

Medzipohlavné rozdiely žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania v oblasti emocionálneho prežívania vyučovacej hodiny

Alžbeta Lobotková – Robert Tomšík
Katedra pedagogiky UKF, Nitra

***Anotácia:** Medzipohlavné rozdiely žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania v oblasti emocionálneho prežívania vyučovacej hodiny. Štúdia sa orientuje na medzipohlavné rozdiely v oblasti pozitívneho a negatívneho emocionálneho prežívania vyučovacej hodiny. Našou snahou bolo identifikovať rozdiely v jednotlivých typoch emocionálneho prežívania u študentov kategorizovaných podľa pohlavia. Výskumnú vzorku tvorili stredoškolskí študenti zo stredných odborných škôl v Trenčianskom kraji. Zaradených bolo 412 študentov, z toho 184 chlapcov a 228 dievčat. Ich priemerný vek bol 17,11 rokov. Rozdiely v jednotlivých typoch emocionálneho prežívania sme identifikovali prostredníctvom modifikovanej verzie Dotazníka emocionálneho prežívania. Dotazník obsahuje položky zamerané na pozitívne a negatívne prežívanie. Pôvodná verzia dotazníka obsahuje 36 položiek, kým modifikovaná verzia obsahuje 30 položiek (15 pozitívne prežívanie, 15 negatívne prežívanie). V oboch premenných dievčatá preukázali vyššie skóre ako chlapci. Štatisticky významný rozdiel sme však zaznamenali pri hodnotení negatívneho emocionálneho prežívania.*

PEDAGOGIKA.SK, 2016, ročník 7, č. 3: 191-203

***Kľúčové slová:** emocionálne prežívanie, dotazník emocionálneho prežívania, pozitívne prežívanie, negatívne prežívanie, medzipohlavné rozdiely, vyučovacia hodina.*

***Gender Differences of High School Student in the Context of Emotional Experience of the Lesson.** The present study focuses on the gender differences within positive and negative emotional experience of the lesson. Main research aim was to identify gender differences in the various types of emotional experience of students through a modified version of the Emotional experience questionnaire. The research sample consisted of school students from secondary vocational schools in Trenčin region. 412 students were enrolled, including 184 boys and 228 girls. Their mean age was 17.11 years. The differences in the various types of emotional survival, we have identified through a modified version of the questionnaire of emotional survival. The questionnaire contains items aimed at positive and negative survival. The original version of the questionnaire contains 36 items, while the modified version contains 30 items (15 positive survival, 15 negative survival). As for the results, girls scored higher than boys in both variables while statistically significant difference was observed in the assessment of negative emotional experience.*

PEDAGOGIKA.SK, 2016, Vol. 7 (No. 3: 191-203)

Key words: *emotional experience, questionnaire emotional experience, positive emotional experience, negative emotional experience, gender differences, lesson.*

Úvod

Emocionálny vzťah k svetu spočíva vo fungovaní citu pri stretnutí s objektom, či druhoch činností, ktoré vstupujú do okruhu potrieb človeka (Blaško, 2013, s. 259). Emocionálne prežívanie žiakov zohráva významné miesto počas vyučovacej hodiny, pretože v kontexte spolupráce učiteľa a žiaka, ktorá smeruje k určitým cieľom, sa neustále zdôrazňuje najmä nutnosť zapojenia emocionálnej stránky žiaka. V kontexte uvedeného teda predpokladáme, že aj v školskom prostredí, konkrétne na vyučovacej hodine, by žiaci mali vedieť, ako emócie, tak pozitívne, ako aj negatívne ovplyvňujú najmä spôsob ich myslenia. Je možné, že aj medzipohlavné rozdiely vo vyjadrení svojho prežívania môžu súvisieť s tým, že tak dievčatá, ako aj chlapci čelia situáciám, ktoré si vyžadujú rôzne vyjadrenia emócií, ktoré sú u nich veľmi odlišné. Konkrétne, aké dôsledky na dosahovanie úspechov a na učenie má pre nich emocionálne prežívanie, ktoré môže byť rozličnej intenzity a sily. Z tohto dôvodu súhlasíme aj s vyjadrením (Diener, 1999), že vplyv pozitívnych emócií naznačuje, že tak dievčatám, ako aj chlapcom sa v priebehu ich štúdia, v závislosti na vzniknuté udalosti a okolnosti môže zlepšiť psychická pohoda, ich telesné zdravie, kultiváciou skúseností z pozitívnych emócií, než vyrovnanie sa s negatívnymi emóciami. Z uvedeného vyplýva, ako uvádzajú Tugade, Fredrickson (In McRae, Ochsner, (eds.) 2008), že pozitívne emócie alebo humor môžu byť strategicky použité ako regulátor negatívnych emócií.

