

Regulace emocí u dětí mladšího školního věku

Bc. Eva Hynčicová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eva Hynčicová**
Osobní číslo: **H150061**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Regulace emocí u dětí mladšího školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti emočního prožívání, afektivních procesů a sociokulturních vlivů na jedince.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam odborné literatury:

HASSON, Gill. Emoční inteligence. První vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 9788024756301.
VYMĚTAL, Jan. Úzkost a strach u dětí. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 71788309.
STUHLÍKOVÁ, Iva a Ludmila PROKEŠOVÁ. Zvládání emočních problémů školáků. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-534-2.
BACUS-LINDROTH, Anne. Mé dítě si věří. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788073672966.
VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd
Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**
Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 16.4.2017

.....
Fyhel

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na regulace emocí a lokalizaci locus of control u dětí mladšího školního věku. V teoretické části se blíže specifikuje pojem regulace emocí, jejich dynamika, strategie a kontrola. V závěru teoretické části je vysvětlen pojem locus of control. V praktické části je provedeno dotazníkové šetření u 274 dětí mladšího školního věku. Dotazník je složen ze tří částí. V první části se zjišťují všeobecné sociodemografické charakteristiky, v druhé míra strategie regulace emocí a ve třetí lokalizace locus of control. Dotazník, zaměřující se na míru regulace emocí, se dělí na dvě škály: přehodnocení emocí a potlačení emocí a obě se posuzují zvlášť. Třetí část je zaměřena na lokalizaci locus of control, přičemž s vyšším bodovým ziskem je lokalizace locus of control více externější. Analýza ukazuje, že neexistují žádné statisticky významné vztahy mezi locus of control a pohlavím, věkem, úplností rodiny a počtem sourozenců. Žádné statisticky významné vztahy nebyly nalezeny ani pro obě škály strategie emocí. I přesto lze vyzorovat některé nepatrné odlišnosti, například externější lokalizaci locus of control u dívek nebo tendence k většímu potlačování emocí u chlapců. V poslední části je popsána vazba mezi lokalizací locus of control a oběma strategiemi regulace emocí. Ukazuje se, že existuje statisticky významná korelace mezi lokalizací locus of control a mírou potlačení emocí, čili děti s externějším locus of control více potlačují své emoce. Nicméně žádný statisticky významný vztah nebyl nalezen mezi lokalizací locus of control a mírou přehodnocení emocí.

Klíčová slova: regulace emocí, locus of control, děti

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on locus of control and emotion regulation strategy in children in middle childhood age between 8 and 11 years. Emotion regulation and its dynamics, strategy and control as well as concept of locus of control are described in the theoretical part. In the practical part, the survey at 274 middle childhood children is accomplished by questionnaire. The questionnaire consists of three parts. The first part is focused on general sociology data. In the second and third part are studied rate of emotion strategy and the location of locus of control, respectively. Emotion strategy scale has two scales: cognitive reappraisal and expressive suppression; they are analysed separately. Locus of control score determines its location, with higher score suggesting more external locus of control. The relation between gender, age, full or single parent family and number of siblings is analysed separately for both emotion strategies scales and the location of locus of control. Although no statistical significant differences are found, some interesting conclusions are discovered, e. g. more external locus of control at girls or higher expressive suppression at boys. Finally, the correlation between the rate of both emotion regulation scales and the location of locus of control is accomplished. Pearson correlation coefficient between the location of locus of control and the rate of expressive suppression is positive and even statistical significant, thus suggesting that children with more external locus of control uses higher strategy of expressive suppression. Nevertheless, no relation is found for cognitive reappraisal.

Keywords: emotion regulation, locus of control, middle childhood children

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala Mgr. Elišce Suchánkové, Ph. D., za ochotu, čas a odborné rady, kterými přispěla k vypracování diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 REGULACE EMOCÍ	13
1.1 EMOCE A JEJICH DYNAMIKA	17
1.2 STRATEGIE EMOČNÍ REGULACE	20
1.3 EMOČNÍ PROCESY	23
1.4 KONTROLA EMOCÍ.....	27
2 POJETÍ EMOCÍ	29
2.1.1 Vývojové trendy v emoční regulaci	30
2.2 TEORIE EMOCÍ	31
2.2.1 Socializační faktory ovlivňující emoce	34
2.3 VÝVOJ EMOCÍ.....	35
2.3.1 Mladší školní věk	37
3 LOCUS OF CONTROL	39
3.1 POJETÍ LOCUS OF CONTROL	39
3.2 VÝZKUM LOCUS OF CONTROL.....	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	46
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	46
4.2 CÍL VÝZKUMU	47
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A FORMULACE HYPOTÉZ.....	47
4.4 PROMĚNNÉ	49
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	49
4.6 METODY VÝZKUMU.....	50
4.6.1 Emoční regulace.....	50
4.6.2 Locus of control	51
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	51
4.8 VÝSLEDKY VÝZKUMU	52
4.8.1 Souhrnná statistika demografických dat	52
4.8.2 Strategie regulace emocí u dětí mladšího školního věku	53
4.8.3 Lokalizace locus of control u dětí mladšího školního věku.....	60
5 DISKUSE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	69
ZÁVĚR	75
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	77
SEZNAM GRAFŮ	82
SEZNAM TABULEK	83
SEZNAM PŘÍLOH	84

ÚVOD

Emoce jsou neoddělitelnou součástí lidského života. Jejich znalost a uvědomění si okolností, z nichž vznikají, mohou mít pozitivní důsledky na jejich prožívání. Nicméně už malým dětem předáváme informace o tom, jaké typy emočního projevu od nich požadujeme. Například děti jsou trestány za projevy vzteku, strach je spojován se zbabělostí, smutek a slzy jsou známkou slabosti. Děti dávají velmi často najevo svoji nespokojenost pláčem. A když se vypláčou, je po neštěstí. Ale velmi brzy je naučíme, že pláč a smutek nejsou správné a je třeba se jim vyhýbat. Především chlapci nesmí projevovat smutek pláčem – vždyť kluci nepláčou. Malým dívkám naopak nepřísluší vztek a zlost. Přidělujeme danému pohlaví určitou sociální roli, tedy gender. Pokud se negativní emoce projeví, dítě je vystrčeno někam na okraj, kde musí zůstat, a teprve až se srovná, je mu dovoleno vrátit se zpět do „šťastné skupiny“. Chceme z dětí vychovat kultivované jedince a proto je vedeme k tomu, že nesmí moc zlobit, plakat, vztekat se, bát se a křičet. Nicméně tento proces výchovy způsobuje, že dítě ztrácí spojení se svými emocemi, obtížně je zpracovává a často je nedokáže ani rozpoznat.

V této diplomové práci si klademe za cíl zjistit, jaká je souvislost v míře strategií regulace emocí a lokalizací locus of control u dětí mladšího školního věku a jestli zde existují rozdíly v závislosti na pohlaví, věku dítěte, počtu sourozenců a typu (úplná či neúplná) rodiny. Žijeme v době, která nás nutí potlačovat vlastní emoce, převážně ty negativní. Každý z nás by chtěl prožít svůj život plný radosti, bez smutku a různých negativních událostí. Nicméně tak to v životě nechodí a negativní emoce k životu patří. Je důležité, aby se člověk už v dětství učil vnímat své emoce, propojoval je s vlastními životními zkušenostmi a čerpal z nich ponaučení. V důsledku toho se pak v dospělosti snáze vyhne různým negativním pocitům, depresivním a sebevražedným myšlenkám.

A právě problematikou emocí a locus of control se zabývá teoretická část této práce. V první kapitole se věnujeme pojmu regulace emocí, pohledu na jejich strategii, dynamiku, a kontrolu, nabízíme přehled emočních procesů. V druhé kapitole se zaměříme na teorie emocí, jejich rozdělení a vývoj. V třetí kapitole vysvětlujeme pojem locus of control.

V empirické části práce se zaměříme na zjištění, jaká je souvislost v míře strategií regulace emocí a lokalizací locus of control u dětí mladšího školního věku. Praktická část se rovněž zabývá výzkumem strategií (potlačení nebo přehodnocení) regulace emocí a lokalizací locus of control (konkrétně zda děti své chování chápou jako výsledek vnitřních fak-

torů, např. svobodné vůle, úsilí, výdrže, neboli interní locus of control, nebo jsou přesvědčeny, že jejich chování je závislé na vnější kontrole, např. na štěstí nebo na osudu, neboli externí locus of control) dle pohlaví a věku dětí, typu rodiny a počtu sourozenců.

Čím více děti odsunují své emoce až někam na okraj, do takzvaného zakázaného pásma, tím intenzivněji se může projevit jejich negativní vliv v období zátěže. Emoce se v životě člověka střídají jako den a noc. Dovolíme-li dítěti zažít pláč a smutek, bude schopno prožít si také radost a nadšení. Je však nezbytné naučit se s projevy emocí pracovat, a to již v dětství. Věříme, že tato práce přispěje k většímu porozumění dětských emocí a k uvědomění si důležitosti nejen samotného prožívání emocí, ale i schopnosti jejich regulace.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 REGULACE EMOCÍ

Člověk je tvor společenský a soužití s ostatními lidmi přináší potřebu neustále ovládat a kontrolovat vlastní emoce. Schopnost regulace emocí je důležitou podmínkou pro období vstupu dítěte do školy a v průběhu **mladšího školního věku** se rychle rozvíjí. Jak uvádí Langmaier a Krejčířová (1998, cit. podle Slaměnik, 2011, s. 73), „Původní expresivní emoční reakce malého dítěte měly v podstatě automatický charakter, ale ve školním věku je dítě schopno podle potřeby vlastní vůlí své city potlačit nebo naopak zřetelně vyjádřit“. Dítě si uvědomuje své sociální okolí, které může u něho vyvolat např. nejistotu spojenou s očekáváním reakce učitele a spolužáků. V tomto věku se postupně vytrácí strach z pohádkových bytostí a bájných dějů. Nově se objevuje strach z nevhodného chování, z nesplnění úkolu, z prospěchu. V období mladšího školního věku se rozvíjí schopnost předvídat vlastní emoce a porozumět jim. Rovněž se zvyšuje se kontrola nad svými vlastními emocemi. (Slaměnik, 2011, s. 73-74)

Regulace patří k složitým procesům, které mají společné znaky: skládají se z různých změn, dějů a událostí; není předem dána časová posloupnost (protože závisí na změnách okolí); jejich průběh se může jevit jako nahodilý nebo jako nenáhodný. Vůle představuje komplex schopností, dovedností a vlastností, které pomáhají člověku řídit jeho duševní činnost a regulovat např. kognitivní a rozhodovací procesy, interakci se svým okolím, vnitřní stavy svého organismu. Řízení a regulace těchto procesů probíhá na základě informací o vnějším i vnitřním prostředí a na předvídání budoucího dění. Cílevědomá činnost není řízena vůlí, ale jedincem a jeho zkušenostmi. Nezávislým řídicím činitelem je duševně vyspělá osobnost, která je schopná samostatného rozhodování (Brihcín, 1999, s. 406-407)

„Emoční regulace sestává z vnějších a vnitřních procesů odpovědných za monitorování, ocenění a modifikování emočních reakcí, zvláště jejich intenzity a časových charakteristik, směřujících k dosažení cílů jedince.“ (Thompson 1994, cit. podle Slaměnik, 2011, s. 48). Podle Eisenbergové et al. (2000, cit. podle Slaměnik, 2011, s. 48) lze emoční regulaci chápat jako proces přizpůsobování nebo proces změny intenzity a trvání vnitřních pocitů spojených s emocemi. Podle Grosse (1998, cit. podle Slaměnik, 2011, s. 48-49) lidé emoční regulací ovlivňují to, jaké emoce budou mít, jak a kdy je budou prožívat a vyjadřovat. Průběh tohoto procesu může být automatický či řízený, vědomý nebo nevědomý. Dle Sla-

měníka (2011, s. 49) je automatickou emocií například „úlek“. Ztíženou kontrolu představují emoce, které si plně neuvědomujeme.

V životě lidí se neustále vyskytují problémy týkající se lidské vůle, např. svoboda vůle, autonomie jednání, síla osobnosti, rozhodování, sebeurčení, sebekázeň, vědomí, vnitřní motivace. Jejich řešení se zpravidla neobejde bez odborného objasňování. Působení ekonomických, kulturních a politických procesů ke konci 20. století mělo za následek vytvoření optimálních podmínek pro osobní a sociální projevy nezávislosti jedince, jeho svobody a rozhodování (Wescott, 1988, Cross a Markus, 1990, Mahoney 1991, cit. podle Brichcín, 1999, s. 21). Podle Karolyho (1993, cit. podle Brichcín, 1999, s. 21) se **sebe-regulace vztahuje k vnitřním či transakčním procesům, které umožňují jedinci řízení jeho aktivit v daném čase a navzdory změnám okolností.**

Schopnost regulovat emoce v oblasti sociálních vztahů patří ke znakům civilizace. Lidé jsou stále vystaveni sociálním požadavkům na to, jak mají své emoce prožívat a vyjadřovat. Emoční projevy mohou interpersonálním vztahům prospívat nebo škodit, pokud jsou projeveny v nevhodné chvíli nebo intenzitě. (Gross a Thompson, 2007, cit. podle Slaměník, 2011, s. 123)

Předvídání a obrazotvornost pomáhá k snadnějšímu plánování a ověřování modelů, což lze spojovat s výsledky výzkumů, které se týkají oblasti vyvolávání kladných a záporných emocí, zvládnání stresu, odhalování vlastní způsobilosti apod. (Brichcín, 1999, s. 32-33). Taylor (1991, cit. podle Brichcín, 1999, s. 33) dokázal, že toto předvídání budoucích dějů může ovlivnit řízení emocí. Změna či udržení nálady může být nástrojem řízení chování (Schovers a Cantor, 1985, cit. podle Brichcín, 1999, s. 33). V tomto případě jde o regulaci afektu, o tzv. emoční inteligenci (Mischel et. al., 1996, cit. podle Brichcín, 1999, s. 33).

Pod pojem emoční regulace zahrnujeme procesy, kterými lidé ovlivňují své emoce, jejich prožívání a vyjadřování. Hnací síla emoční regulace může být vědomá nebo nevědomá, kontrolovaná nebo automatická, a může ovlivňovat více či méně průběh utváření emoce. (Stuchlíková, 2007, s. 175)

Schopnost regulovat vlastní emoce je dána geneticky, ale je možno ji rozvíjet učením v procesu socializace. Lidé zpravidla své vlastní prožívání emocí, a to včetně jejich vnějších projevů, regulují. Emoční prožitky jsou ovládaný z důvodu tlaku sociálních norem, které nedovolují jejich prezentaci, nebo neochoty projevit emoce před ostatními. Emoční regulace směřuje k omezení některých projevů nebo naopak k jejich udržení a případnému

posílení. Emoční prožitky není jednoduché regulovat, ale dají se ovládat na základě různých dovedností. Tyto dovednosti se nemusí projevit vždy stejným způsobem, např. jedinec dokáže velmi dobře ovládat smutek, ale už neumí regulovat zlost. (Vágnerová, 2004, s. 149-150)

Dle Ekmana (2015, s. 88) se lidé domnívají, že dochází k regulaci emoce nikoliv současně s jejím vznikem, ale až v momentě, kdy ji naše vědomí zaregistruje a emoce se rozvine. Naproti tomu Davidson, 2000 (cit. podle Ekman, 2015, s. 88) se domnívá, že regulace emocí začíná s ostatními emočními signály, jako jsou změny v myšlení a podněty k určitému chování. Ekman (2012, s. 88) dále doplňuje, že existuje něco jako počáteční neuvědomělé stadium regulace, které se spustí s prvotními emočními změnami.

Cílem regulace emocí je udržení, zesílení či utlumení emocí vzhledem k sociálnímu kontextu. Ale i v situacích, kdy je člověk sám, má tendence své emoce regulovat. Chce totiž ovládnout své chování, aby zmírnil negativní emoce, které ho omezují v jeho psychickém a fyzickém fungování. Z pohledu intenzity věnuje větší pozornost zeslabení emocí než jejich zesílení. Z pohledu ladění se zaměřuje více na negativní emoce než na ty pozitivní. (Slaměník, 2011, s. 49)

Emoce radosti či potěšení je vlastním subjektivním jevem, který prožíváme, a je naším „majetkem“. Pokud se chceme o tento prožitek podělit s jinými lidmi, naskýtá se spousta možností, jak bude definován. Při **diagnostice a měření emocí** se jako nejjednodušší jeví slovní sdělení našeho prožitku. Ale svou roli zde hraje *čas* – v odpovědi na otázku, jak jsme šťastni, se vyjadřujeme vlastně k tomu, co už bylo. Dalším problémem při sdělování našich emocí jiným lidem je skutečnost, že jejich představa o tomto pocitu (např. radost, smutek) se může lišit od naší představy. Obdobná situace platí také pro intenzitu pocitů, pro jejíž měření slouží **metoda zvaná VAS** – znázorněna šikmou úsečkou se dvěma extrémními číselně označenými body. Spodní bod vyjadřuje nulovou intenzitu pocitu, horní bod pak maximální stupeň intenzity. (Křivohlavý, 2013, s. 29-30)

Emoční regulace vyžaduje po celou dobu rozvoje emocí vlastní sebekontrolu. Výzkumy Richardse a Grosse (cit. podle Stuchlíkové, 2007, s. 182) ukazují, že průběžné potlačování vlastních emocí negativně ovlivňuje paměťový výkon, zdraví a omezuje schopnost adaptace. Dle Stuchlíkové (2007, s. 182) přehodnocení ovlivňuje samotné emoční prožívání, ale nezhoršuje funkci paměti. Naopak potlačení emočního projevu neovlivňuje prožitek emoce, ale funkci paměti zhoršuje.

Thompson, 1990 (cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 175) uvádí, že emoce jsou komplexními procesy, které se rozvíjejí až v průběhu času. Emoční regulace pak zahrnuje změny v emoční dynamice, ve velikosti a době trvání emoce, změny v chování, prožívání a změny v oblasti fyziologické. S tímto názorem souhlasíme.

Stuchlíková (2007, s. 175-176) do obsahu definice emoční regulace zahrnuje pět aspektů:

- Lidé intenzitu svých emocí zvyšují, udržují nebo snižují, což představuje emoční regulaci (nejedná se tedy o proces jedním směrem).
- Mezi jednotlivými emocemi v rámci emoční regulace mohou být významné rozdíly.
- Emoční regulace představuje regulaci uvnitř „já“.
- Emoční regulace je zpravidla vědomá (ale občas může být zpracována nevědomky, např. v případě zklamání při obdržení nevhodného dárku).
- Bez zkušenosti nelze stanovit nějaké předpoklady, které by určily, zda je emoční regulace dobrá nebo špatná.

