

Hněv, smutek, strach – co si počít, když ovládnou žáka, či dokonce třídu?

PAVLA KOUCKÁ

Dnešní čeští učitelé mívají obvykle vcelku dobré vzdělání v předmětech, které učí. Vědí však, jak pracovat s emocemi svých žáků? S klimatem třídy? Co dělat, když žáci nerozumějí svým pocitům a jednájí impulzivně, či jsou naopak svými emocemi paralyzováni?

Dovednost rozumět svým emocím a regulovat jejich projevy ovlivňuje vrozený temperament dítěte a zejména pak přístup rodičů v batolecím a předškolním věku. Určitá míra těchto schopností je součástí školní zralosti, emočně nezralé děti by do školy nastupovat neměly. Jenže někdy je to těžké: pokud rodiče na emoční potřeby dětí nereagují, negativní emoce svých potomků odmítají, či sice jejich emoce přijímají a chápou, ale neukazují jim, jak i pod náparem emocí regulovat své chování, děti mohou jen těžko nabýt potřebných schopností. Takové děti často ani v průběhu roku odložené školní docházky nedozrají. Klíčový pak pro ně může být přítup pedagoga.

Děti potřebují být přijaty i se svými emocemi. Emoce samotné se nám totiž prostě dějí. Jde o tělesné procesy, jež nepodléhají naší vůli. Obvykle se schválně nehněváme, nebojíme se na přání, a kdybychom mohli, smutek bychom si také nevybrali. Negativní emoce prožíváme naopak často vyložené proti své vůli a vyčítat je někomu je zbytečné, či dokonce kontraproduktivní: dotyčného totiž můžeme zatlačit do jeho emoce ještě hlouběji.

Pro učitele představuje přítomnost dětí, které se všeho bojí, rozpláčou se při jakékoli výtce či v hněvu agresivně napadají spolužáky, komplikací. Působí potíže v kolektivu, zdržují výuku a jsou i náparem na nervy pedagoga. Ten však může těmto dětem hodně pomoci.

Když paní učitelka, říkejme jí třeba Nová, převzala po kolegyni odcházející na mateřskou dovolenou 4. B, věděla, že jde o náročnou třídu. Aby si situaci zmapovala, zůstávala často o přestávkách za katedrou, kde se připravovala na následující hodinu a mimochodem přitom též sledovala, co se děje ve třídě. Brzy vypořozovala vzájemně se hašteřící skupinky a také to, že Jirka, na něhož ji jako na problémového a často agresivního žáka upozorňovala odcházející kolegyně, se nechá snadno vyprovokovat. Někdy to vyložně vypadalo, že provokovat Jirku je jakýsi třídní sport, zejména mezi chlapci.

Když toto učitelka Nová vypořozovala, požádala Jirku na začátku velké přestávky o pomoc s odnesením sešitů a při té příležitosti s ním zapředla hovor. Vyslechla si, jak ho

kluci štvou, uznala jeho naštvání, pocity jdoucí až k zoufalství a potřebu se bránit. Zeptala se jej pak, zda by šlo na provokace spolužáků reagovat i jinak. To nejdřív Jirka rezolutně odmítl, ale pak začal nad otázkou paní učitelky hlouběji přemýšlet. Po chvíli vymyslel, že by na řadu podnětů vlastně ani reagovat nemusel. Paní učitelka s ním sdílela radost z tohoto objevu, vyjádřila mu podporu a důvěru, že to může zvládnout. Při dalším podobném rozhovoru o pár dní později se Jirky vyptala, jak to šlo, ocenila jeho úspěchy a podpořila jeho další úsilí.

Vedle práce s Jirkou též zařadila do rozvrhu třídnické hodiny, na nichž hrála s dětmi různé hry podporující soudržnost a sounáležitost třídy, empatii i dodržování pravidel. Atmosféra ve 4. B se začala postupně měnit k lepšímu.

U Jirky bylo klíčové, že paní učitelka Nová neodsuzovala jeho emoce, naopak: uznala je a vyjádřila pochopení. Zároveň mu však jasně sdělila, že agresivní chování, které vede ke zranění spolužáka (což se v minulosti stalo), je nepřijatelné. To, že se hněváme, neznamená, že musíme ubližovat. Dále se velmi hezky podařilo, že si Jirka (byť s dopomocí učitelky) přišel na řešení sám. V neposlední řadě pomohla též důvěra paní učitelky, že to zvládne, vědomí, že se o něj zajímá a že mu fandí.

Ne vždy to jde takto hladce, někdy je práce se třídou a žáky nezvládajícími své emoce velmi náročná a často je to na učitele moc. V takových případech je vhodné požádat o pomoc: o zapojení výchovného poradce, školního psychologa či školského poradenského zařízení. S jejich pomocí lze dosáhnout většího porozumění mezi žáky, zlepšení vztahů ve třídě a rozvinutí emoční inteligence dětí.