Teoretické východiská

Žiaci v škole a najmä na vyučovacej hodine vyjadrujú v určitých vzniknutých situáciách rôzne emócie s rôznou intenzitou a frekvenciou.

Emócie sú veľmi komplexné javy, ktorých charakteristickým znakom je ich veľká citlivosť a premenlivosť a práve oni rozhodujú v živote žiaka, ako bude konať, žiť a rozhodovať sa (Stuchlíková, 2002). Pracovné definície emócií a ich vplyv sa líšia v ponímaní rôznych odborníkov. Na základe výskumov a debát (Ekman, Davidson, 1994; Diener, 1999) vyplýva, že emócie sú iba podmnožinou širšej triedy afektívnych javov, a podľa tohto hľadiska sú emócie najlepšie vnímané ako viaczložkové tendencie reakcií, ktoré sa rozkladajú v priebehu relatívne krátkych časových rozpätí. Iný pohľad na emócie prináša Frijda (1993; In Džuka, 2005, s. 85 – 86), ktorého definícia obsahuje tri základné komponenty:

1. Emócia je obvyčajne zapríčinená osobou vedome alebo nevedome, pričom na jej vzniku sa podieľa subjektívne hodnotenie dôležitosti cieľa alebo objektu,

na ktorý sa vzťahuje. Emócia je pocitovaná ako pozitívna, keď subjektívne želaná udalosť sa môže uskutočniť a ako negatívna, keď je jej uskutočnenie blokované;

2. Podstatou emócie je pripravenosť k aktivite a pohnútka plánovať akciu. Emócia vedie k uprednostneniu jednej alebo viacerých činností v závislosti od toho, ktorej osobe prisudzuje väčšiu neodkladnosť – čiže emócia môže byť prerušená alebo môže súťažiť s inými alternatívnymi mentálnymi procesmi alebo činnosťami;
3. Emócia je obyčajne prežívaná ako zvláštny typ mentálneho stavu, niekedy je sprevádzaná telesnými zmenami, expresívnymi výrazmi a činnosťami.

Do akej miery nás v našom snažení motivuje nadšenie a pozitívne emócie, to určuje našu potrebu dosahovania cieľov. V tomto zmysle je pre reguláciu emócií pri dosahovaní cieľov vhodné, ak majú žiaci osobné ciele, ktoré sa týkajú ich emočných skúseností. Boekaerts (1999) upozornil, že v tomto kontexte je voľba cieľov predpokladom sebaregulácie a žiaci môžu byť za týmto účelom vyzvaní k tomu, aby si rozmysleli, aké majú emočné ciele, než začnú svoje emócie regulovať. V kontexte sebaregulácie Capponi a Novák (1992; In Zelina, 1994, s. 46) „*popisujú metódu citovej autoregulácie na základe zoznamu citov, prežívania rôznych situácií, prostredníctvom ktorej možno zistiť, ako žiak prežíva vzniknuté situácie. Z toho vyplýva, že táto tzv. inventúra tvorí východisko pre autoreguláciu citov*“. Z uvedeného možno konštatovať, že v škole by mali žiaci vedieť o tom, ako pozitívne alebo negatívne emócie ovplyvňujú spôsob ich myslenia, teda aké dôsledky na učenie a dosahovanie úspechov má pre nich emocionálne prežívanie, ktoré môže byť rozličnej sily a intenzity. V tomto zmysle sa teda prežitok môže chápať ako „*produkt interakcie so situáciou v určitej dobe*“ (Schmidt, 2007, s. 453), pod ktorou ďalej Rheinberg (1996) rozumie interakciu osobných znakov s určitými podnetmi v danom okamžiku, napríklad vo vyučovaní, ktoré vysvetľuje najmä správanie a výkon žiaka. Pekrun (1998) svojím výskumom dokázal, že pozitívny vplyv na motiváciu majú vnútorné pozitívne emócie, zatiaľ čo negatívne emócie motiváciu znižujú. Ďurič, Grác a Štefanovič (1991, s. 296) uvádzajú, že žiaci so silne vyvinutými zápornými citmi nedokážu dosiahnuť výsledky v škole zhodné s ich možnosťami, aj napriek tomu, žeby disponovali aj veľmi dobrými schopnosťami.