Emoce vznikají na základě nějakého významného podnětu. To, co je významné, je zároveň vzrušující, např. když dítě dosáhne úspěchu ve školní soutěži. Význam a vzrušení jsou tedy vzájemně se doplňujícími faktory při vzniku emocí. Emoce nelze vyvolat úmyslně, na rozdíl např. od pozornosti nebo představy. Uvedené skutečnosti dále vyvolávají otázku, zda je možná záměrná kontrola emocí a zda vůbec se lze úmyslně vyhnout např. strachu, smutku či zlosti. Nicméně představa, že se jedinec záměrně zbavuje radosti, je absurdní. V některých případech je možno nepříjemnou emoci nahradit emoci příjemnou, např. u vnitřní úzkosti nebo napětí. (Nakonečný, 2012, s. 144)

Emoce se podílejí na řízení našeho chování. Smutek, hněv, roztrpčenost omezují výkonnost jedince a mohou vést k negativním reakcím, např. k ironickým poznámkám, uzavření se do sebe, někdy až k agresi. Naopak pozitivní emoce zpravidla zvyšují výkonnost člověka a směřují k prosociálnímu chování. (Slaměník, 2011, s. 55-56)

Rohracher (1963, cit. podle Švancar, 2003, s. 44) poukazuje na principy regulace, které mají za úkol udržet sebecit a sebevědomí po frustraci (neúspěch při zkoušce, urážka, zklamání). Např. pokud student nevyřeší při zkoušce příklad, může svůj neúspěch komentovat slovy: „Může se to stát komukoli“ (racionalizace), nebo „Celé učivo znám, jen tento hloupý příklad jsem nevyřešil“ (náhradní uspokojení).

Na základě zkušenosti získaná emoční znalost s sebou přináší také poznání příčiny jednotlivých emocí, např. smutek *kvůli něčemu*, strach *z něčeho*, zlost *na někoho*. Současně je člověk schopen se orientovat v emočních vztazích. Rovněž si je vědom činností, které je nutno provést k utlumení nebo zesílení prožitku samotné emoce. Člověk, jehož emoce jsou více diferencovány, na základě svých znalostí lépe reguluje emoční prožívání. Proto je důležité už u dětí posílit schopnost reflektovat vlastní emoce, tj. mluvit o nich a dokázat je pojmenovat, čímž si děti osvojí vhodnou regulaci vlastních emocí. (Stuchlíková et al., 2005, s. 31)

V oblasti regulace emocí se nejčastěji do centra zájmu výzkumu dostává stres a jeho zvládnání. Lazarus (1966, cit. podle Slaměník, 2011, s. 49) při regulaci emocí klade důraz na přehodnocení situace. Člověk zvažuje své fyzické a psychické vlastnosti, které nejen napomáhají ke zvládnutí stresové situace, ale zároveň ho vedou k jejímu přehodnocení. Regulace v tomto případě znamená omezení vnitřních a vnějších tlaků, které jsou výsledkem vztahu člověka s prostředím, čímž dochází k odstranění vzniklého napětí. Při negativně prožívané situaci lze regulovat emoční stav pomocí uvolnění průchodu emocím, hledáním podpory u jiných lidí, odmítáním situace, apatií, ale také únikem k alkoholu či drogám.

Většina lidí má tendenci se vyhnout nepříjemným, emočně negativním situacím. Baumeister et al. (2001, cit. podle Slaměník, 2011) uvádí, že na psychiku jedince mají silnější vliv emoce záporné než kladné. V důsledku toho lidé vynakládají zvýšené úsilí na změnu těchto negativních emocí a špatných nálad ve srovnání s navazováním a udržováním pozitivních emocí a nálad. Při regulaci emocí tak dochází k disproporci energie vynaložené na ovlivnění pozitivních a negativních emocí.

1.1 Emoce a jejich dynamika

Téměř všechny světové kultury projevují velmi podobným způsobem šest základních emocí – radost, smutek, hněv, překvapení, znechucení a strach. Všichni lidé se mračí, když se hněvají, nebo se smějí, pokud jsou šťastní. K pochopení a ovládnutí vlastních pocitů je důležité se naučit rozeznávat vlastní emoce. Odborníci a psychologové se snažili emoce kategorizovat, nicméně jednotný postup členění emocí neexistuje. Vědci se neshodnou ani na tom, které emoce patří k těm základním. Emoce lze dělit na chtěné (touha, naděje, závist) a nechtěné (strach, stud, znechucení). Další rozdělení emocí se odráží od pozitivního či negativního hodnocení minulosti nebo přítomnosti a budoucnosti, jak je znázorněno v tab. 1. (Hasson, 2015, s. 55-61)

Tab. 1. Rozdělení emocí z pohledu minulosti nebo přítomnosti a budoucnosti. (Hasson, 2015, s. 61)

	Minulost nebo přítomnost	Budoucnost
Pozitivní	šťěstí, vděk, úleva	naděje, optimismus, vzrušení
Negativní	vina, lítost, rozpaky	úzkost, strach, pomstychtivost

Nejčastěji se klasifikují emoce podle délky trvání (afekty, nálady a dlouhodobé emoční vztahy) a kvality projevu (nižší a vyšší emoce). Radost, smutek, strach a hněv jsou nižší neboli primární emoce, k vyšším emocím řadíme city a sentimenty. Afekty se projevují prudkou emoční reakcí na různé podněty a směřují k okamžitému vybití. Afekty jako hněv, zlost, radost, smutek, stud a jiné se vyznačují rychlým vznikem, bouřlivým průběhem a krátkým trváním. **Nálady** trvají, na rozdíl od afektů, delší dobu a jsou méně intenzivní. Dále rozlišujeme dlouhodobé emoční vztahy, jejichž součástí jsou vášně, které se vyznačují trvalostí. Mohou směřovat k jiným osobám (láska k dítěti), skupinám (oddanost politickému hnutí), předmětům (posedlost autem), aktivitám (sport) a další. Nižší emoce ovlivňuje kultura, společnost a osoby, se kterými je člověk v kontaktu. Patří zde primární emoce strachu, hněvu, smutku a radosti. Nižší emoce se vážou na pudové tendence (uspokojení hladu), somatické stavy (únava, bolest) nebo na obranné a útočné postoje (strach, pláč). Vyšší emoce představují morální, etické, estetické, intelektuální a ostatní citové prožívání. Jsou to nejvyšší emoce člověka, které se odrážejí v jeho individuálním a sociálním charakteru (např. sentiment svobody, lásky). (Cakirpaloglu, 2012, s. 210)

Vágnerová (2004, s. 151) diferencuje emoce na základě jejich kvality na **pozitivní a negativní emoční prožitky**. Tvoří je radost (šťěstí), smutek a zármutek, hněv, zlost a vztek, strach a úzkost, náklonnost a láska, nenávisť, pohrdání. Tyto pocity bývají často vázány s různými symboly, např. s barvami. V naší kultuře vyjadřuje smutek černá barva, v Asii je symbolem smutku barva bílá. Jasně a syté barvy představují radost.

Radost je pozitivní emocií, která vzniká na základě uspokojení určité potřeby. Tento pocit směřuje k pozitivnímu, ale mnohdy zkreslenému hodnocení nejen současnosti, ale i budoucnosti. K vnějším projevům patří smích a veselost. Obdobným pocitem je **šťěstí**, při kterém prožíváme radost, subjektivní pohodu a spokojenost. Pozitivní emoce včetně štěstí nejsou výsledkem úsilí, ale vznikají jako doprovodné reakce jiné uspokojující činnosti. Šťěstí si prostě nelze naplánovat. (Vágnerová, 2004, s. 151). Stuchlíková (2007, s. 127-

129) rozlišuje dva typy štěstí: dlouhodobý pocit štěstí (pohoda a spokojenost) a intenzivní krátkodobé štěstí (radost, uspokojení). K faktorům, které ovlivňují přetrvávající pocit štěstí, patří vedle genetických vlivů i frekvence prožívání radosti a pozitivních emocí. Je tedy důležité, aby se člověk dokázal radovat i z drobných každodenních věcí, což směřuje k jeho subjektivní spokojenosti (Lykken a Tellegen, 1996, cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 129)

Smutek a zármutek (případně deprese) patří k negativním emocím, které se projevují trápením, soužením, zarmoucením. Vzniká na základě určité ztráty. Negativně zkresluje současnou i budoucí situaci. Utlumuje aktivitu člověka, omezuje jeho zájmy, vede k pocitu beznaděje. Projevuje se pláčem, někdy i nečinností. (Vágnerová, 2004, s. 152). Smutek je na kultuře nezávislá a u lidí snadno rozpoznatelná emoce, proto je součástí základních emocí. Izard (1977, cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 151) ve své studii uvádí, že pro většinu lidí je důvodem smutku pocit izolace od rodiny a přátel, pocit, že nikam nepatří, pocit opomíjení, okamžiky, kdy nejsou schopni s nikým komunikovat a sdělovat své vlastní pocity. Smutek provází člověka rovněž při jeho neúspěchu, např. ve vztazích, sportu, v zaměstnání. Ale tyto smutné události dle Izarda jsou neoddelitelnou součástí lidského života. Proto je důležité naučit se efektivnímu řešení takovýchto situací. (Stuchlíková, 2007, s. 151)

Hněv, zlost a vztek jsou negativními emocemi, které vznikají při pocitu nespravedlivé újmy. Člověk má tendenci pustit se do boje o vlastní uspokojení nebo alespoň potrestat viníka, který danou situaci zavinil. Tyto emoce se projevují fyziologickými reakcemi a změnami chování, někdy až agresivními projevy. Zároveň mohou směřovat k odreagování a vyrovnání se s různými negativními situacemi, což má na člověka pozitivní účinek. (Vágnerová, 2004, s. 152). Fyzická agrese nebývá častým jevem, protože člověk má osvojeny sociální normy. Chování člověka v situacích hněvu je ovlivněno jak faktorem vrozené, tak i naučené reakce. Muži častěji vyjadřují hněv otevřeně a viditelně. Naopak ženy mají tendenci hněv potlačit, i ve vypjatých situacích působí na své okolí klidně a usměvavě. (Stuchlíková, 2007, s. 143-144)

Strach a úzkost představují pocit současného nebo budoucího ohrožení. Strach má konkrétní podobu, člověk přesně ví, čeho se bojí. Úzkost představuje neurčitý, rozptýlený a nejasný pocit ohrožení. Strach a úzkost doprovázejí fyziologické reakce a změny v chování. (Vágnerová, 2004, s. 152). Strach je primární vrozenou emocí. V lidské společnosti se

váže nejen k existenčním otázkám, ale v současné době častěji k sociální problematice, např. ohrožení sociálního statusu nebo osobní pohody. (Stuchlíková, 2007, s. 149-150)

Emoční prožitky lze vyjádřit jako pozitivní nebo negativní vztah k určitému objektu. Patří zde *náklonnost a láska*, které vyjadřují pozitivní vazbu k určitému objektu. Dále *nenávisť* s negativním hodnocením objektu a *pohrdání*, kdy hodnotíme jedince hůře než sebe a tím vzniká pocit nadřazenosti nad ním. (Vágnerová, 2004, s. 152-153)

Vágnerová emoce klasifikuje na základě **intenzity** emočního prožitku a doby jeho **trvání**. Patří zde afekt, emoční epizoda, nálada. Emoce lze rovněž dělit podle **zaměřenosti** k sobě samému nebo k vnějšímu světu. (Vágnerová, 2004, s. 151) podobně jako Cakirpaloglu (2012, s. 210)

Emoční epizoda se rozvíjí v čase, jednotlivé pocity se vzájemně ovlivňují a navazují na sebe. Lze ji charakterizovat jako prožitkovou složka určité dynamické situace, která vznikne, rozvine se a následně je ukončena, např. konflikt nebo neúspěch v zaměstnání. (Stuchlíková, 2002, cit. podle Vágnerová, 2004, s. 151)

1.2 Strategie emoční regulace

Emoční regulace označuje myšlenky a chování, které ovlivňují prožívání emocí a jejich vyjádření (Stuchlíková, 2002, s. 177). Vzhledem k tomu, že emoce mohou být regulovány různými způsoby, byl vytvořen procesuální model emocí, který pomohl seřadit studium emoční regulace (Gross, 1998, 1999, cit. podle Stuchlíková, 2002, s. 177). Pomocí tohoto modelu lze rozdělit emoční regulaci do dvou širokých strategií. První možností je **regulace zaměřená na spouštěcí předpoklady**. V tomto případě je regulace zahájena už při vzniku emoce nebo brzy poté, kdy se tato emoce začne rozvíjet. Druhou variantou je **regulace zaměřená na reakci**. K této možnosti dochází, když je rozvinutí emoce ukončeno nebo pokud sama emoce vyšle určitou tendenci k možné reakci. (Stuchlíková, 2002, s. 177)

Vágnerová (2004, s. 150-151) rozlišuje emoční regulaci jako regulaci na úrovni podnětů a regulaci na úrovni reakce. Při **regulaci na úrovni podnětů** jsou podněty podkladem k navození emoční situace. Logická kontrola emočního přehodnocování, prožívání a změna výkladu situace může být z jedné strany přínosná, ale z druhé strany vede ke zkreslení a nepřesné orientaci. Jedinec, který se obává nežádoucích emocí a odmítá vidět skutečnou realitu, pak nemůže na danou situaci přiměřeně reagovat. Je důležité v dané situaci zvolit nejvhodnější variantu. V současné společnosti často slycháváme pojem pozitivní myšlení.

Takovéto myšlení sice může mít částečný efekt, ale nelze ho přeceňovat. Emoce jsou stejně významné jako rozumové hodnocení a nemůžeme je zásadně přizpůsobovat našim potřebám. Při **regulaci na úrovni reakce** je vyvolána určitá emoce. Utlumení emočního vyjádření lze považovat za způsob zmírnění prožitku. Avšak potlačování dlouhodobých nebo velkých emočních prožitků může mít negativní důsledky, jako jsou psychicky navozené somatické potíže, adaptační problémy či narušení emoční paměti. Emoce, které souvisí s neřešeným či neřešitelným konfliktem, mohou být vytěsněny do nevědomí. Takové emoce přestávají být na úrovni vědomí ovlivnitelné a tudíž je nelze regulovat. K řešení uvedených problémů je nutno využít psychoanalytickou terapii.

V potenciálně ohrožujících či stresujících situacích může regulační strategie významně snížit vlastní prožívání emocí a následně i chování. V těchto případech je možnost použití **regulační strategie orientované na výběr situace**, která spočívá v přibližování se nebo vyhýbání se určitým lidem nebo situacím. Dalším způsobem může být **regulace formou úpravy situace nebo formou využívání pozornosti** (jedná se o zaměření pozornosti za účelem ovlivnění vlastních emocí). Rovněž **kognitivní změna** představuje další místo regulace - jedná se o hodnocení události z hlediska subjektivního významu (přehodnocení). Poslední regulací je **vlastní reakce**, např. potlačení. (Stuchlíková, 2007, s, 178-179)

Mezi hlavní regulační procesy patří přehodnocení (reappraisal) a potlačení (suprese). Při **přehodnocení** může způsob hodnocení situace emoční reakci snížit nebo zvýšit, příp. posílit. (Stuchlíková, 2007, s, 178-179). Na základě výzkumu (Cantor, Wilson, 1984, cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 179) bylo zjištěno, že u účastníků výzkumu s negativní emocí po zhlédnutí filmu skutečně došlo k přehodnocení a následnému snížení negativního emočního prožívání.

Potlačení expresivního chování vede k omezenému prožívání pouze u určitých emocí např. pýchy, pobavení, ale ne u znechucení a smutku. (Gross a Levenson, 1997, cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 180). Dle Vágnerové (2004, s. 269) mají lidé snahu zbavit se subjektivně nepříjemných pocitů a myšlenek. Potlačení a vytěsnění znamená manipulaci těchto obsahů v rámci vlastního vědomí. Vytěšňovány bývají např. traumatizující zážitky.

Každý z nás v životě používá a ovládá techniky emoční regulace, ale samotné výzkumy důsledků emoční regulace provedli např. Eisenberg, Fabes a Losoya až v roce 1997 (cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 180). Tyto výzkumy se většinou zaměřují na afektivní důsled-

ky regulace emocí. Zpravidla člověk, který se cítí špatně, vypadá hůře, a to je pádný důvod ke změně negativního pocitu a výrazu.

Lidé, kteří se snaží své emoce přehodnocovat, tak snižují vliv negativních emocí a zvyšují vliv pozitivních. Tito lidé jsou optimističtější, mají méně depresivních příznaků a větší hrdost, zatímco u lidí, kteří své emoce více potlačují, je tomu naopak, tedy jsou spíše pesimisté, mají více příznaků deprese, úzkosti a váží si méně sebe sama. (Gross a John, 2003; John a Gross, 2004, s. 1301-1334, Teixeira et al., 2015, s. 605-621)

Gross a Richards (2000, cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 180-181) uvádějí, že lidé regulují své emoce s ohledem na zachování kvality vlastního kognitivního fungování. Dle Carvera a Scheiera (1981, cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 181) emoční regulace zhoršuje výkony v úlohách, které probíhají ve stejném čase jako emoční regulace. Vysvětlení vychází ze skutečnosti, že naše pozornost má určitou kapacitu, a právě snaha o změnu vlastního chování obsáhne část této kapacity.

Regulace vlastních emocí může probíhat několika způsoby. Parkinson a Totterdell (1999, cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 183) vytvořili schéma regulačních strategií (Tab. 2)

Tab. 2. Příklady regulačních strategií (podle Parkinsona a Totterdella, 1999)

		KOGNITIVNÍ		BEHAVIORÁLNÍ
ODKLON	uvolnění se od		vyhnout se přemýšlení o problému	vyhnout se problémové situaci
	rozptýlení	vyhledávání příjemného, relaxace	přemýšlet o něčem příjemném, přemýšlet o uklidňujících věcech	dělat něco příjemného, provádět něco uklidňujícího
		přemístění zdrojů	myslet na něco, co zaměstnává pozornost	dělat nějakou plně zaměstnávající aktivitu
ZAUJETÍ			přehodnocení (obvykle zaměřené emoce)	dát průchod emocím, hledat podporu u druhých
			přemýšlet o tom, jak řešit problém (obvykle zaměřené na situaci)	jednat směrem k řešení problému (obvykle zaměřené na situaci)

Emoce napomáhají jedinci k jeho optimální adaptaci v daných životních podmínkách. Tato adaptace pomáhá vytvářet vztah (kladný nebo záporný, libost či nelibost) jedince ke skutečnosti a směřuje k regulaci činností, které jsou v souladu s platnými normami dané spo-

lečnosti. Jednání v běžných situacích sice míří k dosažení libosti a vyhnutí se nelibosti, ale pokud se člověk střetne se smyslem pro povinnost, se snahou dosáhnout cíle, s obětavostí pomoci druhým při jejich neštěstí, pak libost ustupuje do pozadí. Teprve až po naplnění svých cílů člověk prožívá citové uspokojení. Emoce tak přispívají k homeostáze jedince jako člena dané společnosti a kultury. V některých případech může být dosaženo i falešného citového uspokojení v důsledku nelibosti nebo bolesti (abnormalita, odchylka). (Švančara, 2003, s. 47)

Dle Stuchlíkové (et al., 2005, s. 31-32) představuje emoční regulace současně i zesílení nebo udržení pozitivních emocí a rovněž přeladění negativní nálady do pozitivní, nebo alespoň vyladění do neutrálního stavu. Pozitivní emoce lze regulovat dvěma způsoby – jejich **uchováním** (např. sdílením s ostatními) a **znehodnocováním** (např. oslabováním porovnáním s kladnými zážitky).