Rozvíjet emoční inteligenci žáků

Koncept emoční inteligence je v psychologii poměrně nový. Na rozdíl od sociální inteligence, což je termín z roku 1920, pojem emoční inteligence (EQ) začali používat až v roce 1990 američtí psychologové Peter Salovey a John Mayer. V roce 1995 pak vyšel bestseller Daniela Golemana *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ* (Emoční inteligence:

Proč může být důležitější než IQ). Goleman vyšel z tvrzení, že IQ je úzký koncept, který sice dobře předpovídá úspěch ve škole, ovšem o úspěšném fungování v každodenním životě toho moc nenapoví. „Životní úspěch“ pak předpovídá IQ podle Golemana pouze z 20 %. Zbývající lvi podíl podle něj náleží právě EQ.

Dobře napsaná kniha vyvolala obrovský zájem, i když principiálně je otázkou, nakolik se pojem emoční inteligence překrývá se starším pojmem sociální inteligence a také zda vůbec jde o inteligenci v pravém slova smyslu, tedy o operationalizovaný soubor schopností k řešení problémů.

V původním pojetí Saloveye a Mayera sestávala emoční inteligence ze tří hlavních složek: posouzení a vyjadřování emocí, regulace emocí a využití emocí. Dva roky po Golemanově bestselleru autoři konstrukt upravili, velmi zjednodušeně řečeno přidali přemýšlení o emocích. V následujících letech vzniklo o emoční inteligenci mnoho prací a bylo navrženo několik dalších více či méně se lišících modelů. Většina psychologů se však shoduje, že emočně vysoce inteligentní člověk si uvědomuje vlastní emoce a srozumitelnou a přijatelnou formou je dává najevo. Je též citlivý k emocím druhých lidí. Děti EQ pochytávají především od svých rodičů v předškolním věku, avšak i další lidé včetně učitelů mají možnost EQ dětí rozvíjet. Tím, že sami svým emocím rozumí, vnímají je a vhodně je vyjadřují. Zajímají se o emoce svých žáků, respektují je, dokáží o nich hovořit.

Pokud se nám daří emoční inteligenci u svých dětí a žáků rozvíjet, je to přínosné jak pro klima třídy, tak pro pohodu i životní osudy jednotlivých žáků.

Někdy je to banální: spánek, pohyb a zdravá strava

V praxi se často ukazuje, že problémy se zvládnutím emocí mají častěji děti rodičů, kteří sami své emoce nezvládají: hrouť se či „vybouchnou“ kvůli maličkosti. Toto nezvládnutí nemusí být vždy dílem nízké emoční inteligence, ale třeba i náročnou životní situací, v níž se nacházejí: rozvod, těžká nemoc v rodině, ztráta zaměstnání... , to vše může schopnost zvládnutí přehltnout a člověk pak jedná impulzivně a zkratkovitě, s velkým emočním projevem. Anebo se naopak ocitne v jakési letargii, kdy má emoce zablokované. Někdy je možné i pro rodiče využít služeb školního psychologa (má-li kapacitu) a je dobré, když rodiče o této možnosti vědí. Hodit se může také přednáška či beseda o práci s emocemi, kterou může škola zorganizovat a nabídnout rodičům, či komplexnější vzdělávací program pro učitele.

Když je ve třídě nadmíra agrese, nevráživosti, strachu a dalších negativních emocí, když se zdá, že žáci své emoce nezvládají, může být vhodné pohovořit s nimi – a v rámci

třídních schůzek také s rodiči – o základech zdravé životosprávy. Schopnost dětí zvládat emoce je totiž velmi výrazně ovlivňována například kvalitou spánku. Je to banální, každý to ví, ale zdaleka ne všichni se podle toho chovají: nevyspalé dítě se hůře soustředí, je dráždivější, podrážděnější, snadno vylítne kvůli maličkosti. A podobné je to s dostatkem pohybu a zdravou stravou. Spousta pochutin zaměřených přímo na děti obsahuje látky, jež zvyšují dráždivost (některá aroma, konzervanty, barviva a další). Mnoho dětí též inklinuje ke kofeinovým nápojům a všelikým energy drinkům, přičemž si spojitost se svou následnou nervozitou, úzkostí a podrážděností nemusejí uvědomovat. Například 15letý syn mé klientky po vypití energy drinku zažil záchvat paniky. Nevěděl, o co se jedná, bál se, že se mu „zbláznilo srdce“, že on se zblázní, že umře. Nikdy předtím nic podobného nezažil.