Pozitívne emócie môžu slúžiť ako spúšťač optimálnej pohody, pričom vysielajú veľmi produktívny signál. Isté okamihy v živote ľudí sú charakterizované mnohými pozitívnymi emóciami, ako napríklad radosť, záujem, spokojnosť, láska a podobne. Takým domácim posolstvom by teda malo byť, že nestačí pozitívne emócie tzv. pestovať iba ako konečné stavy samy o sebe, ale najmä ako prostriedky na dosiahnutie psychického rastu a zlepšenie pohody v priebehu času (Fredrickson, 2001). Pozitívne emócie môžu

mať v priebehu života priaznivý vplyv na vývoj deklaratívnej znalosti emócií, pričom o pocite šťastia sa vie, že podporuje tvorivosť a schopnosť vytvárať asociácie medzi podnetmi. Toto podporil aj Eisenberg et al., (1996; In Schulze, Roberts, 2007, s. 79 – 80) a poukázal na to, že žiaci s pozitívnymi emóciami, ktorí dychtivo pristupujú k novým a odlišným situáciám, sa častejšie vystavujú príležitostiam na učenie, ktoré im pomáhajú pochopiť príčiny a jemné odtiene emocionálnych prežitkov.

Inhibícia správania, hanblivosť a negatívne emocionálne prežívanie, ktoré najviac zo všetkých spomenutých dimenzií odráža fungovanie emočných systémov, patrí k tým temperamentovým vlastnostiam, ktoré sú merané s najväčšou reliabilitou. Tým, že negatívne emócie zužujú aktuálny myšlienково-akčný repertoár človeka, vyvolávajú odpovede, ktoré sú preverené dlhoročným ontogenetickým vývojom. Výsledky výskumov (Ekman, Davidson, 1994; Izard, 1977), ktoré poukazujú na to, že pozitívne emócie momentálny myšlienково-akčný repertoár rozširujú, než aby ho zužovali smerom k jednej tendencii, dobre poukazujú na to, ako môžu pozitívne emócie, ktoré sa podieľajú na vytváraní individuálnych osobných zdrojov, od fyzických cez intelektuálne, až k sociálnym, fungovať ako efektívny nástroj pre regulovanie negatívnych emócií (Stuchlíková, 2002, s. 106 – 107). Na základe výskumu (Abe, Izard, 1999) vyplýva, že typickými znakmi žiakov, ktorí disponujú vo väčšine negatívnym emocionálnym prežívaním, je smútok, náchylnosť k hnevu a stres. Predchádzajúce výskumy (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, 1993; Young, Fox, Zahn-Waxler, 1999) poukazujú na to, že určité negatívne emocionálne prežitky, ako je napríklad smútok a hnev, sú často spojené so zameraním sa na seba samého. Z toho vyplýva, že žiakom, ktorí prežívajú negatívne emočné stavy, môžu chýbať príležitosti učiť sa. To sa prejavuje napríklad tým, ako uvádza J. Džuka (2005, s. 12), keď sú žiaci hladní a učenie sa bude uskutočňovať v takýchto podmienkach – vyvoláva to neprijemné a negatívne reakcie. Gage a Berliner (1986) navrhujú riešenie, ktoré spočíva v tom, aby žiakom bolo umožnené raňajkovanie v škole, čo bude vyvolávať pozitívne emocionálne reakcie. Iné výskumy (Rusting, 1998; Eisenberg, 1993) dokumentujú, že negatívne emocionálne prežívanie ovplyvňuje aj interpretáciu sociálnych podnetov a žiaci, u ktorých prevažuje negatívna emocionalita vzhľadom na častejšie prežívanie určitých diskretných emócií, vo svojich interakciách s vrstovníkmi vnímajú a prisudzujú konkrétne emócie ostatným (Schulze, Roberts, 2007, s. 81).

Aj vo vývine emocionálneho prežívania tak u žien, ako aj u mužov je celý rad zákonitostí, ako ich zisťujeme aj pri vývine napríklad pohybových schopností, poznávacích procesov.