Z hlediska efektivity lze emoce regulovat vyhýbáním se nebo vystavováním situaci, která ji vyvolává (např. můžeme konflikt vyplývající z kontroly žákovské knížky odsunout, až budeme lépe připraveni). Dále **modifikací situace**, což představuje úpravu situace buď přímo nebo soustředěním pozornosti pouze na její určitou část (např. pokud dítě popisuje nějakou ambivalentní situaci ze školy, můžeme ho vhodnými dotazy směřovat k pozitivní stránce). Rovněž lze z hlediska efektivity emoce regulovat **kognitivní změnou**, která znamená osobní přehodnocení situace (např. drzá poznámka dítěte nemusí znamenat primární útok na nás, naopak daná situace může vyvolat jinou emoci a možnost reagovat na to, co nám vlastně dítě o sobě sděluje). **Modulací odpovědi** v případě rozvinutí emoce lze její projev ovlivnit, a to nejčastěji potlačením nebo zesílením (např. nedáme najevo hněv). (Stuchlíková, et al. 2005, 31-32)

Většina z nás má osvojeny určité regulační modely ke zmírnění emocionálního chování. I když jsme schopni říci nebo udělat hrozné věci, máme zakódovanou určitou hranici, která nám nedovolí v návalu emocí např. připravit někoho o život. Dokážeme zabránit tomu, aby naše krutost způsobila tělesnou újmu. (Ekman, 2015, s. 97)

1.3 Emoční procesy

Emoce ovlivňují pozornost, chování v určité situaci a aktivují paměť, mění obličejový výraz, napětí somatického svalstva, tón hlasu, nervový systém. Vytvářejí nám vhodnou pozici k okolnímu prostředí, čímž nás vedou k určitým lidem, jednáním, myšlenkám, objektům,

ale naopak nás od některých objektů vzdalují. Lze vymezit interpersonální funkce emocí, které spočívají ve schopnosti zpracovat výzvy prostředí, v korigování funkcí pozitivních emocí, ve změně behaviorálního a kognitivního pořadí, ve formování subjektivního prožívání, poskytování asociálního obsahu paměti a ve skupinovém a individuálním rozlišení. (Levenson, 1994, cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 87)

Emoce mají tendenci vychylovat člověka z rovnováhy. Tato vlastnost se může jevit jako nevýhodná, ale pokud si uvědomíme, že jedinec dlouhodobě čelí určitému ohrožení nebo příležitosti, znamená to, že se jeho přirozený organismus už nemusí dynamicky přizpůsobovat. Funkce emocí tedy spočívá v přípravě určitého množství adaptivních reakcí a tomu i odpovídající množství energie. Dle Levensona (1994, cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 91) interpersonální funkce emocí spočívá ve změně behaviorálního a kognitivního prostředí. Emoce jsou organizátory naší vnější i vnitřní reakce na změny v prostředí. Vzájemně propojují dílčí jednání a výsledkem je jednotná reakce, ve kterém se jednotné systémy propojují. Jedná se o organizující roli emocí. K nejzajímavějším aspektům emocí patří *subjektivní pocitový stav*, který je součástí např. emoci hněvu, smutku apod. Prvotní funkce subjektivního pocitu slouží jako signál k podnětu na zapojení záměrného chování. Následné dozrívání subjektivních pocitů pomáhá jedinci ujasnit, co cítí, přemýšlet o událostech, které daly vzniknout emoci, vytvořit si možné budoucí řešení, které se bude týkat obdobných situací. Další interpersonální funkci emocí představuje schopnost paměti poskytovat *asociální struktury paměti*. Při prožívání silné emoce si zpravidla jedinec vybavuje vzpomínky na jiné situace, kdy prožíval podobnou emoci.

Funkce emocí se mohou lišit na základě různých lidských odlišností, např. pohlaví, věku, kultury. Dle studií (Freeman, 1979, cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 92) existují rozdíly v popudlivosti, výraznosti a temperamentu u malých dětí. Kulturou předávané normy se vyznačují rozdíly v kontrolních mechanismech hodnocení (např. co je a není vhodné) nebo pravidel vyjadřování emocí (např. kluci nepláčou).

Gross a John (2004, s. 1301-1334) poukázali na to, že muži - ve srovnání s ženami - více potlačují své emoce, nicméně ve škále přehodnocení žádné významné rozdíly nalezeny nebyly. To potvrdil také výzkum autorů Gullonne a Taffe (2012, s. 1-9) a Teixeira et al. (2015, s. 605-621), kteří podrobili výzkumu děti od 10 do 18 let. Chlapci - ve srovnání s děvčaty - měli tendence emoce více potlačovat, ale žádné rozdíly nebyly nalezeny u přehodnocení emocí. Obě studie také zkoumaly, zda se významně mění tendence obou strategií s věkem a opět nebyly nalezeny žádné významné změny. Naopak studie Gómez-Ortiz

et al. (2016) zjistila, že mladší děti dosahovaly vyšších výsledků v přehodnocení emocí než děti starší. Ve stejné studii autoři rovněž zjistili, že chlapci ve věku 12 až 14 let potlačovali své emoce více než chlapci ve věku 15 až 16 let. Liu et al. (2015) stanovili, že dotazník je vhodný pro děti od 8 nebo 9 let, neboť právě v tomto věku začínají používat strategie k ovládnutí emocí. I v této studii autoři potvrdili, že vysoké skóre v přehodnocení emocí je pozitivně korelované s pozitivními emocemi a vlastnostmi, zatímco vysoké skóre z potlačení emocí je spojováno s negativními emocemi. Cabello et al. (2013, s. 234-240) navrhli teorii, v níž subškály dotazníku mohou mít rozdílné hodnoty v individualistických a kolektivních společnostech, nicméně tato teorie nebyla prokázána prací Ioannidis a Siegling (2015, s. 247), v níž byla analyzována strategie emocí u lidí okolo 22 let. Bylo zjištěno, že neexistují žádné významné rozdíly v subškálách dotazníku podle úrovně individualismu. Autoři rovněž potvrdili, že lidé, kteří své emoce více potlačují, častěji trpí úzkostmi, na rozdíl od těch, kteří mají vyšší tendence k přehodnocení emocí a obecně mají v životě méně obav.

Z hlediska sociální funkce slouží emoce jako stimul pro sociální chování lidí. Především se jedná o *vztah mezi rodičem a dítětem*, kdy např. radost rodiče představuje pro dítě motivaci k opakované činnosti. Jak ukazuje vývojový výzkum, emoční reakce reguluje pozornost a chování druhého a významně ovlivňuje učení jedince k sociálnímu chování. (Stuchlíková, 2007, s. 94)

Emoce mohou svou intenzitou nebo dobou trvání zásadně ovlivnit lidské chování. Jejich působení může působit povzbudivě nebo stimulačně. Podílí se na zaměřenosti k určité činnosti za účelem dosažení něčeho nebo vyhnutí se něčemu. Kvalita a intenzita emočního prožitku určuje schopnost a vymezení následné reakce na danou emoci. Emoční prožitky jsou dynamickou složkou lidského jednání, které zásadně ovlivňují. Dle Freuda je určující princip slasti. Lidé se chovají tak, aby dosáhli uspokojení, pocitu libosti. Uvedený princip však může fungovat pouze v raném dětství, v pozdějším věku už bývá korigován. Psychoanalýza klade význam na nepřijatelné, a tudíž potlačené, případně do nevědomí vytěsněné minulé zážitky. Přesto mohou i tyto „uklizené“ emoce ovlivňovat chování a rozhodování lidí. Důvody takového potlačení nebo vytěsnění minulých zážitků mohou souviset např. se zákazy (vnější tlak) nebo vnitřní zábranou našeho svědomí (v superegu). (Vágnerová, 2004, s. 158-159)

Horneová (1968, 1999, cit. podle Vágnerová, 2004, s. 159) uvádí, že dynamicky nejvýznamnějším prožitkem u člověka je strach a pocit bezmocnosti v případě, že mu společnost

neposkytne možnost uspokojit potřebu citové jistoty, bezpečí a svobody. Podobného názoru je Fromm (1993, cit. podle Vágnerová, 2004, s. 159), který uvádí, že veškeré ohrožení životních zájmů vyvolává úzkost. Úzkostný jedinec se snaží najít někoho nebo něco, aby se připoutal, tzn., že se snaží najít zdroj jistoty.

Kognitivní procesy nelze oddělit od procesů emocionálních. Veškeré psychické procesy jsou součástí duševního dění. Způsob ovlivňování poznávacích procesů emocemi potom představuje zkoumání poznávacích procesů. Skutečnosti a situace, které pozitivní emoce posilují, rozšiřují oblast **pozornosti** a umožňují člověku vnímat jak celkové souvislosti, tak i detaily. Pozornost lze chápat dvěma způsoby - jako třídění informací a jako maximální koncentraci na stanovený úkol. (Stuchlíková, 2007, s. 109-110)

Dle Vágnerové (2004, s. 44-45) je pozornost funkcí vědomí a projevuje se selekcí zaměřenosti. Člověka nejvíce zaujmou podněty, které se vyznačují nějakým novým, přitažlivým prvkem nebo vedou k uspokojení některé jeho potřeby (např. zvědavost, potřeba jistoty a bezpečí) a současně jsou částečně srozumitelné a navazují na předcházející znalosti.

Emocionálně naplněný materiál, který je pro nás subjektivně významný, si snáze uchováme v **paměti**. Vyvolává to v nás emoce, o kterých pak přemýšlíme a diskutujeme. Na druhé straně nám silné emoce mohou ochromit paměť do té míry, že si nevezpomeneme na to, co dobře známe, např. silná téma při zkoušce. (Stuchlíková, 2007, s. 111). Emoční paměť představuje buď nevědomé zpracování, ukládání a vyvolání významných emočních informací nebo jejich vědomé uložení. Emoční zkušenost má vliv na posuzování nových skutečností. (Vágnerová, 2004, s. 163)

Emoční inteligence představuje vzájemné propojení myšlenek, emocí, názorů, pocitů a činů. Je důležité umět rozpoznat, pochopit a pojmenovat emoce, a to nejen vlastní, ale i druhých lidí. Rozpoznání emocí představuje porozumění neverbální komunikaci, např. výrazu tváře, tělesným projevům, tónu hlasu. Pochopení emocí je uvědomění si, že jednotlivý aspekt emoce (fyzický, kognitivní nebo chování) může ovlivňovat ty ostatní. Znamená porozumění rozdílu např. mezi zklamáním a lítostí, hněvem a frustrací. Rovněž uvědomění si, proč lidé v určitých situacích prožívají konkrétní emoce a dopad těchto emočních prožitků na sociální dynamiku. (Hasson, 2015, s. 27-28)

Emoční inteligence se odvíjí od celkových schopností jedince, na kterých závisí jeho celková životní spokojenost a úspěch v praktickém životě (Vágnerová, 2004, s. 160).

Zvládání vlastních emocí neznamená, že nad nimi získáme nadvládu nebo je potlačíme. Vyžaduje schopnost zacházet s emocemi s určitou mírou obratnosti a pružnosti. Podmínkou je otevřenost k pocitům, a to nejen příjemným, ale i nepříjemným. Je nezbytné vědět, kdy a kde emoce projevit, kdy je vhodné je zapojit a naopak kdy je držet na uzdě nebo se od nich odpoutat. (Hasson, 2015, s. 29)

1.4 Kontrola emocí

Nabízí se otázka, do jaké míry by měli lidé své emoce ovládat a regulovat a nakolik se dají naše pocity kontrolovat. Dovednost jedince změnit, přerušit nebo zvládnout svou vlastní reakci patří k nejvýznamnější funkci lidského „já“ a odráží se v jeho chování. (Stuchlíková, 2007, s. 192). „Já“ představuje celistvost konkrétního člověka, jehož vlastnosti se vzájemně ovlivňují a představují vztahy s dalšími lidmi a objekty z jeho okolí. „Já“ závisí na fyzických, psychických a sociálních aspektech. Může být středem vlastní pozornosti nebo se může při řešení vnějších problémů ocitnout na periférii vlastního prožívání a vědomí. Ukazuje se zde zájem o vlastní bytí a schopnost uvažovat o své vlastní osobnosti. (Cakirpaloglu, 2012, s. 161). **Muži s lepší schopností seberegulace se méně rozvádějí. Děti, které zvládnou odložit své uspokojení, jsou klidnější, méně vznětlivé a agresivní, lépe odolávají frustraci a mají lepší školní výsledky.** V průběhu dospívání jsou odolnější proti stresu a úspěšnější v dalším vzdělávání. Schopnost sebekontroly se váže na úspěch v mnoha etapách života. V důsledku nízké seberegulace může člověku vzniknout mnoho problémů spojených s depresí, nutkavými myšlenkami, agresí. Lidé mají omezené množství síly a energie a rovněž se předpokládá, že kapacita pro vlastní seberegulaci je omezená. Pokud lidé v určité činnosti tuto kapacitu seberegulace vyčerpají, bude jim chybět v další aktivitě, kde ji budou potřebovat. Seberegulace spotřebovává určité zdroje a může vést až k únavě a vyčerpání. Empirické výsledky ukazují, že jedinci, kteří se snažili své emoce zesílit nebo utlumit, měli v následujícím testu horší výsledky. (Stuchlíková, 2007, s. 192-193)

Vágnerová (2004, s. 197) popisuje seberegulaci jako vůli, která zahrnuje vědomí vlastní aktivity a svobody při volbě této aktivity, rovněž vědomí odpovědnosti za vlastní rozhodnutí a jednání. Obsahuje dvě hlavní funkce. První z nich je zabezpečení vývojově **nejvyšší úrovně sebekontroly a seberegulace**, což směřuje k vědomému sebeovládání (Nakonečný, 1993, cit. podle Vágnerová, 2004, s. 197). Druhá funkce představuje **integrační složku člověka**. Z vůle vyplývá jeho vztah k sobě samému i ke světu, tj. sebehodnocení. Tyto po-

stoje jsou **základním předpokladem pro rozhodování** a další činnosti. (Vágnerová, 2004, s. 197)

Dítě se už ve škole naučí, že složité činnosti lze snadněji realizovat v případě, že bude věnovat pozornost větší pozornost základním informacím než těm rozptylujícím (kontrola pozornosti), že soustředí svůj zájem na pozitivní motivy spojené s danou činností (kontrola motivace), že si nastaví takové emoční ladění, které mu nebude narušovat činnost (kontrola emocí) a že bude chápat zpětnou vazbu o neúspěchu jako možnost ke zlepšení (Kuhl, Kraska, 1989, cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 194). Aby jedinec dosáhl schopnosti seberegulace, je nutno si výše uvedené schopnosti osvojit formou přeučení, což je podmíněno zpevňováním v procesu učení. Významnou roli má výchovný styl, který oceňuje úspěch kontroly pozornosti, emocí a motivace více než samotný výsledek činnosti. (Stuchlíková, 2007, s. 194)

Osobní kontrola je pojmem, který označuje vlastní představy jedinců o tom, do jaké míry mohou sami rozhodovat a regulovat své štěstí, zdraví, finance, zaměstnání, náklonnost druhých osob apod. Skutečnost, jak člověk vnímá svůj status vůči konkrétním životním situacím, ovlivňuje jeho vlastní osobnost, kvalitu života, chování, vztahy i pocit štěstí. (Cakirpaloglu, 2012, s. 152)

Barossa et. al (2002, s. 113) uvádí, že „schopnost regulovat emoční stavy je klíčová pro sociální, emoční, kognitivní a neurobiologický vývoj“. Toho lze dosáhnout pouze v případě, pokud má dítě blízký vztah s osobou, které je s ním emočně vyladěná. V opačném případě se dítě nikdy nenaučí své emoční stavy regulovat.

2 POJETÍ EMOCÍ

Většina lidí se domnívá, že ví, co jsou emoce. Často to platí jen do té doby, než se jich někdo na ně zeptá. Jejich definice je téměř nadlidskou prací. Existuje velké množství charakteristik emocí, např. z pohledu evolučního, prožitkového, funkčního. Ani vědci a psychologové se nedokážou shodnout na jednotné formulaci. Emoce jsou každodenní součástí lidského života a můžeme je charakterizovat jako zážitky a obsahy těchto zážitků, které jsou spojeny s příjemnými nebo nepříjemnými pocity.