Když my dospělí sami nějakou emoci nesneseme

Občas mají rodiče problém s konkrétní emoci: někteří nesnášejí, když se dítě hněvá, jiní udělají cokoli, aby nesmutnilo, a další se strachují, aby se snad jejich dítě něčeho nebálo. Potomci na to reagují různě, často nevědomě. Někteří se naučí prožívat zástupnou emoci a jiní specifického deficitu svých rodičů zneužívají:

„U nás vládne jednoznačně syn. Když není po jeho, je schopný se tak vztekat a ztropit takový cirkus, že mu raději každý ustoupí. Sourozenci, na které útočí nebo jim ničí hračky, ale i my rodiče.“

„Když dcerka protáhne tvářičku a začne natahovat, je jasné, že tatínek udělá cokoli. Perfektně ho tím ovládá.“

„Synovi už je sedm, ale stále spím u něj, protože jinak se bojí. Prý zlodějí. Vlastně ale nevím, jestli je ten strach reálný, nebo jde jen o to, že je mu to takto příjemné a ví, že na to slyším. Že když řekne, bojím se, tak já prostě neodejdu.“

V prožívání zástupných emocí pak můžeme vysledovat určitý genderový aspekt: být ve výrazně menší míře než před lety, přece jen máme menší problém s plačícími holčičkami a agresivními chlapci, než s agresivními holčičkami a plačícími chlapci. Smutek, strach a hněv jsou sice odlišné emoce, ale dobře víme, jak snadno se překlopí jedna v druhou a že na stejný podnět reaguje jeden člověk strachem a stažením se, zatímco jiný naopak zaútočí. Jde o základní reakci „bojuj, nebo uteč“, kdy primární rozhodnutí proběhne v zájmu rychlosti mimo naši vědomou kontrolu. Zaútočí-li agresivní pes, část lidí popadne první klacek a postaví se mu, jiní couvají či utíkají, další zmrznou na místě a někdo se rozkřičí, rozpláče. Vedle velikosti psa hraje svou roli i vrozená tendence apak její kalibrace v průběhu života: co se nám v podobných

situacích v minulosti vyplácelo? Jak reagovali naši rodiče a za jaké chování nás chválili? A jak dnes reagujeme, za co odměňujeme a co učíme své děti a žáky my? Občas může být fajn se nad tím zamyslet.

ZDROJE

- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora, 2011.
- GAJDOŠOVÁ, EVA a G. HERÉNYIOVÁ. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál, 2006.



Mgr. et Mgr. Pavla Koucká, psycholožka a biologka, autorka knih *Zdravý rozum ve výchově* (2014), *Uvolněné rodičovství* (2017) a *Odolné dítě* (2021)

Akvizice druhého jazyka v útlém věku: mají bilingvní děti bilingvní výhodu oproti svým monolingvním vrstevníkům?

HANA TOMÁŠKOVÁ

V dnešním globalizovaném světě je stále důležitější schopnost komunikovat více než jedním jazykem. Odhaduje se, že v průměru 3 miliardy lidí mají schopnost komunikovat dvěma nebo více jazyky (Grosjean, 2010). Neustále roste počet dětí, které jsou vystavené bilingvnímu prostředí již od útlého věku. Mnohé děti se učí dva nebo více jazyků současně, a to v rámci multikulturní společnosti nebo bilingvní rodiny, ve které vyrůstají (Allman, 2005). Otázky týkající se vlivu bilingvismu na vývoj dětí byly vždy důležité. Vzhledem ke zvyšující se globalizaci se však bilingvismus častěji objevuje jako zásadní problém pro multilingvální a multikulturní společnosti, jako je například Kanada. Školy jsou místem, kde se tyto děti z různých jazykových prostředí setkávají. Pro pedagoga je tedy vhodné být obeznámen s dopady vyrůstání v různých jazykových prostředích na vývoj dítěte.

První výzkumy v oblasti bilingvismu

V první polovině 20. století převládal názor, že osvojování druhého jazyka v raném věku způsobuje, že děti jsou zmatené v užívání relevantního jazyka, a celkově narušuje jejich schopnost normálního vývoje kognitivních funkcí a adekvátního prospívání ve školním prostředí. Akvizice druhého jazyka byla tedy vnímána jako limitující faktor pro kognitivní vývoj a osobnostní rozvoj. Reynold (1928) tvrdil, že bilingvismus snižuje schopnost přemýšlet. Kvůli teorii snížené schopnosti zpracovávat informace a zpomaleného vývoje u bilingvních jedinců měli pedagogové tendenci děti odrazovat od akvizice druhého jazyka (Hakuta a Diaz, 1985).

Zároveň Appel a Muysken (1987) uvedli, že v důsledku omezené schopnosti učít se další jazyk vede větší znalost jednoho jazyka ke sníženým dovednostem v jiných jazycích. Tudiž rané studie konstatovaly, že bilingvismus způsobuje mentální zátěž, což vede ke zpomalenému vývoji. Tato úvaha byla zpochybněna přelomovou studií od Peala a Lamberta (1962), která ukázala, že bilingvní jedinci měli lepší výkon než jejich monolingvní vrstevníci v široké škále testů hodnotících inteligenci. Je třeba brát v potaz metodologické limity těchto studií, jež mohly ovlivnit výsledky, a tedy i jejich závěr. Nedávný výzkum naopak identifikoval konkrétní oblasti, ve kterých bilingvní děti vynikají, a jiné oblasti, v nichž bilingvismus nemá žádný vliv na jejich vývoj.