Výsledky výskumov (Kinder, 2003; Tamres, 2002; Ochsner, Gross, 2005) naznačujú, že pokiaľ sa jedná o emocionálne prežívanie a vyjadrenie emócií

medzi pohlaviami, chlapci a dievčatá sú socializovaní odlišne. Ako uvádzajú Ochsner a Gross (2005), schopnosť kontrolovať svoje emócie je dôležitá pre ľudskú adaptáciu, dokazuje to aj fakt, že chlapci a dievčatá, ktorí prežívajú rovnaké emócie, ich v rôznych sociálnych situáciách vyjadrujú odlišne. Je teda možné, že medzipohlavné rozdiely vo vyjadrení svojho prežívania môžu súvisieť s tým, že tak dievčatá, ako aj chlapci čelia situáciám, ktoré si vyžadujú rôzne vyjadrenia emócií, ktoré sú u nich veľmi odlišné. Z výsledkov vyplynulo, že u dievčat je pravdepodobnejšie, že vyjadrujú svoje emócie navonok, pričom chlapci sa snažia skrývať svoje pocity, resp. svoje emócie potláčajú (Kinder, 2003). Iné výskumy (Etxebarria, Ortega, Pascual, Ripalda, 2012; Tamres, 2002; Shields, 2000) poukazujú na medzipohlavné rozdiely v emocionálnom prežívaní v tom zmysle, že u chlapcov prevláda vyjadrenie najmä pozitívnych emócií, naopak, u dievčat prevláda skôr negatívne vyjadrenie emócií. Ďalej dokazujú, že dievčatá majú väčší problém identifikovať a popísať čo cítia, zatiaľ čo chlapci majú tendenciu zapojiť viaceré stratégie zvládania situácií. Autori Ochsner, Gross (2005) však usudzujú, že muži sú schopní regulovať svoje negatívne emócie s vyššou účinnosťou ako ženy. V súlade s týmito výhľadmi na emocionálne prežívanie medzi chlapcami a dievčatami výskumy (Tamres, 2002) naznačujú, že dievčatá sú viac vnútorne sústredené na svoje prežívanie a používajú pasívne odpovede na svoje emócie, zatiaľ čo chlapci skôr potláčajú svoje emócie, aby zabránili akémukoľvek ich vyjadreniu (Hoeksema, 2012).

Na základe uvedených teoretických a empirických východísk bolo našim výskumným zámerom identifikovať medzipohlavné rozdiely v oblasti pozitívneho a negatívneho emocionálneho prežívania vzhľadom na ich aktuálny prežitok na vyučovacej hodine. Konkrétnejšie, našim cieľom bolo zistiť rozdiely v jednotlivých typoch emocionálneho prežívania v skupinách študentov kategorizovaných podľa pohlavia.

Výskumná vzorka

Výskumná vzorka bola tvorená stredoškolskými študentmi zo stredných odborných škôl v Trenčianskom kraji, konkrétne študentmi zo Strednej odbornej školy obchodu a služieb v Trenčíne (N = 179), Obchodnej akadémie v Trenčíne (N = 105), Dopravnej akadémie v Trenčíne (N = 48) a zo Strednej odbornej školy v Dubnici nad Váhom (N = 79). Celkovo je v sledovanej populácii približne 14 763 študentov. Do výskumu bolo zaradených 412 študentov, kumulovaných do výskumných skupín podľa pohlavia, čo tvorí približne 3 % celkovej výskumnej populácie. Z celkového počtu bolo 184 respondentov mužského a 228 ženského pohlavia. Vek dospievajúcich sa pohyboval v rozmedzí 15 až 21 rokov, kým priemerný vek dospievajúcich bol 17.11 rokov so smerodajnou odchýlkou 1.431 roku (tabuľka 1).

Tabuľka 1: Charakteristika výskumnej vzorky

Pohlavie	Premenná	N	Min	Max	M	SEM	SD	SK	KU
M	EPP	184	21	75	48.89	0.80	10.88	0.13	0.33
	EPN	184	24	75	64.26	0.77	10.41	1.27	1.34
Z	EPP	228	9	75	50.41	0.82	12.35	0.63	0.13
	EPN	228	17	75	67.79	0.67	10.05	2.54	7.48
Spolu	EPP	412	9	75	49.73	0.58	11.73	0.43	0.07
	EPN	412	17	75	66.21	0.51	10.35	1.87	3.86

EPP – pozitívne emocionálne prežívanie; EPN – negatívne emocionálne prežívanie; N – počet; Min – minimálne získané skóre v príslušnej skupine; Max – maximálne získané skóre v príslušnej skupine; M – priemer; SEM – štandardná chyba priemeru; SD – štandardná odchýlka; SK – šikmosť rozdelenia; KU – špicatosť množiny údajov.