Biologické základy emocí vznikaly v průběhu evoluce jako specifické funkce organismu, které zajišťovaly dokonalejším způsobem jeho přežití. Sociální život a kultura, kterou člověk vytvořil v pokračující evoluci, jsou zdrojem nových emocí. Tyto emoce už nesouvisí s biologickým původem, ale váží se na složité životní prostředí, plné významů a symbolů. Sociokulturní svět v průběhu svého vývoje podněcuje člověka ke vzniku nových vyšších forem etických, estetických a intelektuálních citů. (Nakonečný, 2012, s. 129-130)

Emoce z evolučního hlediska vznikaly z důvodu účelného organizování fyziologických, prožitkových a výrazových funkcí a tím napomáhaly k výběru vhodného postoje k různým výzvám nebo příležitostem v prostředí (Levenson, 1994 cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 11). Přestože současný člověk žije ve zcela odlišném prostředí než pračlověk, jeho emoce si sice zachovaly biologické funkce, které původně sloužily k fyzickému přežití, ale v životě plném symbolů postupem času ztratily svou adaptivní funkci. Lidé v dnešní moderní společnosti už nemusí vynakládat svůj fyzický potenciál v boji s dravými zvířaty a jinými nástrahami, ale jsou vystaveni symbolickým hrozbám ze ztráty společenského postavení a prestiže. Uspěchanost, přelidnění, hluk, nezaměstnanost, osamělost, manželské konflikty, soutěživost, to vše v člověku mobilizuje fyzickou sílu, která je však nepoužitelná pro boj o život, protože se nejedná o fyzické bytí, ale o bytí společenské. (Nakonečný, 2012, s. 130)

Vyspělé sociokulturní prostředí je nejen zdrojem nových podnětů, které rozvíjí osobnost člověka, ale také nositelem ohrožení a životních krizí, které negativně zatěžují organismus. Emoce vyjadřují prožívání našich pocitů jako je radost, smutek, úzkost, lítost, strach, hněv, závist. Tyto pocity mají za následek psychické a fyzické změny, ovlivňující myšlení a chování lidí. „Emoce lze definovat jako schopnost reagovat na různé podněty prožitkem libosti a nelibosti, spojenou s fyziologickými reakcemi a změnou aktivity, event. i dalšími vnějšími projevy.“ (Vágnerová, 2004, s. 143)

Již Platon a Aristoteles se pokoušeli najít odpověď na otázku, co jsou emoce. Tomáš Akvinský chápal city jako méně hodnotné schopnosti lidské duše. (Nakonečný, 2012, s. 426). Emoce jsou komplexními jevy, jejichž základním znakem je velká citlivost a proměnlivost. Jiné duševní procesy, jako je např. paměť nebo učení, zdaleka nevykazují tak velkou míru citlivosti jako emoce. Emoce se mohou na základě subjektivního hodnocení situace samy proměňovat. Například v určité situaci se emoce projeví a jindy, ve velmi podobné situaci, nikoliv. (Stuchlíková, 2007, s. 11)

Nakonečný (2012, s. 13) ztotožňuje emoce s pojmem city a spojuje je s prožíváním určitých situací, jejichž součástí je hněv, radost, smutek, závist apod. Naproti tomu dle Vágnerové (2004, s. 143) jsou city vymezeny pouze svou psychickou a zážitkovou kvalitou a jsou tedy úžeji definovány na rozdíl od emocí, které zahrnují nejen prožitek, ale i psychickou a fyziologickou reakci. Borossa et. al. (2002, s. 49) rozšiřuje toto téma o pojem „afekt“ a emoce a city staví do stejné významové roviny. Dle Kanitz (2008, s. 11) jsou emoce součástí složitého systému, který nám usnadňuje posuzovat a hodnotit různé situace. Cakirpaloglu (2012, s. 204) definuje emoce jako zvýšenou aktivitu organismu, která se projevuje specifickým prožíváním, chováním a fyziologickými změnami. Z jiného úhlu pohledu vymezuje emoce Hasson (2015, s. 7), a to jako hnací sílu, která člověka žene vpřed. Jediněc se může považovat za racionální, rozumnou a logickou bytost, ale právě emoce ovlivňují jeho způsob vnímání, chápání a hodnocení lidí a věcí okolo sebe. Podobně se o emocích vyjadřuje Silvan, 1962 (cit. podle Ekman, 2015, s. 17), který považuje emoce za hnací motivy našeho života. Podle tohoto autora mají lidé snahu si svůj život zorganizovat tak, aby negativní emoce minimalizovali a požitky vlastních pozitivních emocí naopak maximalizovali. Emoce směřují člověka k jednání nebo k pasivitě. Napomáhají porozumění nejen sobě, ale i druhým. (Vymětal, 2004, s. 11)

2.1.1 Vývojové trendy v emoční regulaci

Při emoční regulaci každý z nás prochází obecnými vývojovými trendy. První trend spočívá ve strategii vyžadující účast rodiče (pečující osoby), směřující k většímu spoléhání se na vlastní strategii. Ve druhém vývojovém trendu dochází k nárůstu přemýšlení o pozitivních aspektech dané události a k přiměřenému chování (např. hraní si s hračkami). Při posledním vývojovém trendu roste schopnost korigovat čas a intenzitu emoce.

V souvislosti s vývojem emoční regulace se nabízí otázka, na základě čeho určíme, který druh emočního prožívání je kompetentní a u kterého je nutná regulace. (Stuchlíková, 187-

188). Saarni (1990, cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 188) popisuje model emoční kompetence, který obsahuje jedenáct důležitých dovedností pro emoční regulaci. Jedná se o vědomí našeho emočního stavu, schopnost poznat emoce druhých lidí, umět používat jazyk emocí dané kultury. Řadíme zde také schopnost empatie, znalost pravidel kultury pro vyjádření emocí a schopnost hodnotit určité osobní informace při vytváření hypotéz o emoční situaci jiného člověka. Je třeba si uvědomit, že naše emoční chování ovlivňuje další lidi a při vlastní prezentaci tuto skutečnost zohlednit. Rovněž je nutno se vyrovnat se stresujícími událostmi. Současně si uvědomit, že sociální vztahy souvisí s emoční reciprocitou a kapacitou pro emoční *self-efficacy* (vlastní zdatnost, přesvědčení, že určité situaci odpovídá emoční zkušenost). Naše schopnosti v regulaci emocí jsou zpravidla závislé na druhu emoce, např. jinak budeme regulovat štěstí a jinak hněv. (Stuchlíková, 2007, s. 187-188)

Nelze předpokládat, že starší děti vždy užívají více emoční regulace. Z provedených výzkumů plyne, že už v raném dětství jsou chlapcům a dívkám předávány odlišné informace o tom, jaké jsou od nich očekávány emoční exprese v sociálních interakcích. Nicméně se nejedná pouze o problematiku biologického pohlaví, ale spíše gender, tj. role, která je danému pohlaví předurčena. (Stuchlíková, 2007, s. 189)

2.2 Teorie emocí

Emoce můžeme studovat z různých hledisek s převažujícím důrazem na některou z jejích složek. Stuchlíková (2007, s. 27 – 45) dělí přístupy k emocím na tradiční a soudobé přístupy. K **tradičním přístupům** patří *emocionální prožívání*. Představitelem tohoto přístupu je Sigmund Freud, který připisuje význam vědomým a nevědomým myšlenkám a fantaziím, jež ovlivňují náš život. Emoce jsou dle autora vždy vědomé a jsou těsně spojeny s instinkty (pudy), které autor rozděluje na instinkty života (eros), zaměřené na sebezachování, a smrti (thanatos), směřující k sebezničení a nenávisti. Dle Gilliganové (1982, cit. podle Výrost, Slaměník, 2008, s. 167) **prožívání a zkušenosti u žen se odlišuje od prožívání a zkušeností u mužů**. Ženy a muži si modelují nejen odlišné „já“, ale i odlišné morální postoje a principy (dcera si už od nejranější zkušenosti udržuje spojení s matkou, zatímco syn se už v první vývojové etapě snaží od matky oddělit a vyvinout vlastní „já“, které je odlišné od matky).

K dalšímu tradičnímu přístupu lze zařadit *fyzilogický aspekt*, který značí spojení emoce s tělesnou reakcí. Hlavními představiteli tohoto přístupu jsou W. James, C. Lange, P. Young aj. Dle Jamese jsou pro emocionální stavy významné viscerální reakce (např. se-

vřený žaludek) a viditelné tělesné reakce (např. třes, útek). Podobnou teorii zastává i C. Lange, podle něhož jsou nejdůležitější vaskulární změny (změny krevního tlaku).

James-Langeova teorie emocí vnímá emoce jako tělesné změny, např. *jsme smutní, protože pláčeme*. Cannonovu thalamickou teorii emocí se zaměřuje na zkoumání mozkových procesů v průběhu emoce. Za emoční projevy je zodpovědný thalamus (část mezimozku, která umožňuje přenos nervových vzruchů do mozkové kůry). K dalším tradičním přístupům lze přiřadit evoluční a behaviorální přístup, který zdůrazňuje výraz *a projevy chování*. Emoční přístup se snaží vymezit roli emocí v adaptaci. K představitelům patří R. Plutchik, C. E. Izard, E. O. Wilson. Behaviorální přístup se zaměřuje na zkoumání procesů, jimiž se na základě vrozených emocí učíme novým složitým emocionálním reakcím. K teoretikům tohoto přístupu patří J. B. Watson, B. F. Skinner, J. R. Millenson. (Stuchlíková, 2007, s. 27-38)

Soudobé přístupy k emocím se zaměřují na *primární a sekundární emoce*. Tyto přístupy vymezují základní emoce a hodnotí, jak se tyto emoce liší od emocí odvozených neboli sekundárních. Odbornou veřejností je nejvíce uznávána *psychoevoluční teorie emocí Roberta Plutchika*. Autor této teorie vyjadřuje vztahy mezi osmi prototypy emočního chování - radost, souhlas, strach, překvapení, smutek, odpor, vztek a očekávání, které se mění v závislosti na jejich intenzitě. (Stuchlíková, 2007, s. 47-51). Dle Švancary (2003, s. 20), podle Plutchika vznikají kombinací těchto základních emocí další - láska, submise, bázeň, zklamání, lítost, pohrdání, agresivita, optimismus. Ke známým teoriím emocí patří rovněž *Izardova teorie diskrétních emocí*, která předpokládá, že emoce vznikly jako adaptace na různé možnosti přežití. Poslání jednotlivých emocí spočívá v tom, jak ovlivňují jednání v určitých situacích. Jednotlivé, tj. diskrétní emoce, plní svoji funkci, např. funkcí radosti je pohoda, funkcí strachu je pak ohrožení.

K dalším soudobým přístupům k emocím patří *obličejový výraz*. Emoční výraz lze popsat jako aktuální „řeč těla“, jedná se o celou škálu neverbálních komunikací (např. u smutku skleslá ramena, svěšená hlava, třes brady, povislé koutky úst). Nejzřetelnější je obličejový výraz, který je viditelný a tudíž rozpoznatelný. Vědcem, který stál u zrodu výzkumu obličejových výrazů, byl Charels Darwin. Danou problematikou se rovněž zabývali S. Tomkins, P. Ekman, W. Friesen, C. E. Izard, R. Zajonc. Obličejový výraz mají velmi podobný lidé napříč všemi kulturami. Nabízí se úvaha, zda by tato obličejová emoce neměla být zařazena k primárním emocím. (Stuchlíková, 2007, s. 52-56)

Neuropsychologická teorie emocí představuje zkoumání určitých funkcí mozku a jejich vliv na emoční prožívání. Poukazuje na význam vlastních pocitů, které se u člověka vyskytují v určitých situacích, jsou jím kontrolovány a promítány do biochemických reakcí těla. (Stuchlíková, 2007, s. 62). Vágnerová (2002, s. 157-158) zde zařazuje James-Langeovou teorii a Cannon-Bardovu teorii.

Dle Vágnerové (2002, s. 155-156) *kognitivní teorie emocí* řeší otázku, zda má poznání důležitou roli při vzniku a udržení emočních stavů nebo naopak. Dle autorky mohou existovat obě možnosti. Přestože je emoce primární reflexí určité situace, kognitivní výklad daného podnětu může sekundárně ovlivnit kvalitu emočního prožitku. Stuchlíková (2007, s. 73) rozvádí teorii kognitivního hodnocení R. Lazaruse, dle které lidé danou situaci posuzují trojím způsobem. V první řadě se jedná se o zvážení důsledků nastalé události, zda má nulový význam nebo stresující (což může zahrnovat hrozbu, ztrátu nebo výzvu). Následuje sekundární hodnocení, co s danou situací dělat (secondary appraisal). *Zda mám takové dovednosti ke zvládnutí dané události, nebo je to na mě příliš a mám uniknout, problémy ignorovat v naději, že pominou?* Na uvedenou reakci prostředí odpoví a člověk opět musí tuto novou vyvolanou reakci zhodnotit procesem opětovného zhodnocení (reappraisal). Nikdy tedy nedochází k přerušení cyklu hodnotících soudů o sobě a okolním světě. Lidé v situaci, která vyvolává hrozbu nebo výzvu, mohou buď tuto situaci změnit nebo k ní změnit své pocity. Dle Lazaruse se jedná o „zmírňování“ nebo přímou akci. Člověk při zmírňování situace „může odložit starosti na zítřek“ nebo si řekne, že se to „nějak“ vyřeší. Tímto způsobem se lidé otupují, ztrácejí humanitu, pohrdají těmi, kteří se snaží řešit realitu přímočařeji. Naopak mohou použít i přímou akci – změnou situace a okolností, v nichž se nacházejí. Lidé si tak sami mohou utvářet vlastní život. (Stuchlíková, 2007, 73-75)

Za zmínku stojí teorie R. Solomona nazvaná *oponent-process theory*, dle které se autor (1980, cit. dle Vágnerová, 2004, s, 158) domnívá, že mozek vždy usiluje o rovnovážný stav. Všechny negativní i pozitivní emoce jsou spojeny s činností různých okruhů mozku. V autonomním nervovém systému probíhá základní proces, sekundární reakce je projevem centrální nervové soustavy. (Vágnerová, 2004, s. 155-157)

Parrottovo dělení emocí (2000, cit. podle Hasson, 2015, s. 62-63) vychází ze 6 základních emocí, 25 sekundárních a 134 terciárních emocí (Příloha I). Autor je neposuzuje samostatně, ale bere v úvahu jejich propojení a vzájemné vztahy. Např. ze základní emoce smutku pochází vina i zklamání. Pokud si uvědomíme, že smutek pochází ze ztráty a bezmoci, pak vina a zklamání mají původ také v těchto pocitech. Přemýšlením nad emocemi uvedeným

způsobem nám pomáhá porozumět příčině sekundárních a terciárních emocí. Rovněž si uvědomíme, které primární emoce směřují k prožívání široké škály sekundárních a terciárních emocí. (Hasson, 2015, s. 62)

K porozumění a pochopení emocí se nám jeví jako nejpréhlednější *Parrottova kategorizace emocí*. Jeho vysvětlení vzájemného propojení emocí umožňuje najít odpověď, ze kterých sekundárních a terciárních emocí vyplývají emoce základní. Parrottovo pojetí emocí je svou kategorizací obdobné jako Plutchikova teorie emocí. Plutchikův přístup se nám jeví jako výčet primárních a sekundárních emocí a jejich přiřazování, které ne vždy zdařile umožňuje najít správnou příčinu emoce. Nicméně nejznámější, i když nejvíce diskutovanou teorií, je právě Plutchikova teorie emocí.

2.2.1 Socializační faktory ovlivňující emoce

Člověka ovlivňuje společnost, ve které žije. V ní získává lidské vlastnosti a dovednosti, které postupně zpracovává, na některé pak reaguje. Sociální prostředí je pro rozvoj osobnosti nejdůležitějším faktorem. **Socializace** člověka probíhá po celý život prostřednictvím sociálního učení. Proces socializace je nejvýznamnější v dětství, kdy dochází k rozvoji základních vlastností osobnosti, postojů a vzorců chování, které jsou využívány v průběhu celého života. Podmínkou sociálního učení je kontakt se společností. Napomáhá jedinci, aby pochopil pravidla dané společnosti a stal se jejím členem. Umožňuje porozumění chování ostatních lidí a sám si osvojuje žádoucí způsoby chování. (Vágnerová, 2004, s. 274).

Dle Ekmana (2015, s. 89) je modelem prvotní regulace sociálního učení. Tento model obsahuje např. rychlost uvědomění si emoce a následně schopnost vyhodnocení vlastního emocionálního stavu. **Rodina** a její prostředí je nejvýznamnějším činitelem socializace dítěte. Důležité je přijetí dítěte rodinou, jeho role a akceptace. (Vágnerová, 2004, s. 279-280). **V období mezi osmým až dvanáctým rokem věku děti velmi špatně snášejí nesoulad mezi rodiči, konflikty, rozvod, rodinné krize.** Nejhůře děti přijímají např. nového partnera matky. (Matějček, Dytrych, 2002, s. 33). **Škola** jako instituce velkým dílem přispívá k socializaci dítěte. Rozvíjí osobnost dítěte v souladu se společenskými normami. Škola dává dítěti možnost získat kladné hodnocení na základě vlastního úsilí. **Vrstevníková skupina** je nezbytná k úspěšnému zvládnutí socializace. Dítě se zde učí samostatnosti, zodpovědnosti, zvládání rolí. (Vágnerová, 2004, s. 279-280)

2.3 Vývoj emocí

Emoce prošly fylogenetickým vývojem a současně podléhají vývoji ontogenetickému, tj. vývoji jedince od dětství přes dospívání, dospělost a stáří. Dětské emoce se vyznačují nápadnými znaky, kterými se odlišují od emocí dospělých lidí. Různé teorie psychického vývoje kladou odlišný význam na vrozené psychofyzické vlastnosti jedince (vliv dědičnosti a vrozené emoce) a individuální zkušenost, jejímž původem je rodinná výchova (primární socializace). (Nakonečný, 2012, s. 245)

Vývojová teorie emocí vychází z řady empirických výzkumů (např. Dunn, 1988, Eder, 1990, Haviland a Kramer, 1991, cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 95). Předpokládá, že kognitivní vývoj napomáhá vývoji emočnímu. Současně zdůrazňuje roli emocí při sociálně-kognitivním vývoji v různých obdobích života. Podle *Izardovy teorie diskrétních emocí* (1977, 1991, cit. podle Stuchlíková, 2012, s. 95) je každá emoce nastavena evolucí tak, aby našla vhodné řešení pro vyrovnání se s opakujícími se životními úkoly a situacemi. Tato teorie předpokládá, že v některých etapách života mají určité emoce větší význam a ulehčují tak postup k jednotlivým vývojovým úkolům daného období. Např. směřují jedince k přehodnocení jeho chování a očekávání. Emoce hněvu vznikají z ohrožení nebo zmaření našich cílů, ale současně aktivují naši pozornost a zájem a vedou nás k přemýšlení, co můžeme či nemůžeme požadovat. (Suchlíková, 2007, s. 95-96)

Dle Vágnerové (2004, s. 143-144) je dispozice k emočnímu prožívání vrozená, vývoj prochází od primárního a nekonkrétního vzrušení až ke schopnosti prožívat pocity např. libosti a nelibosti. Vznik emočních prožitků je samovolný, nelze jej ovlivnit, ale pouze regulovat, potlačit nebo vytěsnit. Vlastnosti emočního prožitku (jeho intenzita, stabilita a trvalost) jsou geneticky podmíněny a současně ovlivněny temperamentem. Rovněž v průběhu socializace jsou dítěti předávány informace o žádoucím či nežádoucím projevu. Tato zkušenost má vliv na emoce dítěte, na jejich hodnocení a následně i jeho chování. Emoce pocházejí z limbického systému, který řídí a kontroluje emoční prožívání a je důležitý pro emoční paměť.

Člověk se rodí s určitými genetickými předpoklady. Dítě je po narození zcela závislé ve svých tělesných a emočních potřebách zpravidla na své matce a samotná schopnost regulovat emoce je vlastností pozdějšího vývoje. V raném dětství je rodič vnějším regulátorem duševního života dítěte. Znamená to, že citový život dítěte udržuje pohromadě ochranný

štit rodičovské péče, na jehož základě si dítě osvojuje různé metody pro svůj citový život. (Borossa, e. al., 2002, s. 58-59)

Dle Vágnerové (2004, s. 163) jsou jednoduché emoce související s mimickými výrazy vrozené. Jedná se o šest primárních emocí: radost, vztek, strach, smutek, překvapení a opovržení, které se vyskytují již u novorozenců. V pozdějším věku a v závislosti na dosažení vývojové úrovně jsou tyto emoční reakce regulovány.

