslíš si, že umíš dobře řešit konflikty (např. hádky, spory, nedorozumění)?*
Rozhodně ne, Spíše ne, Spíše ano, Rozhodně ano
11. *Snažíš se pochopit, jak se cítí spolužák, který ti říká své problémy?*
Rozhodně ne, Spíše ne, Spíše ano, Rozhodně ano

12. *Když má spolužák těžké období, jak často mu nabízíš svou podporu nebo pomoc?*
Nikdy, Občas, Často, Vždy
13. *Když vidíš, že je někdo z tvých spolužáků smutný, snažíš se zjistit, co ho trápí?*
Nikdy, Občas, Často, Vždy
14. *Když ti spolužák sděluje své pocity, snažíš se mu naslouchat a věnovat pozornost?*
Rozhodně ne, Spíše ne, Spíše ano, Rozhodně ano
15. *Když ti spolužák vypráví o tom, jak se cítí, necháš ho domluvit, než na to odpovíš?*
Nikdy, Občas, Často, Vždy
16. *Snažíš se spolupracovat se spolužákem/spolužáky při řešení úkolů?*
Rozhodně ne, Spíše ne, Spíše ano, Rozhodně ano
17. *Je pro tebe snadné mluvit se spolužákem, který má jiný názor, aniž byste se pohádali?*
Velmi těžké, Těžké, Snadné, Velmi snadné
18. *Když máš konflikt se spolužákem, snažíš se problém vyřešit klidnou a přátelskou komunikací?*
Rozhodně ne, Spíše ne, Spíše ano, Rozhodně ano
19. *Dokážeš jasně vyjádřit, co potřebuješ? Např. více času na dokončení úkolu, vysvětlit školní látku, pomoci s přípravou na test, ...*
Rozhodně ne, Spíše ne, Spíše ano, Rozhodně ano
20. *Umíš zároveň naslouchat potřebám ostatních spolužáků? Např. vyslechněš spolužáka, který měl špatný den, vysvětlíš spolužákovi úkol, kterému nerozumí, ...*
Rozhodně ne, Spíše ne, Spíše ano, Rozhodně ano
21. *Cítíš se ve škole respektován a přijímán ostatními žáky?*
Rozhodně ne, Spíše ne, Spíše ano, Rozhodně ano
22. *Máš ve spolužácích podporu?*
Rozhodně ne, Spíše ne, Spíše ano, Rozhodně ano
23. *Jak se cítíš, když přijdeš do třídy na začátku školního dne?*
Velmi špatně, Špatně, Dobře, Velmi dobře
24. *Cítíš se příjemně při vyjadřování svých názorů a myšlenky ve třídě?*
Nikdy, Občas, Často, Vždy
25. *Cítíš se být součástí třídy?*
Nikdy, Občas, Často, Vždy
26. *Jak se cítíš, když máš prezentovat před třídou?*
Velmi nervózní, Nervózní, Klidný/á, Velmi klidný/á
27. *Jak se cítíš, když se musíš zapojit do skupinových aktivit?*
Velmi špatně, Špatně, Dobře, Velmi dobře