Metódy

Použili sme dotazník DEP 36, ktorého autorom je J. Kožený (1993), je snahou o operacionalizáciu faktorov emocionálneho prežívania ako odhadu frekvencie výskytu pozitívnych a negatívnych emocionálnych prežitkov. Pôvodná verzia má 36 položiek (negatívne prežívanie tvorí 18 otázok, pozitívne prežívanie 18 otázok). Prostredníctvom DEP možno sledovať prežívanie vo vzťahu k veku a podobným premenným, napríklad úplnosť – neúplnosť rodín. Údaje možno korelovať, porovnať u chlapcov – dievčat, u dobre sa učiacich žiakov, priemerných a slabšie sa učiacich. V našom prípade sme porovnávali údaje u chlapcov a dievčat. Vytvorili sme modifikovanú verziu dotazníka, ktorá má 30 položiek (negatívne prežívanie tvorí 15 otázok, pozitívne prežívanie 15 otázok). Žiaci odpovedajú na pôvodnej päťstupňovej škále od nikdy, po celý čas nie (1), zriedka, len chvíľkami (2), niekedy som sa tak cítil/a (3), skoro celý čas som sa tak cítil/a (4), až po celý čas som sa tak cítil/a (5). Cronbachova alfa dotazníka je 0.724.

Výsledky

Výsledky štatistických analýz sú prezentované v tabuľke 2 a 3. Štatistické analýzy boli realizované v štatistickom programe IBM SPSS 20 (Statistical Package For The Social Sciences). Skúmanie medzipohlavných rozdielov premenných v premenných bolo uskutočnené prostredníctvom metódy Mann Whitney U test. Voľba neparametrického testu vyplýva na základe výsledkov z Kolmogorovho-Smirnovho R testu (EPN: $R = 0.078$; tabuľka 2) a symetrie rozdelenia dát (šikmosť: $SK = 1.87$; špicatosť: $KU = 3.86$; tabuľka 1).

Tabuľka 2: Popisná štatistika dátového súboru

Premenná	Pohlavie	N	M	SD	SEM	R
EPP	Muži	184	48.89	10.88	0.80	0.000
	Ženy	228	50.41	12.35	0.82	
EPN	Muži	184	64.26	10.41	0.77	0.078
	Ženy	228	67.79	10.05	0.67	

EPP – pozitívne emocionálne prežívanie; EPN – negatívne emocionálne prežívanie; N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; SEM – štandardná chyba priemeru; R – Kolmogorov-Smirnov R test.

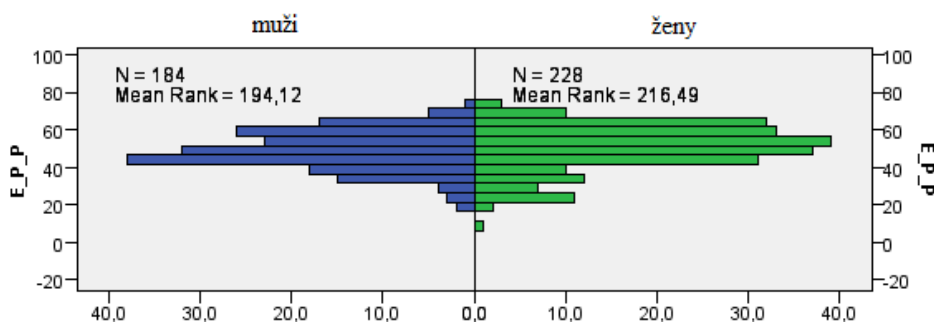
V tabuľke 2 sú prezentované popisné údaje o intenzite skúmaných premenných. Podľa hodnôt aritmetického priemeru v oboch premenných dievčatá prejavili vyššie skóre v porovnaní s chlapcami. V premennej *Pozitívne emocionálne prežívanie* (EPP) sme mapovali priemerné skóre u chlapcov $M = 48.89$, kým u dievčat bolo namerané priemerné skóre $M = 50.41$. V premennej *Negatívne emocionálne prežívanie* (EPN) u chlapcov bolo namerané priemerné skóre $M = 64.26$ a u dievčat $M = 67.79$.

Tabuľka 3: Komparácia študentov v emocionálnom prežívaní vzhľadom na pohlavie

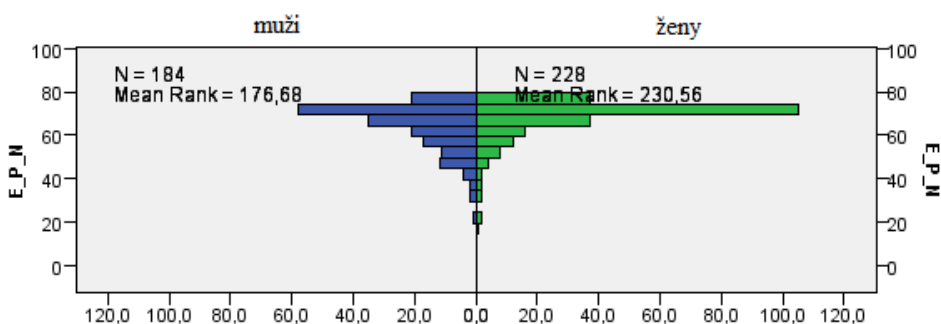
Premenná	Pohlavie	N	M	SD	df	U	p
EPP	Muži	184	48.89	10.88	410	23253.000	0.058
	Ženy	228	50.41	12.35			
EPN	Muži	184	64.26	10.41	410	26462.000	0.000
	Ženy	228	67.79	10.5			