Emoce a kognitivní systém se vzájemně ovlivňují, což pomáhá dítěti k jeho adaptaci na měnící se sociální prostředí. Abeová a Izard (1999, cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 96) předkládají přehled důležitých vývojových mezníků a upozorňují na jejich emocionální podmíněnost. Dítě přichází na svět s emočním systémem, který v období **raného dětství** umožňuje signalizovat jeho potřeby, touhy a nepohodu formou afektivních reakcí, čímž vyvolává efektivní péči ze strany rodičů. Vágnerová (2004, s. 165) uvádí, že emoce slouží v kojeneckém období jako prostředek komunikace. Dítě je schopno emocionálních reakcí, kterými upozorňuje na své potřeby. Nicméně Bridgesová (1932, cit. podle Cakirpaloglu, 2012, s. 205) na základě svých výzkumů zjistila, že člověk při narození nevlastní žádnou emoci, pouze lze pozorovat určité emoční přednastavení. Proto je jedno, zda dítě v prvních týdnech života hladíme nebo taháme za nožičku. Jeho reakce se projeví celým tělem, tudíž nebude specifická.

První vývojový mezník v **raném dětství** vzniká v průběhu třetího nebo čtvrtého měsíce života a jedná se o sladění dyadické interakce mezi matkou a dítětem. Matka využívá emočního výrazu dítěte při kontrole jeho potřeb. Ve druhém vývojovém milníku se vytváří citové připoutání (vazba) mezi matkou a dítětem. Třetí vývojová etapa představuje tzv. sociální referenční chování. Pro dítě na konci prvního roku života je rodič důležitým zdrojem informací týkající se prostředí a chování v něm. (Stuchlíková, 2007, s. 96-97)

Dalším vývojovým mezníkem je **batolecí a předškolní věk**. V tomto období se dítě osamostatňuje a dochází k rozvoji jeho osobnosti. Objevují se záchvaty vzteku, které symbolizují potřebu projevit vlastní vůli. (Vágnerová, 2004, s. 165). V první etapě tohoto vývojového období (v průběhu druhého roku života dítěte) dochází ke zvýšenému pocitu sebeuvědomění, což se projevuje nárůstem hněvu a odchylného chování (dětský negativismus). Funkce hněvu slouží k posílení prvních kroků k autonomii. Pro druhý vývojový mezník je charakteristická schopnost dítěte chápat druhé a dokázat odlišit sebe od druhých. Třetí vývojový milník představuje u dítěte nárůst citlivosti směrem k morálním normám a sociál-

ním pravidlům. Ve čtvrté vývojové etapě se u dítěte zvyšuje soucit, pocit zahanbení a viny. V předškolním věku objevuje dítě prosociální chování, které směřuje k porozumění druhým lidem. (Stuchlíková, 2007, s. 98-99)

Ve **středním a pozdním dětství** dochází k rozvoji emoční regulace. Tlak vrstevnické skupiny směřuje dítě k větší míře kontroly emočních projevů. Projevy nekontrolovaných emocí, jako je pláč nebo zlostné reakce, jsou vrstevnickou skupinou odmítány. (Vágnerová, 2004, s. 166). Nástupem dítěte do školy se dramaticky mění prostředí, v němž se pohybuje. Dítě prožívá hodně času se svými vrstevníky, bez soustavné kontroly dospělých. Rovněž dochází ke kritické zpětné vazbě o vlastních schopnostech a výkonu k daným normám. Narůstá důležitost sebehodnotících emocí, které pomáhají k rozvoji sebepojetí a zvnitřnění sociálních norem. První mezník tohoto období představuje schopnost dítěte zapojit se do sociálního porovnávání. Dítě se stává v tomto věku skromnější a dokáže se přesněji hodnotit. V další vývojové etapě se začínají vyskytovat rysové aspekty sebepojetí. Třetí vývojový milník se projevuje nárůstem schopnosti chápat druhé lidi včetně jejich myšlenek a pocitů. Poslední vývojový mezník přináší schopnost detailněji rozpoznávat a popisovat sebehodnotící emoce (např. vinu, zahanbení, hrdost). (Stuchlíková, 2007, s. 99-100). Školní věk je obdobím, kdy dítěti velmi záleží na tom, jaké o něm mají mínění druzí. V různých soutěžích má možnost ukázat své schopnosti a tak povznést vlastní sebevědomí. Různé posměšky ze stran spolužáků jsou pro něj velmi bolestné a mohou se ho více dotýkat než např. špatná známka z matematiky. (Matějček, 1996, s. 132)

Dle teorie emočního vývoje Gottmana a Metteta (1986, cit. podle Stuchlíková, 2007, s. 188-189) **dochází k podstatné změně emoční regulace v období středního dětství**. Právě v tomto období děti při svých kontaktech s vrstevníky hledají vyšší míru emoční kontroly, dětské hry slouží pro získání určitých měřítek pro emoční intenzitu. V dospívání už jedinci přemýšlejí o svých emocích a jejich důvodech. Jak uvádí Stuchlíková (2007, s. 189), uvedená teorie je sice podložena některými empirickými daty, nicméně k upřesnění emoční regulace v rámci uvedených věkových pásem je třeba dalších výzkumů. Navíc vývoj schopností v regulaci emocí nemusí být pro různé emoce rovnoměrný.

2.3.1 Mladší školní věk

Helus (2011, s. 276-291) k období mladšího školního věku řadí věk dítěte v rozmezí od 6 do 11 let. Pro dítě se stává velmi významným obdobím nástup do školy. Dle Vágnerové

(1996, s. 180) pro žáka představuje nutnost osamostatnění se a přijetí důsledků z vlastního jednání.

Školák si osvojuje novou sociální roli. Schopnost zvládnutí této role se následně odráží v jeho psychice. Žák získává přehled o určitých věcech, o nichž je už schopen diskutovat s dospělými. Škola a vyučování představují vývojový pokrok pro dítě, které se zde adaptuje, začlení se do školního dění a zvládá učivo a komunikaci. (Helus, 2011, 290). Dle Vágnerové (2000, cit. podle Helus, 2011, s. 291) je *ovládání afektů (vzteku, závisti, lítosti, špatné nálady)* jednou z podmínek připravenosti dítěte na školu.

Důležitým faktorem v tomto vývojovém období je aktivizace **snaživé pracovitosti**. Žák si musí uvědomit, že školní úspěch závisí na jeho úsilí. Je povinností rodičů a učitelů podporovat dítě v jeho snažení. Současně mu umožnit, aby na základě svého pracovního úsilí a následného úspěchu nabylo přesvědčivých zkušeností. Chybou je, pokud dítě získá dojem, že snaživou pracovitostí cíle nedosáhne. Potom se u něj může dostavit pocit méněcennosti nebo bezmoci. (Helus, 2011, s. 291)

Škola může rovněž vyvolávat zátěžové situace a tím u dítěte pocit úzkosti a pokles jeho sebevědomí. Učitel tyto situace řeší a stává se pro dítě autoritou. V **mezilidských vztazích** hraje důležitou roli ve školní třídě solidarita, spolupráce, vzájemná pomoc. (Helus, 2011, s. 292). Dle Vágnerové (1996, s. 170) je dítě v tomto období schopno odhadnout, jak jeho chování vnímají ostatní lidé.

Velký význam má v tomto období **hodnocení**. Dítě by nemělo nabýt zkušenosti, že je horší než jeho spolužáci. Hodnocení se nesmí odvíjet od porovnávání s druhými, ale od samotného pokroku, kterého dítě dosáhlo. (Helus, 2011, s. 291). Rovněž Vágnerová (1996, s. 182) uvádí, že dítě potřebuje, aby bylo druhými oceňováno, uznáváno a akceptováno.

Zatímco myšlení předškolních dětí bylo ovlivněno přáními a fantaziemi, u dětí v mladším školním věku dochází k **pokroku v myšlení a realistickému nahlížení na svět**. Pohádky ustupují do pozadí a vzrůstá zájem o skutečnost. Děti zjišťují, že věci a události mají své uspořádání a logiku. Uvedená skutečnost je hnací silou pro další rozvoj myšlení. (Helus, 2011, 291-292)

3 LOCUS OF CONTROL

Empirické studie dokazují, že lidé domnívající se, že jsou při svých rozhodnutích ovlivněni vnější kontrolou, se v určitých faktorech odlišují od lidí, kteří jsou přesvědčeni o vlastním řízení událostí ve svém životě. V této souvislosti zavedl J. B. Rotter pojem **locus of control** (místo kontroly) současně s teorií sociálního učení. (Cakirpaloglu, 2012, s. 152)

3.1 Pojetí locus of control

Dle Cakirpaloglu (2012, s. 153) pojem locus of control představuje vztah člověka k prostředí a způsob řešení konkrétních situací, které v daném prostředí vzniknou. Množina odpovědí člověka na konkrétní situace vypovídá o jeho vlastní výkonnosti a rovněž hodnocení situace. Člověk, který nemá důvěru ve vlastní schopnosti, snižuje kapacitu jejich využívání a poté i nepatrný výsledek potvrdí jeho předpoklad. Pozitivní hodnocení situace člověka motivuje.

Myers (2016, s. 55) definuje locus of control jako „míru, do jaké lidé vnímají výsledky jako vnitřně kontrolovatelné vlastním úsilím, nebo jako externě kontrolované náhodou či vnějšími silami.“

Naproti tomu Slezáčková (2012, s. 85) zastává názor, že locus of control představuje přesvědčení a očekávání jedince o tom, jak je schopný řešit dané problémy.

Rotter (1954, cit. podle Cakirpaloglu, 2012, s. 153) uvádí, že v případě hodnocení vlastních schopností a dané situace je rozhodující **sociální zkušenost jedince**. Zkušenost, která následuje po učení, vytváří dynamický vztah mezi vnitřními a vnějšími projevy jedince a jeho reakcí v dané situaci. Pojem místo kontroly Rotter vysvětluje jako přesvědčení člověka o určitých příčinách, které mají vliv na jeho životní situace. Vzhledem k tomu, že příčiny mohou být vnitřní (osobní) nebo vnější (situační), pak existují dva typy osobnosti, a to internalisté a externalisté. **Internalisté** jsou lidé s vnitřním místem kontroly, kteří věří, že na dosažení vytyčených cílů mají rozhodující vliv jejich schopnosti, vůle, odvaha apod. Naproti tomu **externalisté** s vnějším místem kontroly doufají, že jejich život a štěstí ovlivňuje osud, štěstí, vyšší moc, případně náhoda.

Dle Paulíka (2010, s. 30-31) vnější locus of control rezignuje na reálné řešení situací a základní vliv přisuzuje náhodě, osudu, aktivitě jiných osob. Naopak vnitřní locus of control považuje za reálné události řídit a kontrolovat. Zautra a Wrabetz (1991, cit. podle Paulík, 2010, s. 31) uvádějí, že jedinci s interním locus of control se snáze smíří se ztrátou než

jedinci s vnějším locus of control, kteří více věří v náhodu a ztrátu pocitují s větší intenzitou. Na základě zjištění Torese, Schilla, Romanniaha (1981, cit. podle Paulík, 2010, s. 31) lze předpokládat, že u mužů stresory ovlivňují místo kontroly více než u žen.

Dle Slezáčkové (2012, s. 85) jedinci s interním locus of control řeší problémy na základě vlastní iniciativy, věří ve své schopnosti a dovednosti. Pokud tedy řeší nějaký problém, utěšují se *To snad zvládnou*. Jedinci s externím locus of control se naopak domnívají, že se situace vyřeší sama a oni ji těžko ovlivní. K situaci zaujímají postoj *Snad budu mít štěstí*.

Vnímání místa kontroly člověka souvisí s jeho učením a zkušenostmi. Získaná příznivá zkušenost posiluje člověka, jeho sebedůvěru a elán. Naopak záporná zkušenost ohrožuje jeho sebehodnocení, rozhodování a vůli. Schopnosti, které člověk vynakládá při rozhodování v určitých situacích, určují směr i sílu jeho místa kontroly. Přílišné podhodnocení schopností směřuje k vnějšímu místu kontroly, naopak reálné využití vlastních dovedností cílí k vnitřnímu místu kontroly. Cakirpaloglu, 2012, s. 153)

Naše kontrola souvisí s tím, jak si překážky zdůvodníme. Studenti obviňují ze svých špatných známek věci mimo jejich kontrolu – učitele, učebnice, špatné testy. Pokud si osvojí kladný pohled na svoji kontrolu, tzn. víru v úsilí, pozitivní studijní návyky, vlastní disciplínu, potom dochází ke zlepšení studijních výsledků. (Noelová & a další, 1987, Peterson & Barrett, 1987, cit. podle Myers, 2016, s. 56)

Jak uvádí Cakirpaloglu (2012, s. 153), vnitřní místo kontroly se nachází více u lidí s vyšším společenským postavením nebo profesní prestiží, a to častěji u mužů. Dle zjištění psychologů rovněž platí, že čím vyšší věk, tím se zvyšuje přesvědčení o vlastních schopnostech. Dle Millera et. al. (1986, cit. podle Cakirpaloglu, s. 154) se lidé s vnějším místem kontroly nedokážou uspokojivě vyrovnat se stresem, častěji se potýkají s problémy v manželství i zaměstnání, nesnášejí frustrace, provází je neurotické problémy. Obdobnou myšlenku sdílí např. Eysenck (neuróza), Seligman (naučená bezmocnost), Zimbardo (nesmělost), Mikkelse (šikana).

Z celkového hlediska je pro člověka výhodnější, pokud jeho osobnost bude směřovat k vnitřnímu místu kontroly. Toto stanovisko však nemusí být jednoznačné. Lidé s vnějším místem kontroly mívají nízké sebevědomí, které je chrání před volbou náročných cílů a následným neúspěchem. Nicméně tito externalisté mohou být šťastní a úspěšní jako členové určité skupiny, která jim zajišťuje pocit bezpečí a dojem společenského významu. Naopak internalisté si určují stále vyšší cíle za účelem dosažení co největších úspěchů, přičemž

někdy neodhadnou všechny reálné možnosti k jejich naplnění. Tato skutečnost může někdy směřovat k neúspěchu a následně ke stresu. Uvedený problém se vyskytuje zpravidla u ctižádostivých lidí v řídicích pozicích, u kterých přetváří jejich spokojenost v úzkost a naučenou bezmocnost. (Cakirpaloglu, 2012, s. 154)

Internalistům se daří více ve škole, jsou produktivnější v práci, mají vyšší příjmy, úspěšně si udržují zdraví a váhu, snadněji řeší manželské konflikty, celkově jsou spokojenější a dosahují svých dlouhodobých cílů. (Findley & Cooper, 1983, Gale & a další, 2008, Miller & a další, 1986, Wangová & a další, 2010, cit. podle Myers, 2016, s. 56)

Člověk těžce nese situaci, ve které sice vynaložil patřičné úsilí, ale nedosáhl vytyčeného úspěchu. Tento neúspěch osobnost frustruje, ohrožuje jeho volní, poznávací a emoční funkce. Dle Seligmana provází tyto traumatické prožitky pocity zoufalství, bezmocnosti, snížená schopnost vlastní kontroly a deprese. Uvedené projevy Seligman nazývá pojmem **naučená bezmocnost**. Člověk vnímá nepříznivé okolnosti jako nevyhnutelné, jeho organismus rezignuje a je přesvědčen, že neexistuje žádná možnost, jak danou situaci vyřešit. Pesimismus je pro člověka nebezpečný a může vést až k naučené bezmocnosti. Současně i zvýšený optimismus může směřovat k rizikovému rozhodování. (Cakirpaloglu, 2012, s. 154-155)

Naučenou bezmocností se zabývá i Lazarus (1966, 1993, cit. podle Paulík, 2010, s. 30), který klade důraz na hodnocení určité situace, jejímž výsledkem může být buď utrpená škoda, očekávané rozhodnutí nebo výzva. Vyhodnocení situace jako výzvy směřuje k možnosti jejího zvládnutí a také k tomu, že ji máme tzv. pod kontrolou. Pokud člověk nemá dostatek informací o vývoji situace a je přesvědčen, že ji nelze ovlivnit, vzniká pocit beznaděje a bezmocnosti, který může vést ke ztrátě motivace k jejímu řešení. Vyvíjí-li se tento pocit už od dětství (dítě neví, jak budou rodiče reagovat na jeho činy), může následně ovlivnit i další situace a vzniká naučená bezmocnost. Dle Bergera a Lamberta (1968, cit. podle Výrost a Slaměník, 2008, s. 34) výskyt konkrétního chování v určité situaci závisí na očekávání člověka, že takové chování bude posíleno.