EPP – pozitívne emocionálne prežívanie; EPN – negatívne emocionálne prežívanie; N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; df – stupne voľnosti; U – Mann-Whitney U test; p – hladina štatistickej významnosti.

Pri hodnotení negatívneho emocionálneho prežívania (EPN) medzi dievčatami a chlapcami (tabuľka 3) sme zistili štatisticky významný rozdiel na hladine 0.001 ($U = 26462.000$; $p = 0.000$). Dievčatá prejavili vyššie priemerné skóre (M) v porovnaní s chlapcami o 3.53 body; tabuľka 3, graf 2). V pozitívnom emocionálnom prežívaní (EPP) sme nezaznamenali štatisticky významné rozdiely ($U = 23253.000$; $p = 0.058$; tabuľka 3, graf 1).



Graf 1: Medzipohlavné rozdiely v pozitívnom emocionálnom prežívaní



Graf 2: Medzipohlavné rozdiely v negatívnom emocionálnom prežívaní

Podľa grafického znázornenia početnosti odpovedí respondentov jednotlivých výskumných skupín v grafe 2 evidujeme rapidný rozdiel u dievčat v skóre 60 až 80 bodov, v ktorom sa ich početnosť pohybuje nad 100, kým sa u chlapcov pohybuje okolo 60. Tento fakt potvrdzujú aj analýzy špicatosti údajov ($SK = 7.48$), ktoré sú mimo stanoveného intervalu normality dát (-1 až 1). Na rozdiel od dievčat, dáta u chlapcov sú symetricky rozložené ($SK = 1.34$).

Diskusia

Cieľom našej výskumnej štúdie bolo sledovať rozdiely medzi dievčatami a chlapcami v oblasti pozitívneho a negatívneho emocionálneho prežívania, vzhľadom na ich aktuálny prežitok na vyučovacej hodine, u študentov vyššieho sekundárneho vzdelávania v Trenčianskom kraji.

Brody (1997; In McRae et al., 2008) vo svojich výsledkoch výskumov uvádza, že existuje dôkaz o tom, že v oblasti emocionálneho prežívania dievčatá, ženy vyjadrujú častejšie tak pozitívne, ako aj negatívne emócie viac ako chlapci, muži. Z našich výsledkov sme dospeli k podobnému záveru, kde

sa nám potvrdili rozdiely v emocionálnom prežívaní vzhľadom na pohlavie. Potvrdilo sa nám, čo dokazujú aj iné výskumy (Barrett, Bliss-Moreau, 2009; Brody, 1997) že muži, chlapci majú tendenciu potlačiť alebo vyhnúť sa obom skúsenostiam a vyjadriť svoje emócie. Výsledky ukázali, že v oboch premenných, tak v pozitívnom emocionálnom prežívaní, ako aj v negatívnom emocionálnom prežívaní dievčatá prejavili vyššie skóre v porovnaní s chlapcami. Avšak štatisticky významný rozdiel na hladine 0.001 sme zistili pri hodnotení negatívneho emocionálneho prežívania medzi chlapcami a dievčatami. Vzhľadom na to, že škála bola zameraná na mapovanie prežívania vyučovacej hodiny, resp. ako sa žiaci cítili na vyučovacej hodine a čo prežívali, sme toho názoru, že niektoré položky pozitívneho prežívania, typu napríklad *mal/a som dobrú náladu, cítil/a som sa spokojne, nebál/a som sa vyjadriť svoj vlastný názor, prial/a som si, aby táto hodina neskončila, mal/a som radosť zo všetkého, čo som urobil/a, cítil/a som veľkú súdržnosť so spolužiakmi, cítil/a som sa povzbudený/á, príjemne sa mi spolupracovalo s ostatnými, smial/a som sa, mal/a som dobrú náladu, cítil/a som sa pokojný/á a uvoľnený/á a iné* zodpovedali ich skutočnému stavu na vyučovacej hodine a súvisia s ich motiváciou a kvalitou stratégií učenia, ktorú emócie ovplyvňujú. Odvolávajú sa na viaceré výskumy (Pekrun, 1998; Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991), ktoré uvádzajú, že žiaci, u ktorých prevažuje negatívne emocionálne prežívanie nedokážu v škole dosiahnuť relevantné výsledky, ktoré sú zhodné s ich možnosťami, aj napriek tomu, žeby disponovali dobrými schopnosťami možno konštatovať, že položky typu *bol/a som nervózny/a, rozčúlil/a som sa a dlho som sa nemohol/a upokojiť, musel/a som sa nahnevať, bol/a som pod silným tlakom, mal/a som pocit, že nič nedopadne tak, ako by som očakával/a, a ako by som chcel/a, bol/a som nahnevaný/á, cítil/a som sa horšie ako ostatní, mal/a som pocit, že nič nemá cenu a iné* sa spájajú s pocitom strachu a stresu, v dôsledku kladení dôrazu na výkonovú stránku žiaka. Predpokladáme, že práve vplyvom rodovej socializácie je na žiačky kladený dôraz na výkon viac ako na žiakov (chlapcov), a to môže mať za následok negatívne emocionálne prežívanie na hodine a tým oslabuje možnosti, ako dosahovať lepšie výsledky. Na základe dosiahnutých výsledkov v závere konštatujeme, že emocionálne prežívanie rozličnej intenzity má vplyv na učenie a dosahovanie úspechov žiakov. Empirické východiská slúžia ako podnet na ďalšie analýzy skúmanej problematiky.