Myšlenka, že lze kontrolovat vlastní akce i neúspěchy však u některých lidí zašla příliš daleko. Nelze dospět k závěru, že jediným důvodem, proč nejsme bohatí, je skutečnost, že se ve svých myšlenkách bráníme tomuto bohatství. Rovněž v případě onemocnění nemůžeme říci, že naše myšlenky nejsou dostatečně pozitivní navzdory tomu, že tisíce těžce nemocných lidí se přeje zoufalé uzdravení. Pozitivní myšlení má své hranice. Optimismus

a kontrola nám můžou přinést úspěch, nicméně ne vždy se lze pouze myšlenkou ubránit nemoci nebo chudobě. (Myers, 2016, s. 56)

3.2 Výzkum locus of control

V České republice se v oblasti psychologie využívá spousta dotazníků, které zahrnují položky typu „self-reporting“. Převážně se zaměřují se na respondentovo chování, prožívání, na jeho postoje a reakce. Opomíjené je zkoumání charakteristiky osoby jako subjektu, jež řídí vlastní činnost a kontakt s druhými lidmi. Takový výzkum by poskytl informace o jeho odpovědnosti, o tom, jak je jedinec odhodlaný jednat, zda očekává úspěch nebo má obavy z neúspěchu. (Brihcín, 1999, s. 214)

V zahraničí je ve velké míře využíván dotazník, který se zaměřuje na lokalizaci locus of control. Tento dotazník umožňuje vyhodnotit, zda chování a rozhodování jedince je více závislé na vnější kontrole (tzv. external) nebo na vnitřní kontrole (tzv. internal). Jeho autorem je J. B. Rotter (University of Connecticut), který vycházel z teorie sociálního učení a zaměřil se na tzv. *kontrolu zpevnění*: „Pokud subjekt chápe zpevnění jako následek vlastní akce, ne však zcela závislý na jeho akci, potom je zpravidla považováno za výsledek kontroly jinými mocnými lidmi. Stav, kdy je osoba přesvědčena, že událost je závislá na jejím vlastním chování nebo na jejich trvalých charakteristikách, jsme nazvali přesvědčením o vnitřní kontrole.“ (Rotter, 1966). Jeden nebo druhý typ přesvědčení se projeví při skórování odpovědí na otázky typu: *Mají úspěšní lidé obvykle také značnou dávku štěstí?* nebo *Je zbytečné pouštět se do hry se zdatnějšími soupeři?* (Rotter, 1966, cit. podle Brihcín, 1999). Test, který Rotter společně s Pharesem sestavil – *Škála vnitřního-vnějšího místa řízení* (Internal-External [I-E] Locus of Control), se skládá z dvaceti devíti položek a každá obsahuje dva výroky. Respondenti s vysokým skórem u vnějšího místa řízení mají tendenci přisuzovat své úspěchy a neúspěchy náhodě, jedinci s vysokým skórem u vnitřního místa řízení vlastní úspěchy a neúspěchy přisuzují svému úsilí a inteligenci. (Hunt, 2002, s. 319)

V oblasti výzkumu locus of control existují studie, které se zaměřují jak na uvedenou metodu, tak na samotný rozbor získaných výsledků. Je zřejmé, že uvedená metoda na zjištění lokalizace locus of control se dobře osvědčuje. (Robinson a Shaver, 1973, Phares, 1978, Carver a Scheier, 1990, McMMartin, 1995, cit. podle Nakonečný, 1999, s. 214)

V České republice byla tato metoda používána v upravené formě pro děti od 6 do 10 let (Kotásková, Ekströmová, Vajda, 1981, cit. podle Nakonečný, 1999, s. 214). Tato modifi-

kovaná forma dotazníku obsahuje 28 otázek formulovaných např. *Myslíš si, že být šikovný je lepší než mít štěstí?* nebo *Podarí se ti to, o co se hodně snažíš?* Otázky rovněž směřují na zjištění úrovně morálního rozvoje dětí, např. *Chováš se vždycky správně?* Po vyhodnocení více než 400 dětí dospěli autoři k závěru, že koncepce dotazníku je nosná a lze ho využít k měření regulace osobnosti. Rotterova metoda byla vyvíjena od roku 1987 v Psychologickém ústavu Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Původně sloužila jako nástroj ke zjištění, zda respondenti přikládají větší význam vnitřním nebo vnějším podmínkám při vzniku vlastních pocitů. Pojetí autorů Rottera, Chance, Phares, Lefcourta aj. bylo doplněno teoretickými koncepcemi zaměřenými na vzájemné vztahy mezi osobností, činností a sociálním vztahem (Vygotskij, Rubinštejn, Leont'jev). Snahou bylo vytvořit metodu, kdy by respondentovi nebylo hned zřejmé, které psychologické informace jeho odpověď poskytuje. Proto dotazník neobsahuje výroky směřující k dobrým nebo špatným rysům respondenta ani stanoviska k všeobecným tvrzením (např. *Je důležité získat přizeň druhých lidí*). Záměrem bylo, aby respondent z vlastního hlediska porovnával své pocity a přání. Tzn., že měl označit zážitek, který je pro něj bližší a přijatelnější. Takto vkládá do svých odpovědí své prožitky podle toho, jak je má uspořádané v paměti. Položky v jedné z verzí dotazníku byly sestaveny bipolárně a respondent měl možnost výběru jen ze dvou možností (označenou „a“ nebo „b“), např.:

a. *Mrzelo mne, že kamarádi mi při spolupráci málo pomáhali.*

b. *Mrzelo mne, že jsem nepřesvědčil kamarády o svém návrhu.*

Obě položky jsou negativní, ale odlišují se okolnostmi, které vznik pocitu vyvolaly. V prvním případě subjekt nevyvíjel žádnou aktivitu, v druhém případě ano. Všechny položky byly sjednoceny do první osoby a byly zhruba stejně dlouhé. Subjekt zakroužkoval odpověď, která je mu bližší. Vyhodnocovací šablona umožnila zjistit, kolik položek z celkového počtu 22 dvojic vyjadřuje pocity závislé na aktivitě respondenta. Suma uvedených položek pak znamenala hrubé skóre vyjadřující míru osobní odpovědnosti za vznik vlastních pocitů. Po zakroužkování dotazníku měl respondent ještě vybrat a označit šest vět, které jsou mu blízké z hlediska prožitků, a šest vět, které jsou mu cizí. Následně psycholog poznal, jaké prožitky dotyčný upřednostňuje - zda kladné nebo záporné, související s jeho aktivitou nebo pasivitou a zaměřeností na minulost nebo do budoucnosti. Pokud respondent přeškrtnl položky, které měl původně zakroužkované nebo podtrhl položky, které nebyly dříve vybrány, byly tyto odpovědi brány jako méně spolehlivé. (Brihcín, 1999, s. 214-215)

Na základě empirických výzkumů bylo zjištěno, že s místem kontroly souvisí fyzické, sociální a psychické vlastnosti člověka. Internalisté jsou vyrovnanější, optimističtější, šťastnější. Naopak externalisté si méně věří, jsou konformní, depresivní a potřebují oporu druhých osob. (Benassi et. al., 1988, Findley, Cooper, 1983, Lefcourt 1982, cit. podle Cakirpaloglu, 2012, s. 153)

U externalistů lze častěji diagnostikovat formu osobnosti, která trpí takzvaným „helplessness paradigm“, což bychom do češtiny mohli přeložit jako paradigma bezmocnosti (Seligman, 1975, Luthar, 1991, s. 600-616.). Uvedené paradigma tvrdí, že lidé, kteří věří, že nedokáží kontrolovat svůj život, také hůře zvládají stresové situace a jsou obecně méně stabilnější. Oproti tomu děti nebo lidé s internějším locus of control lépe zvládají životní situace a snadněji překonávají překážky (Luthar a Zigler, 1988, s. 477-494)

Základní výzkum locus of control u dětí vedli autoři Nowicki a Strickland (1973). Tato pilotní studie přinesla nejenom dotazník, který určoval stupeň externality u dětí, ale také základní údaje o locus of control u dětí a adolescentů. Výzkum analyzuje celkem 7 věkových tříd od 8 (9) let do 14 (15) let. Jedním z poznatků studie byl fakt, že s přibývajícím věkem se těžiště locus of control přesunuje k internálnějšímu konci škály. Mezi děvčaty i chlapci existují rozdíly v umístění LoC, i když v uvedené studii není toto zcela zřejmé. Nicméně například výzkumy Kulas (1996) nebo Sherman (1995) ukázaly, že u děvčat a žen lze obecně očekávat externější umístění LoC. Obecně existují výzkumy, které prokazují souvislost polohy LoC a ostatních vnějších i vnitřních faktorů. Například u týraných dětí, u nichž je locus of control více externější (Roazzi et al. 2016) nebo polohu locus of control u dětí s leukémií a jejich matek (Polizzi et al. 2015). Pozornost je věnována taktéž výzkumu, který propojuje locus of control s jinými nemocemi, například s cukrovkou (Tsiouli et al. 2014, s. 88-89), s různými psychickými poruchami (Lanfranchi et al. 2012, s. 207-224) či s Touretovým syndromem (Cohen et al. 2008, 299-305). Vzhledem k tématu naší práce se těmito studiím nebudeme dále věnovat.

Existují také zajímavé výzkumy, věnující se dopadům stylu výchovy na polohu locus of control dětí. McClun a Merrell (1998, s. 381-390) zjistili, že locus of control u dětí autoritativních rodičů bývá častěji umístěno interněji než u dětí, jejichž rodiče jsou zaměřeni liberálněji. Ke stejnému závěru dospěli i Keshavarz a Rozumah (2012, s. 63-68)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Jak vyplývá z teoretické části práce, v anglicky psané odborné literatuře existuje mnoho prací, které se zvláště zabývají lokalizací locus of control nebo strategiemi regulace emocí u dětí. V česky psané odborné literatuře častěji nalezneme práce, týkající se locus of control, méně prací však studuje strategie regulace emocí u dětí. Nicméně žádnou vědeckou studii, která by obě témata spojovala a hledala mezi nimi vazby, jsme nenalezli. To ze spojení obou témat činí vhodný a také zajímavý hlavní cíl výzkumu, který se zaměřuje na zjištění, zda existuje souvislost mezi strategiemi regulace emocí a lokalizací locus of control u dětí mladšího školního věku.

Současně chceme ověřit, zda strategie regulace emocí a lokalizace locus of control souvisí s **věkem dětí**. Helus (2011, s. 276) k období mladšího školního věku řadí věk dítěte v rozmezí od 6 do 11 let. Dle Vágnerové (2004, s. 165 – 166) dochází v období školního věku k rozvoji emoční regulace. Vzhledem k tomu, že u mladších dětí není ještě dostatečně rozvinuta emoční regulace a u starších dětí (období dospívání) je spojeno s proměnou emočního prožívání, zvolili jsme k našemu výzkumu věk dětí v rozmezí od 8 – 11 let.

Rovněž chceme zjistit, jak strategie regulace emocí a lokalizace locus of control souvisí s **pohlavím dětí**. V období kolem osmi let přijímají dívky ženskou roli a chlapci mužskou. Rovněž je toto období významným z hlediska rodinných vztahů. Děti v tomto věku velmi těžce snášejí nesoulad rodičů a jejich případný rozvod. (Matějček a Dytrych, 2002, s. 33). S tímto tématem souvisí i další problematika, na kterou se ve své práci zaměříme, a to, jak strategie regulace emocí a lokalizace locus of control souvisí s **typem (úplné či neúplné) rodiny**.

Zároveň nás zajímá, jak strategie regulace emocí a lokalizace locus of control souvisí s **počtem sourozenců**. Jak uvádí Vágnerová (2004, s. 326), role sourozence pomáhá rozvíjet některé osobnostní vlastnosti a je předpokladem k osvojení určitých postojů a způsobů chování.

4.1 Výzkumný problém

„Jaká je souvislost strategie regulace s lokalizací locus of control u dětí mladšího školního věku?“

4.2 Cíl výzkumu

Jako hlavní výzkumný cíl jsme si stanovili zjistit, jak souvisí strategie regulace emocí a lokalizací locus of control u dětí mladšího školního věku.

Díličními cíli výzkumu je zjišťování rozdílů ve strategii regulace emocí u dětí mladšího školního věku vzhledem k pohlaví, věku, počtu sourozenců a úplné či neúplné rodině a rovněž zjišťování rozdílů v lokalizaci locus of control u dětí mladšího školního věku vzhledem k pohlaví, věku, počtu sourozenců a úplné či neúplné rodině.

4.3 Výzkumné otázky a formulace hypotéz

Pro náš výzkum jsme stanovili následující výzkumné otázky a hypotézy:

1. Jaké jsou rozdíly v míře využití strategií regulace emocí podle pohlaví dětí?

H1 Předpokládáme, že mezi dívkami a chlapci existují rozdíly v míře využití strategie potlačení emocí.

H2 Předpokládáme, že mezi dívkami a chlapci existují rozdíly v míře využití strategie přehodnocení emocí.

2. Jaké jsou rozdíly v míře využití strategií regulace emocí podle věku dětí?

H3 Předpokládáme, že existují rozdíly v míře využití strategie potlačení emocí u dětí v závislosti na věku.

H4 Předpokládáme, že existují rozdíly v míře využití strategie přehodnocení emocí u dětí v závislosti na věku.

3. Jaké jsou rozdíly v míře využití strategií regulace emocí podle počtu sourozenců?

H5 Předpokládáme, že existují rozdíly v míře využití strategie potlačení emocí u dětí podle počtu sourozenců.

H6 Předpokládáme, že existují rozdíly v míře využití strategie přehodnocení emocí u dětí podle počtu sourozenců.

4. Jaké jsou rozdíly ve v míře využití strategií regulace emocí v závislosti na typu (úplné a neúplné) rodiny, ve které žijí?

H7 Předpokládáme, že existují rozdíly v míře využití strategie potlačení emocí u dětí v závislosti na typu (úplné a neúplné) rodiny, ve které žijí.

H8 Předpokládáme, že existují rozdíly v míře využití strategie přehodnocení emocí u dětí v závislosti na typu (úplné a neúplné) rodiny, ve které žijí.

5. Jaké jsou rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí podle pohlaví?

H9 Předpokládáme, že mezi dívkami a chlapci existují rozdíly v lokalizaci locus of control.

6. Jaké jsou rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí v závislosti na věku?

H10 Předpokládáme, že existují rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí v závislosti na věku.

7. Jaké jsou rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí v závislosti na počtu sourozenců?

H11 Předpokládáme, že existují rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí v závislosti na počtu sourozenců.

8. Jaké jsou rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí v závislosti na typu (úplné a neúplné) rodiny?

H12 Předpokládáme, že existují rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí v závislosti na typu (úplné a neúplné) rodiny.

9. Existuje souvislost mezi lokalizací locus of control a mírou strategie regulace emocí u dětí?

H13 Předpokládáme, že existuje souvislost mezi lokalizací locus of control a mírou přehodnocení emocí.

H14 Předpokládáme, že existuje souvislost mezi lokalizací locus of control a mírou potlačení emocí.

4.4 Proměnné

Proměnná *strategie regulace emocí* se týká výzkumných otázek č. 1, 2, 3, 4 a 9. Je určena k vyhodnocení dvou škál. První škála popisuje to, jak se děti snaží potlačit své emoce, druhá škála určuje, jak moc se děti snaží své emoce přehodnotit. Jedná se metrickou proměnnou intervalovou.

Další proměnnou v našem výzkumu je *lokalizace locus of control*. Týká se výzkumných otázek č. 5, 6, 7, 8 a 9. Zaměřuje se na zjištění, zda u dětí převažuje externí nebo interní lokalizace locus of control. Jedná se o metrickou proměnnou intervalovou.

Ve výzkumných otázkách č. 1 a 5 je proměnnou *pohlaví dětí*. Jedná se o nominální proměnnou.

Proměnná *věk dětí* se týká výzkumných otázek č. 2 a 6. Při výzkumu neřadíme věk dětí dle kategorií, proto se jedná o metrickou proměnnou.

Výzkumné otázky č. 2 a 7 se zaměřují na zjištění rozdílů ve strategii regulace emocí a lokalizace locus of control v závislosti na *typu rodiny* (úplná či neúplná), což je další nominální proměnná.

Počet sourozenců jako další proměnná se týká výzkumných otázek č. 4 a 8. Při výzkumu nebudeme počet sourozenců řadit dle kategorií, proto se jedná se o metrickou proměnnou.

4.5 Výzkumný soubor

Pro výzkumnou část jsme zvolili kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření a stanovili náhodný způsob výběru. Výzkumný soubor je tvořen dětmi ve věku 8 až 11 let ze základních škol okresu Zlín. Pro náš výzkum jsme zvolili jako **základní soubor** 76 základních škol okresu Zlín (Atlas školství.cz, 2012-2017). Ze seznamu těchto 76 základních škol jsme náhodně vybrali 10 základních škol. Ředitele případně jejich zástupce těchto vybraných základních škol jsme oslovili s tím, zda nám umožní ve svých školách provést výzkum. Vstříc nám vyšli ředitelé pěti základních škol. Naopak v dalších pěti vybraných školách jsme se setkali s nepochopením ze strany jejich vedení. **Výběrový soubor** tedy tvořily děti ve věku 8 až 11 let z výše zmíněných pěti škol.

Výzkum byl realizován v měsících leden a únor 2017. Celkem jsme rozdali 342 dotazníků, z nichž se nám vrátilo 278 (návratnost dotazníků tedy byla 80,6 %). Z důvodu neúplného vyplnění jsme museli 4 dotazníky vyřadit, zpracováno bylo 274 dotazníků.

Před vlastním dotazníkovým šetřením byl proveden předvýzkum. Jedná se v podstatě o samotný výzkum provedený na malém vzorku osob. Tímto způsobem jsme chtěli ověřit srozumitelnost dotazníku a porozumění otázkám. Pro předvýzkum jsme z náhodného výběru škol zvolili školu s nejmenším počtem žáků. Po kontrole vyplněných dotazníků z této školy a na základě vyjádření dětí, které považovaly otázky za jasně kladené a srozumitelné, jsme tyto dotazníky zařadili do samotného výzkumu. Současně jsme zahájili distribuci dotazníků do dalších vybraných škol.

4.6 Metody výzkumu

K výzkumu využíváme kvantitativní přístup formou dotazníkového šetření. Dotazník je rozdělen na tři části. První část dotazníku tvoří čtyři otázky, které se týkají věku dětí, pohlaví, typu rodiny a počtu sourozenců.

Vzhledem k věku a znalostem dítěte jsme v dotazníku v části, kde dítě odpovídá na otázku: „Doma žiji,“ uvedli tyto tři možné odpovědi:

- s maminkou a tatínkem
- jen s maminkou nebo tatínkem
- nežiji s rodiči, ale s někým jiným. Napiš s kým:

I když jsme si vědomi toho, že v rodinách může dojít k dalším variantám soužití, nenabízeli jsme v dotazníku jiné možnosti, a to s ohledem na citlivost takovýchto situací a věk dětí.

4.6.1 Emoční regulace

Druhá část dotazníku je zaměřená na zjištění strategie regulace emocí u dětí. Dotazník emoční regulace – *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ) je kompletně v anglickém jazyce uveden ve studii Gross a John (2003, s. 348-362). Původní verze obsahuje sedmistupňovou Likertovu škálu odpovědí, kterou je možno s ohledem na věk dětí zjednodušit na tyto odpovědi:

- Odpověď A – To mi neodpovídá: 1 bod
- Odpověď B – Pro mě trochu pravdivé: 2 body
- Odpověď C – To mi zcela odpovídá: 3 body

Dotazník se skládá z 10 položek a je určen ke zkoumání strategie regulace emocí u dětí mladšího školního věku. Nabízí dvě škály strategie emocí, z nichž se každá vyhodnocuje zvlášť. Zodpovězení otázek v první škále přinese odpověď na to, v jaké míře se děti snaží

potlačit své emoce. Druhá škála pak analyzuje to, v jaké míře se děti snaží své emoce **přehodnotit**. Jednotlivé škály se skládají z otázek:

- Škála potlačení emocí: otázky 2, 4, 6, 9 = počet bodů od 4 do 12
- Škála přehodnocení emocí: otázky 1, 3, 5, 7, 8, 10 = počet bodů od 6 do 18

Platí, že čím vyšší zisk bodů v dané škále, tím vyšší využití strategie. Pro jednotlivé škály byl zjištěn průměr dosažených bodů například podle pohlaví dětí nebo počtu sourozenců.

4.6.2 Locus of control

Třetí část dotazníku se zaměřuje na zjištění lokalizace locus of control u dětí mladšího školního věku. Pro náš výzkum jsme převzali dotazník ze studie Nowicki a Strickland (1971, s. 148-154), který se skládá ze 40 jednotlivých výroků. S ohledem na věk dětí a jednodušší orientaci v otázkách jsme tyto výroky převedli do první osoby. Účelem dotazníku je zjištění, zda u dětí převažuje externí nebo interní lokalizace locus of control. Na každou otázku lze odpovědět jednoduše - buď ano, nebo ne. Nowicki a Strickland (1971, s. 148-154) uvádějí i vyhodnocení dotazníku. Každá odpověď je ohodnocena buď 0 bodů, nebo 1 bodem podle charakteru otázek. Vyhodnocení je prováděno v externím směru, tzn. čím vyšší počet bodů, tím externější je lokalizace locus of control. U některých odpovědí tedy získá bod odpověď ne (otázky 2, 4, 6, 9, 13, 15, 20, 22, 25, 26, 28, 30, 32, 33, 40) a u některých odpověď ano (otázky 1, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 27, 29, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39). Rozpětí získaných bodů je v rozsahu 0 až 40 bodů.

Dotazníky zaměřené na strategie regulace emocí a na lokalizaci locus of control jsme přeložili z anglického jazyka do českého. Následně jsme tento překlad konzultovali s vědeckým pracovníkem, jehož činnost (např. publikace článků v zahraničních časopisech) vyžaduje výbornou znalost angličtiny. Poté jsme ještě požádali o kontrolu překladu osobu, která střídavě žije ve Velké Británii a v České republice. U dotazníku týkajícího se lokalizace locus of control jsme věnovali zvláštní pozornost překladu při převodu výroků do první osoby.

4.7 Způsob zpracování dat

Data byla přepsána do programu *Excel* – každý dotazník byl zadán do jednoho řádku, sloupce tvořily jednotlivé otázky v dotazníku. Tím jsme získali souhrnné informace o celém výzkumu. Poté byly odpovědi dotazníku ERQ a locus of control převedeny do číselné podoby. V případě ERQ byla každé odpovědi přiřazena číselná hodnota 1 až 3 (1 bod –

Odpověď A: To mi neodpovídá; 2 body – Odpověď B: Pro mě trochu pravdivé; 3 body – Odpověď C – To mi zcela odpovídá), v případě locus of control pak 0 nebo 1 bod podle vyhodnocení v předchozí kapitole 4.6.2.

V programu Excel probíhalo také vyhodnocování s využitím komponenty *Analýza dat*, zejména pak *t-testy* a test *ANOVA*. V tomtéž programu byly vytvořeny i některé grafy. Korelace a její významnost byla testována v programu *R*, kde byly vytvořeny i krabicové grafy (boxplot). Rovněž bylo využito *Pearsonova korelačního koeficientu* a jeho testování pomocí *t-testu*.

4.8 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu jsme rozdělili do tří oblastí podle zaměření položek v dotazníku. V první oblasti výzkumu se soustředujeme na *sociodemografická data*. Zaměřujeme se na respondenty z pohledu pohlaví, věku, počtu sourozenců a typu rodiny.

Ve druhé oblasti výzkumu se zabýváme *strategií regulace emocí* u dětí mladšího školního věku. Zajímá nás, jestli své emoce potlačují spíše chlapci než dívky, nebo naopak chlapci vykazují větší snahu o přehodnocení a změnu svých emocí než dívky. Současně hledáme rozdíly v jednotlivých strategiích regulací emocí v závislosti na věku dětí, počtu sourozenců a typu rodiny.

Ve třetí části výzkumu se zaměřujeme na zjištění *lokalizace locus of control* u dětí mladšího školního věku. Podobně jako ve druhé části výzkumu i zde hledáme rozdíly v lokalizaci locus of control mezi dívkami a chlapci, rozdíly v závislosti na věku dětí, počtu sourozenců a typu rodiny.

4.8.1 Souhrnná statistika demografických dat

Celkem se zúčastnilo dotazníkového šetření 274 respondentů, z toho 144 děvčat (53 %) a 130 chlapců (47 %). Převažovaly děti z úplných rodin (86 %). Celkem 273 respondentů uvedlo, že žije v úplné nebo neúplné rodině, jen jedno dítě uvedlo, že *žije s někým jiným*. Při zjišťování vztahů mezi locus of control, strategiemi regulace emocí a úplnosti rodiny byl tento jeden dotazník z analýzy vynechán. 110 respondentů uvedlo věk 10 let, což činí 40 % z celkového počtu dotazníků. Průměrný věk všech dětí je 9,6 let. Nejvíce respondentů (63 %) odpovědělo, že má jednoho sourozence.

Tab. 3. Základní souhrnné statistiky respondentů.

Pohlaví	Děvčata	Chlapci	--	--	--
Počet (procento)	144 (53 %)	130 (47 %)	--	--	274 (100 %)
Rodina	Úplná rodina	Neúplná rodina	--	--	--
Počet (procento)	234 (86 %)	39 (14 %)	--	--	273 (100 %)
Věk	8 let	9 let	10 let	11 let	--
Počet (procento)	33 (12 %)	76 (28 %)	110 (40 %)	55 (20 %)	274 (100 %)
Počet sourozenců	0	1	2	3 a víc	--
Počet (procento)	24 (9 %)	172 (63 %)	56 (21 %)	22 (7 %)	274 (100 %)

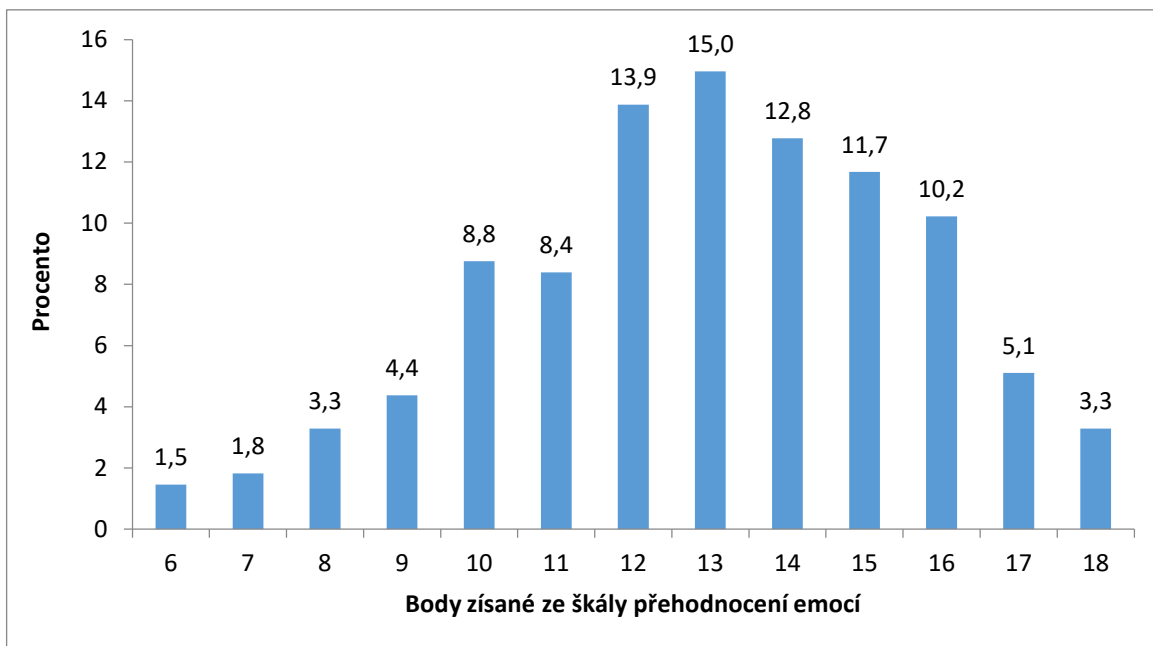
4.8.2 Strategie regulace emocí u dětí mladšího školního věku

Podle návodu, který je popsán v kapitole 4.6.2, bylo provedeno vyhodnocení dotazníku u 274 dětí. Základní popisné statistiky získaných bodů z dotazníku jsou uvedeny v Tab. 1. U škály přehodnocení je zřejmé, že více dětí má tendence své emoce přehodnocovat, což lze vidět i na průměru, který je posunut více k maximálnímu dosaženému bodovému zisku 18 bodů (Tab. 4). U potlačení emocí je naopak průměr blíže minimálním hodnotám, což indikuje to, že děti nemají tendence své emoce potlačovat.

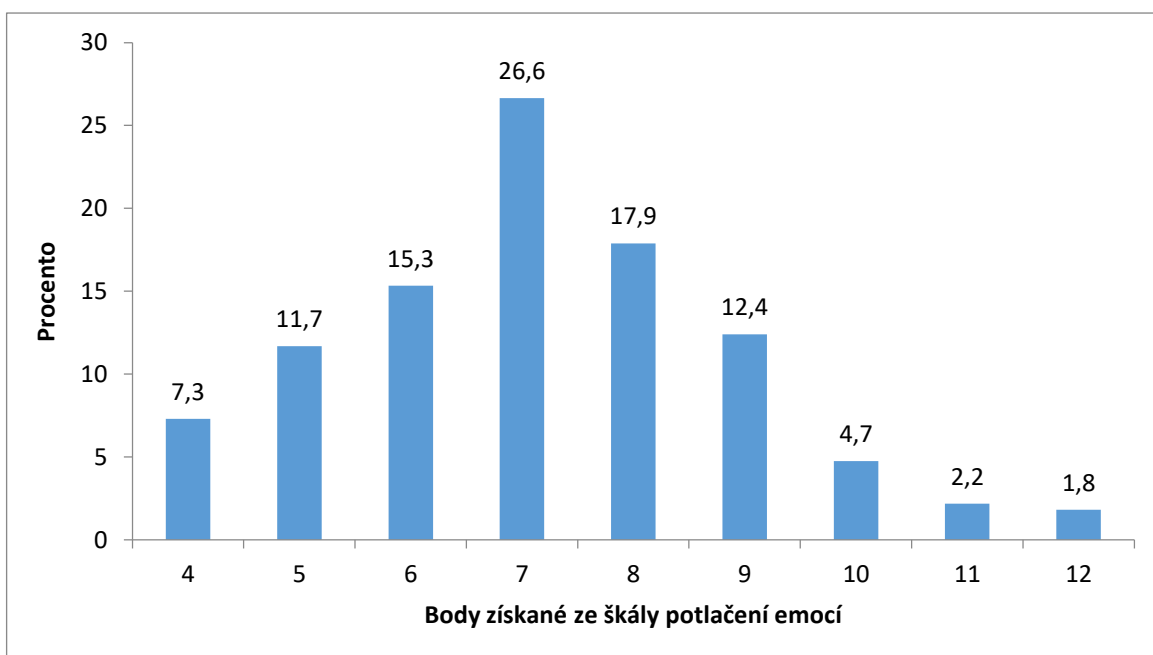
Tab. 4. Minimální a maximální hodnota, průměr a směrodatná odchylka v obou škálách dotazníku ERQ.

ERQ	Počet dotazníků	Min	Max	Průměr	Směrodatná odchylka
Přehodnocení emocí	274	6	18	12,9	2,7
Potlačení emocí	274	4	12	7,2	1,8

Grafy obou škál potvrzují, že u strategie přehodnocení emocí nejvíce dětí získalo 12, 13, 14, 15 a 16 bodů, což je blízko maximálního možného bodového zisku (Graf 1). Naopak z Grafu 2 vyplývá, že většina dětí tuto strategii regulace emocí využívá méně, neboť nejvíce dětí získalo 7, 8 a 6 bodů, tedy hodnoty, blízké se minimálně možné v této škále. Proto lze usoudit, že děti obecně více tíhnou k využívání strategie přehodnocení emocí, než ke strategii potlačení emocí.



Graf 1. Procenta tříd podle získaných bodů z dotazníku emoce regulací, škály přehodnocení emocí. Popisek jednotlivých tříd představuje procento dětí, které získalo z dotazníku daný počet bodů.



Graf 2. Procenta tříd podle získaných bodů z dotazníku emoce regulací, škály potlačení emocí. Popisek jednotlivých tříd představuje procento dětí, které získalo z dotazníku daný počet bodů.

1. Jaké jsou rozdíly v míře využití strategií regulace emocí podle pohlaví dětí?

H₁₀ Předpokládáme, že mezi dívkami a chlapci neexistují rozdíly v míře využití strategie potlačení emocí.

H_{1A} Předpokládáme, že mezi dívkami a chlapci existují rozdíly v míře využití strategie potlačení emocí.

H₂₀ Předpokládáme, že mezi dívkami a chlapci neexistují rozdíly v míře využití strategie přehodnocení emocí.

H_{2A} Předpokládáme, že mezi dívkami a chlapci existují rozdíly v míře využití strategie přehodnocení emocí.

Na základě dvouvýběrových t-testů bylo zjištěno, že není statisticky významný rozdíl v míře využití obou strategií emocí mezi pohlavími. V obou případech jsou p-hodnoty větší než 0,05 (p-hodnota je 0,88 pro potlačení emocí a 0,48 pro přehodnocení emocí). Jelikož obě p-hodnoty jsou větší než 0,05, nezamítáme obě nulové hypotézy na hladině významnosti 0,05. Podle Tab. 5 lze vidět nepatrný rozdíl mezi oběma strategiemi u chlapců a děvčat. Vyšší průměr ze škály přehodnocení emocí lehce naznačuje, že chlapci mají tendence své emoce více potlačovat než děvčata. Rovněž u škály přehodnocení emocí jsou vidět velmi nepatrné rozdíly mezi pohlavními, kdy děvčata mají tendence své emoce více přehodnocovat, než chlapci. I přesto nelze tyto závěr považovat za korektní, neboť statisticky významné rozdíly zde neexistují.

Tab. 5. Počet, průměr a směrodatná odchylka dětí u obou škál strategie regulace emocí podle pohlaví.

	Počet	Potlačení emocí		Přehodnocení emocí	
		Průměr	Směrodatná odchylka	Průměr	Směrodatná odchylka
Chlapci	130	7,3	1,9	12,8	2,98
Děvčata	144	7	1,68	13	2,42

2. Jaké jsou rozdíly v míře využití strategií regulace emocí podle věku dětí?

H₃₀ Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře využití strategie potlačení emocí u dětí v závislosti na věku.

H_{3A} Předpokládáme, že existují rozdíly v míře využití strategie potlačení emocí u dětí v závislosti na věku.

H_{4_0} Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře využití strategie přehodnocení emocí u dětí v závislosti na věku.

H_{4_A} Předpokládáme, že existují rozdíly v míře využití strategie přehodnocení emocí u dětí v závislosti na věku.

Z výsledků (Tab. 6 a 7) je patrné, že míra regulace emocí se u obou strategií s věkem mírně liší. Dle testu ANOVA však nelze tyto rozdíly vyhodnotit jako statisticky významné, neboť v případě potlačení emocí je p-hodnota 0,14 (p-hodnota > 0,05), v případě změny emocí je p-hodnota 0,17 (p-hodnota > 0,05). Nezamítáme tedy obě nulové hypotézy na hladině významnosti 0,05.

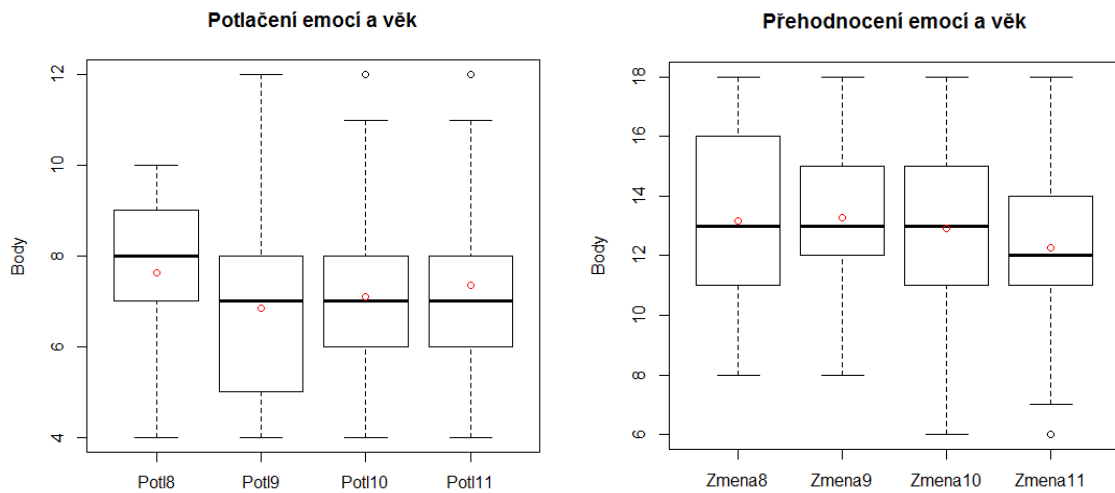
Tab. 6. Počet, průměr a směrodatná odchylka dětí ve škále potlačení emocí podle věku.

Věk	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
8	33	7,6	1,6
9	76	6,8	1,8
10	110	7,1	1,9
11	55	7,3	1,6

Tab. 7. Počet, průměr a směrodatná odchylka dětí ve škále přehodnocení emocí podle věku.

Věk	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
8	33	13,2	2,9
9	76	13,3	2,5
10	110	12,9	2,7
11	55	12,3	2,7

Na Grafu 3 můžeme vidět, že strategie regulace emocí se podle věku i přes statisticky nevýznamné rozdíly mění. Například výsledky u 8letých dětí, které dosahují vyššího průměru i mediánu na škále potlačení emocí než děti starší, naznačují, že mají tendence své emoce potlačovat více, než starší děti. Naopak porovnání průměrů i mediánů u přehodnocení emocí ukazuje, že se liší poslední kategorie 11letých dětí, kde menší medián ukazuje nižší tendence této skupiny k přehodnocení emocí.



Graf 3. Krabicové grafy, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro obě strategie emocí a jejich změny s věkem (poslední číslo v popiscích na ose x symbolizuje věk).

3. Jaké jsou rozdíly v míře využití strategií regulace emocí podle počtu sourozenců?

H₅₀ Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře využití strategie potlačení emocí u dětí podle počtu sourozenců.

H_{5A} Předpokládáme, že existují rozdíly v míře využití strategie potlačení emocí u dětí podle počtu sourozenců.

H₆₀ Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře využití strategie přehodnocení emocí u dětí podle počtu sourozenců.

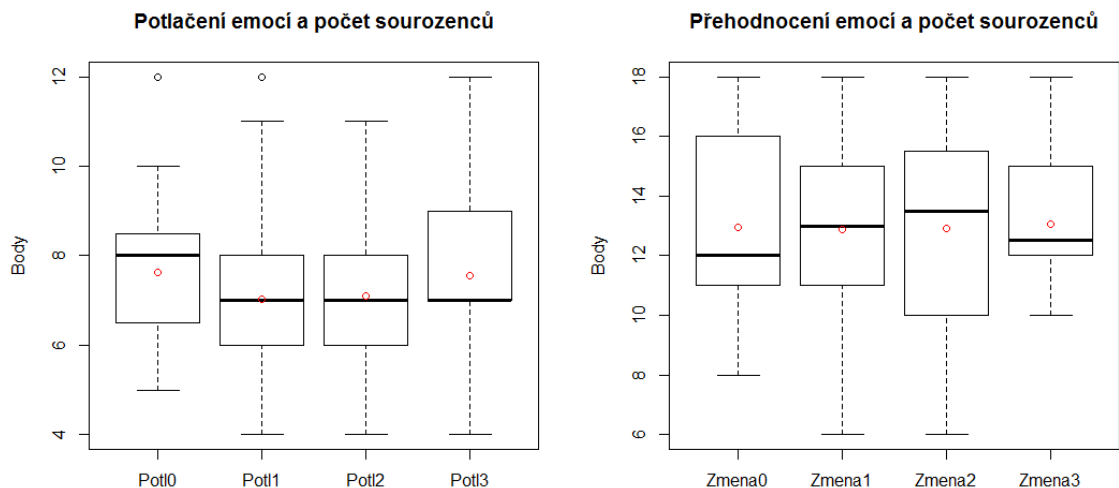
H_{6A} Předpokládáme, že existují rozdíly v míře využití strategie přehodnocení emocí u dětí podle počtu sourozenců.