LITERATÚRA

BLAŠKO, M. 2013. *Kvalita v systéme modernej výučby*. Košice: Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity. 398 s. ISBN 978-80-553-1281-1.

- BOEKAERTS, M. 1999. Self – regulated learning? Where we are today. In *International Journal of Educational Research*. vol. 31, p. 445 – 475.
- EKMAN, P., DAVIDSON R. J. (eds) 1994. *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York: Oxford University Press. 512p. ISBN 978-80-195-08944-8.
- DIENER, E. 1999. Introduction to the special section on the structure of emotion. In *Journal of Personality and Social Psychology*. vol. 76, p. 803 – 804.
- ĎURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J. 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: JASPIS. 331 s. ISBN 80-900477-6-9.
- DŽUKA, J. 2005. *Motivácia a emócie človeka*. Prešov: Prešovská univerzita. 167 s. ISBN 80-8068-169-4.
- FREDRICKSON, B. 2001. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. In *American Psychologist*. vol. 56, p. 218 – 226.
- HOEKSEMA, S. N. 2012. Emotion Regulation and Psychopathology: The Role of Gender. In *The Annual Review of Clinical Psychology*. [online] vol. 8, p. 161 – 187. Dostupné na: http://psych.colorado.edu/~willcutt/pdfs/Nolen-Hoeksema_2012.pdf.
- KOŽENÝ, J. 1993. Dotazník emocionálneho prožívání (DEP 36): Explorační a konfirmační analýza. In *Československá Psychologie*, č. 6, s. 523 – 533.
- McRAE, K., OCHSNER, K. N. (eds) 2008. Gender Differences in Emotion Regulation: An fMRI Study of Cognitive Reappraisal. In *Group Processes Intergroup Relations*. [online] vol. 11, p. 143 – 162. Dostupné na: http://dept.psych.columbia.edu/~kochsner/pdf/McRae_gender_differences.pdf
- OCHSNER, K. N., GROSS, J. J. 2005. The cognitive control of emotion. In *Trends in Cognitive Sciences*. vol. 9, p. 242 – 249.
- PASCUAL, A., RIPALDA, A. (eds) 2012. Gender Differences in Adolescence in Emotional Variables Relevant to Eating Disorders. In *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. [online] vol. 12, p. 59 – 68. Dostupné na: <http://www.ijpsy.com/volumen12/num1/317/gender-differences-in-adolescence-in-emotional-EN.pdf>.
- PEKRUN, R. 1998. Schülleremotionen und ihre Förderung: Ein Blinder Fleck der Unterrichtsforschung. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. vol. 45, p. 230 – 248.
- RHEINBERG, F. 1996. Von der Lernmotivation zur Lemleistung. Was liegt dazwischen? In: MOLLER, J. – KOLLER, O. *Emotion, Kognition und Schulleistung*. Weinheim, p. 23 – 51.
- SHIELDS, S. A. 2000. Thinking about gender, thinking about theory: Gender and emotional experience. In FISCHER, A. H. *Gender and emotion: Social psychological perspectives*. [online] vol. 2, p. 3 – 23. Dostupné na: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99029140.pdf>.

- SCHMIDT, J. A. 2007. Individual and situational factors related to the experience of flow in adolescence. In GILMAN, R. 2007. *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, p. 542 – 558.
- SCHULZE, R., ROBERTS, R. (eds.) 2007. *Emoční inteligencia*. Praha: Portál. 368 s. ISBN 978-80-7367-229-4.
- STUHLÍKOVÁ, I. 2002. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. 232 s. ISBN 80-7178-553-9.
- TAMRES, L. K. (eds.) 2002. Sex Differences in Coping Behavior: A Meta-Analytic Review and an Examination of Relative Coping. In *Personality and Social Psychology Review*. vol. 6, p. 2 – 30.
- ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS. 162 s. ISBN 80-967013-4-7.

Prílohy

Dotazník DEP

1. Nikdy, po celý čas nie
2. Zriedka, len chvíľkami
3. Niekedy som sa tak cítil/a
4. Skoro celý čas som sa tak cítil/a
5. Celý čas som sa tak cítil/a

-
1. mal som dobrú náladu
1 2 3 4 5
 2. bol som nervózny
1 2 3 4 5
 3. bol som šťastný
1 2 3 4 5
 4. cítil som úzkosť a strach
1 2 3 4 5
 5. cítil som sa spokojne, nebál som sa vyjadriť svoj vlastný názor
1 2 3 4 5
 6. cítil som napätie
1 2 3 4 5
 7. rozčúlil som sa a dlho som sa nemohol upokojiť
1 2 3 4 5
 8. prial som si, aby táto hodina neskončila
1 2 3 4 5
 9. mal som zlú náladu
1 2 3 4 5
 10. mal som radosť zo všetkého, čo som urobil
1 2 3 4 5
 11. musel som sa nahnevať
1 2 3 4 5
 12. cítil som veľkú súdržnosť so spolužiakmi
1 2 3 4 5
 13. bol som pod silným tlakom
1 2 3 4 5

14. cítil som sa povzbudený
1 2 3 4 5
15. mal som pocit, že nič nedopadne tak, ako by som očakával a ako by som chcel
1 2 3 4 5
16. keď bol čas, dokázal som sa uvoľniť a sústrediť
1 2 3 4 5
17. bol som zo všetkého otrávený
1 2 3 4 5
18. mal som pocit, že ma nič nebaví
1 2 3 4 5
19. cítil som sa dobre
1 2 3 4 5
20. bol som dosť nešťastný
1 2 3 4 5
21. cítil som, že mám veľa energie
1 2 3 4 5
22. bolo mi nanič, do plaču
1 2 3 4 5
23. bol som nahnevaný
1 2 3 4 5
24. príjemne sa mi spolupracovalo s ostatnými
1 2 3 4 5
25. cítil som sa horšie ako ostatní
1 2 3 4 5
26. mal som pocit, že nič nemá cenu
1 2 3 4 5
27. mal som zo seba radosť
1 2 3 4 5
28. smial som sa, mal som dobrú náladu
1 2 3 4 5
29. cítil som sa pokojný a uvoľnený
1 2 3 4 5
30. bol som veselý
1 2 3 4 5

Alžbeta Lobotková je doktorandkou posledného ročníka na Katedre pedagogiky Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Magisterský titul získala na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre v odbore Učiteľstvo akademických predmetov: Pedagogika a výtvarné umenie. V rámci svojej dizertačnej práce rieši problematiku analýzy vyučovacej hodiny v kontexte učebnej motivácie žiakov, kde sa orientuje na motiváciu žiakov ku učeniu a ich emocionálne prežívanie.

Robert Tomšík je doktorandom Katedry pedagogiky Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Magisterský titul získal v odbore Učiteľstvo akademických predmetov: Pedagogika a Psychológia. Je tvorcom psychodiagnostických nástrojov SMVUP(1-2)-S a SMVUP(1-2)-U na zisťovanie motivácie voľby výkonu učiteľského povolania. Je autorom vyše tridsiatich publikácií, v ktorých rieši témy z oblasti pedeutológie, štatistiky, metodológie, sociálnej patológie a psychodiagnostiky.

Mgr. Alžbeta Lobotková
Katedra pedagogiky UKF
Dražovská cesta 4
949 01 Nitra
Tel. 037/6408 222
alzbeta.lobotkova@ukf.sk

Mgr. Robert Tomšík
Katedra pedagogiky UKF
Dražovská cesta 4
949 01 Nitra
Tel. 037/6408 238
robert.tomsik@ukf.sk