Test ANOVA ukázal, že v míře využití strategie emocí obou škál neexistují statisticky významné rozdíly mezi dětmi s různým počtem sourozenců. V případě škály potlačení emocí je p-hodnota 0,32 (p-hodnota > 0,05), v případě škály přehodnocení emocí je p-hodnota 0,99 (p-hodnota > 0,05). Obě nulové hypotézy na hladině významnosti 0,05 nezamítáme, tedy mezi dětmi neexistují statisticky významné rozdíly v obou strategiích podle počtu sourozenců.

Tab. 8. Počet, průměr a směrodatná odchylka u dětí v obou škálách strategie regulace emocí podle počtu sourozenců.

Počet sourozenců	Počet	Potlačení emocí		Přehodnocení emocí	
		Průměr	Směrodatná odchylka	Průměr	Směrodatná odchylka
0	24	7,6	1,7	13	3,0
1	172	7	1,8	12,9	2,6
2	56	7,1	1,5	12,9	3,2
3 a víc	22	7,5	1,9	13	2,3

Tab. 8. a Graf 4 ukazují variabilitu jednotlivých kategorií obou strategií emocí podle počtu sourozenců. Jedináčci dosahují vyššího průměru i mediánu v strategii potlačení emocí, což naznačuje vyšší využívání této škály ve srovnání s dětmi s alespoň jedním sourozencem. Ačkoli průměr kategorií ve škále přehodnocení emocí podle Tab. 8 neindikuje statisticky významné rozdíly, mediány na Grafu 4 ukazují určitou odlišnost mezi jednotlivými kategoriemi, kdy děti s jedním a dvěma sourozenci mají tendence své emoce více přehodnocovat než jedináčkové nebo děti s 3 a více sourozenci.



Graf 4. Krabicové grafy, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro obě strategie emocí a jejich změny s počtem sourozenců (poslední číslo v popisících na ose x symbolizuje počet sourozenců).

4. Jaké jsou rozdíly ve v míře využití strategií regulace emocí v závislosti na typu (úplné a neúplné) rodiny, ve které žijí?

H₇₀ Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře využití strategie potlačení emocí u dětí v závislosti na typu (úplné a neúplné) rodiny, ve které žijí.

H_{7A} Předpokládáme, že existují rozdíly v míře využití strategie potlačení emocí u dětí v závislosti na typu (úplné a neúplné) rodiny, ve které žijí.

H₈₀ Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře využití strategie přehodnocení emocí u dětí v závislosti na typu (úplné a neúplné) rodiny, ve které žijí.

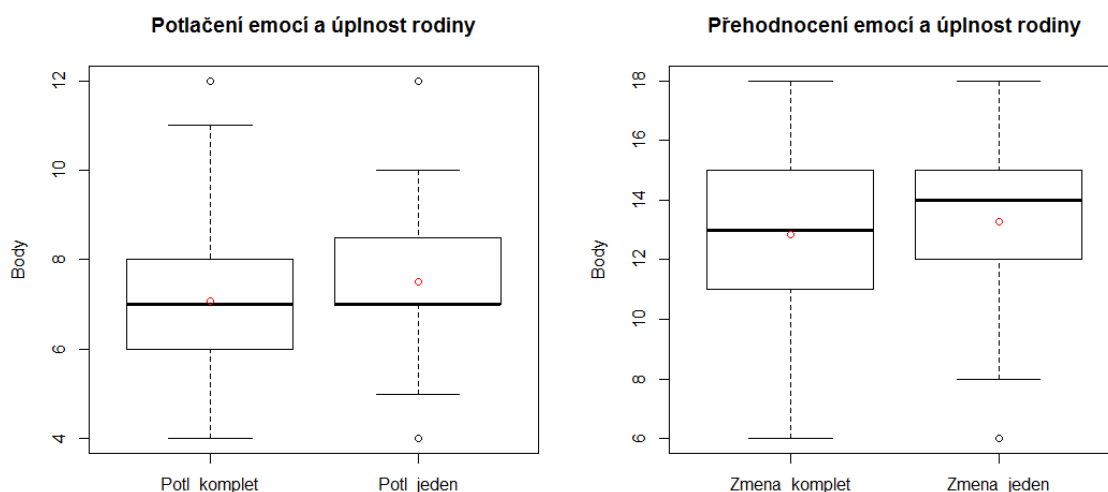
H_{8A} Předpokládáme, že existují rozdíly v míře využití strategie přehodnocení emocí u dětí v závislosti na typu (úplné a neúplné) rodiny, ve které žijí.

Na základě dvouvýběrových T-testů bylo prokázáno, že u dětí neexistují statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými strategiemi emocí v úplné a neúplné rodině. V případě potlačení emocí je p-hodnota 0,15 (p-hodnota > 0,05), v případě přehodnocení emocí je p-hodnota 0,39 (p-hodnota > 0,05). Obě nulové hypotézy nezamítáme na hladině významnosti 0,05.

Tab. 9. Počet, průměr a směrodatná odchylka u v obou škálách strategie regulace emocí podle úplnosti rodiny.

	Počet	Potlačení emocí	Směrodatná odchylka	Přehodnocení emocí	Směrodatná odchylka
Úplná rodina	234	7,1	1,8	12,9	2,7
Neúplná rodina	39	7,5	1,7	13,3	2,6

I přesto, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly ve strategii regulace emocí mezi dětmi v úplných a neúplných rodinách, výsledky ukazují, že děti s jedním rodičem (tedy z neúplné rodiny) více využívají obě strategie regulace emocí, neboť jejich medián i průměr je vyšší než u dětí z rodiny úplné (Tab. 9, Graf 5). U škály přehodnocení emocí je toto více zřetelné, neboť jak medián, tak i průměr jsou zde u neúplné rodiny vyšší, zatímco jak ukazuje Graf 5, medián je u škály potlačení emocí v obou modelech rodiny velmi podobný. Ovšem je nutné si uvědomit, že počet dětí v neúplné rodině je v našem výzkumu výrazně nižší než počet dětí z úplné rodiny, což může výsledky do určité míry ovlivnit.



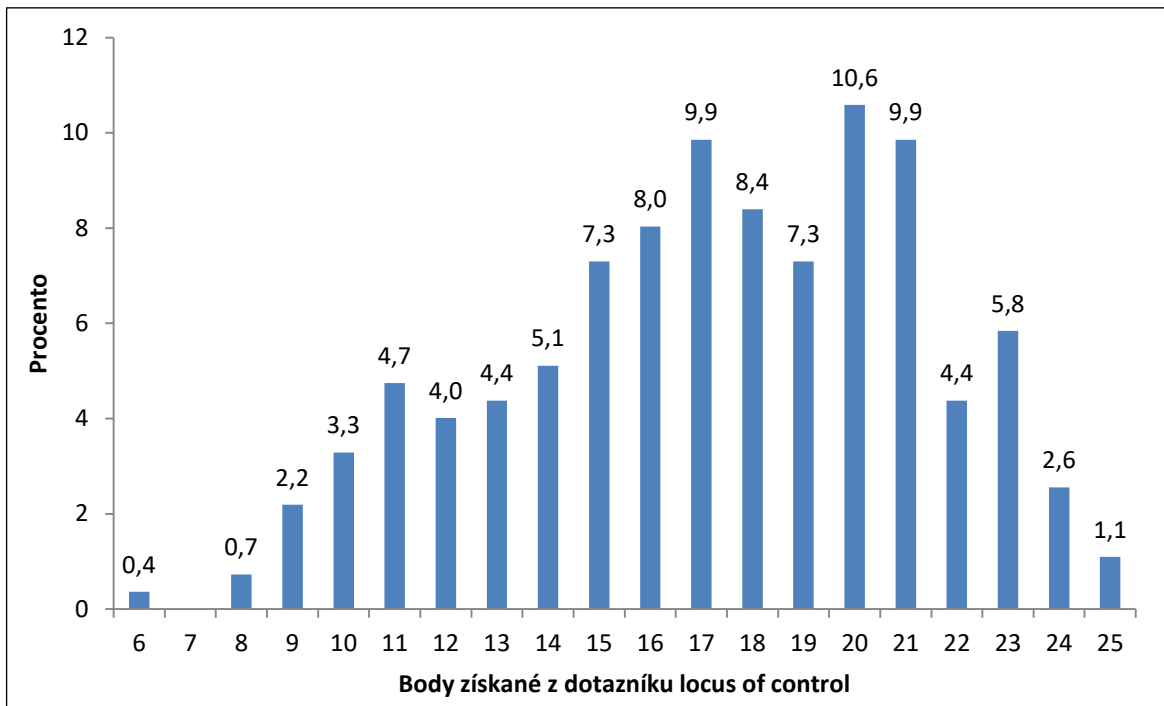
Graf. 5 Krabicové grafy, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro obě strategie emocí a jejich změny úplností rodiny. Na ose x „komplet“ představuje hodnoty pro úplnou rodinu, „jeden“ pro neúplnou rodinu.

4.8.3 Lokalizace locus of control u dětí mladšího školního věku

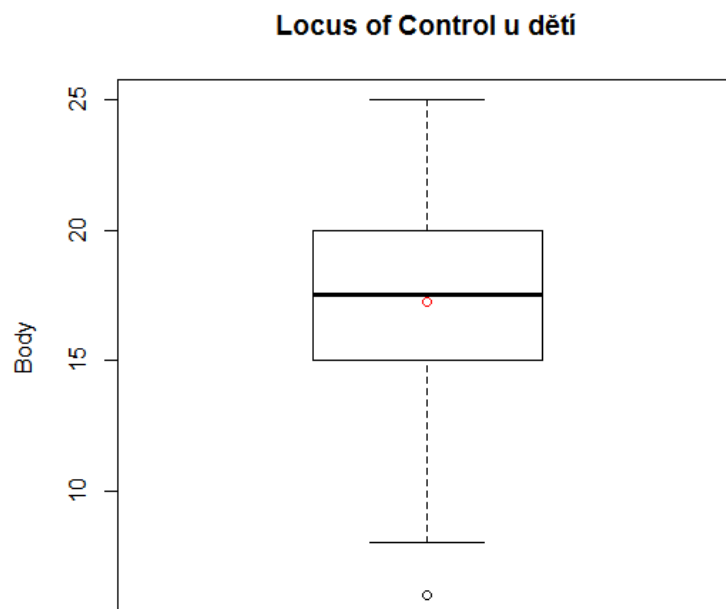
Podle návodu, který je popsán v kapitole 4.2.3, bylo provedeno vyhodnocení dotazníku u 274 dětí. Základní popisné statistiky získaných bodů z dotazníku jsou uvedeny v Tab. 10. Je vidět, že bodový zisk většiny dětí se pohybuje mezi 17 a 21 body (Graf. 6). Nejvíce dětí (celkem 29; 10,6 %) získalo 20 bodů, následují skupiny 21 a 17 bodů (obě skupiny mají po 27 dětech; 9,9 %). Maximální získaný počet bodů je 25 (3 děti; 1,1 %), minimální pak 6 bodů (1 dítě; 0,4 %).

Tab. 10. Počet dotazníků, maximální a minimální hodnota a průměr bodů podle dotazníku locus of control.

	Počet	Min	Max	Průměr
Locus of control	274	6	25	18



Graf 6. Procenta tříd podle získaných bodů z dotazníku locus of control. Popisek jednotlivých tříd představuje procento dětí, které získalo z dotazníku locus of control daný počet bodů.



Graf 7. Krabicový graf, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro získané body z dotazníku locus of control.

5. Jaké jsou rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí podle pohlaví?

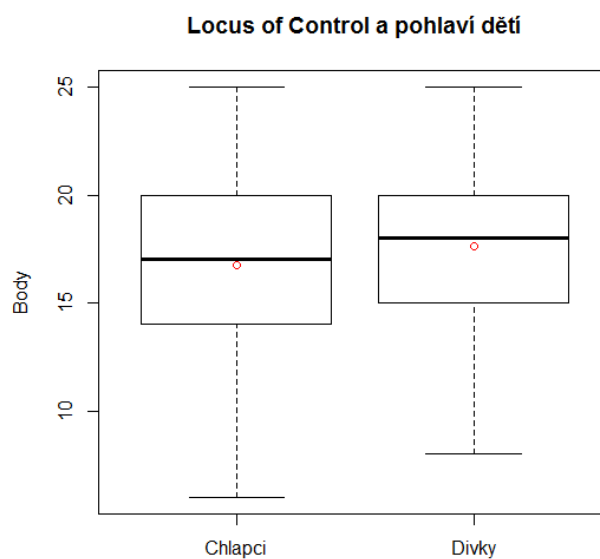
H_{0} Předpokládáme, že mezi dívkami a chlapci neexistují rozdíly v lokalizaci locus of control.

H_{A} Předpokládáme, že mezi dívkami a chlapci existují rozdíly v lokalizaci locus of control.

Dvouvýběrový t-test ukázal, že neexistují statisticky významné rozdíly v umístění locus of control mezi chlapci a děvčaty (p -hodnota je 0,08; p -hodnota $> 0,05$). Nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 nezamítáme, což znamená, že v lokalizaci locus of control nejsou mezi děvčaty a chlapci statisticky významné rozdíly.

Tab. 11. Počet, průměr a směrodatná odchylka bodů locus of control podle pohlaví.

	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
Chlapci	130	16,8	4,05
Děvčata	144	17,6	3,98



Graf. 8 Krabicový graf, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro získané body z locus of control podle pohlaví dětí.

P -hodnota je velmi blízko hranici pro zamítnutí nulové hypotézy tj. 0,05. Tab. 11 i Graf 8 ukazují, že děvčata dosahují vyššího průměru i mediánu získaných bodů, což naznačuje, že jejich lokalizace locus of control má tendence být externější než u chlapců.

6. Jaké jsou rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí v závislosti na věku?

H_{10_0} Předpokládáme, že neexistují rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí v závislosti na věku.

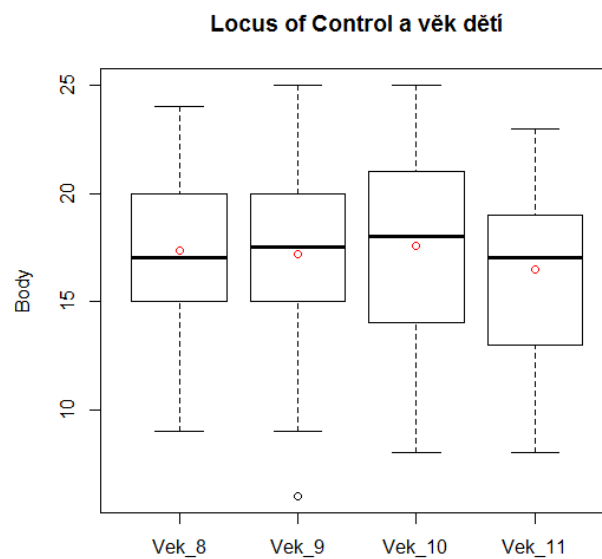
H_{10_A} Předpokládáme, že existují rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí v závislosti na věku.

Tab. 12 ukazuje rozdíly v průměrných dosažených bodech z dotazníku locus of control podle věku. Ke zjištění, jestli existují statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými věkovými kategoriemi, byla aplikována analýza rozptylu (ANOVA). Výsledky ukázaly, že p-hodnota je 0,46 (p -hodnota $> 0,05$), proto neexistují statisticky významné rozdíly. Nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 tedy nezamítáme.

Tab. 12. Počet, průměr a směrodatná odchylka bodů z locus of control podle věku dětí.

Věk	Počet dětí	Průměr	Směrodatná odchylka
8	33	17,4	3,3
9	76	17,2	4,1
10	110	17,6	4,3
11	55	16,4	3,7

Třebaže neexistují statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými věkovými kategoriemi, lze poukázat na odlišnost poslední kategorie jedenáctiletých dětí, kde je vidět pokles průměru i mediánu v porovnání s mladšími dětmi (Tab. 12). Medián na Grafu 9 také naznačuje rostoucí tendence bodů locus of control mezi 8 a 10letými dětmi, nicméně i zde je vidět nižší průměr i medián 11letých dětí, tedy náznak směřování takto starých dětí k internímu locus of control.



Graf 9. Krabicový graf, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro získané body z locus of control podle věku dětí. Na ose x číslo symbolizuje věkovou kategorii (8 až 11 let).

7. Jaké jsou rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí v závislosti na počtu sourozenců?

H11₀ Předpokládáme, že neexistují rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí v závislosti na počtu sourozenců.

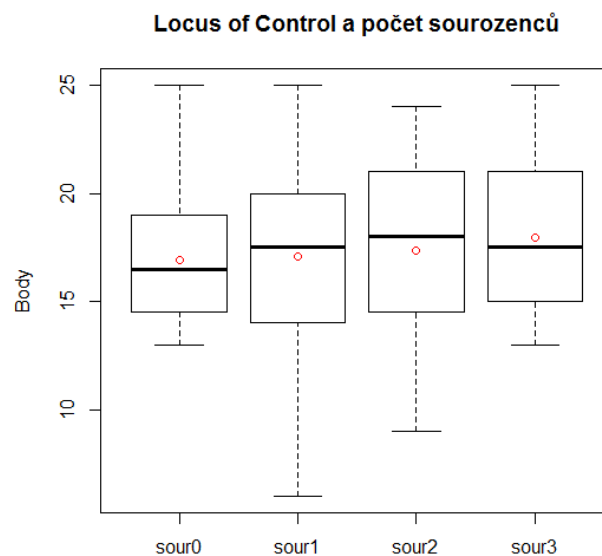
H11_A Předpokládáme, že existují rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí v závislosti na počtu sourozenců.

K vyhodnocení bylo využito testu ANOVA, jehož výsledky ukázaly, že rozdíly v lokalizaci locus of control podle počtu sourozenců nejsou statisticky významné (p-hodnota je 0,78; p-hodnota > 0,05). Nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 nezamítáme.

Tab. 13 i Graf 10 naznačují rostoucí trend v lokalizaci locus of control s rostoucím počtem sourozenců, což je nejvíce vidět na průměru, zatímco hodnota mediánu poslední kategorie (3 a více sourozenců) je nepatrně nižší než předchozí předchozí (2 sourozenci). Nicméně i přesto jsou vidět, byť statisticky nevýznamné, odlišnosti jednotlivých kategorií, kdy s rostoucím počtem sourozenců je lokalizace locus of control více externější, i když poslední kategorie se s tohoto trendu z pohledu mediánu poněkud vymyká.

Tab. 13. Počet, průměr a směrodatná odchylka bodů z locus of control podle počtu sourozenců.

Počet sourozenců	Počet dětí	Průměr	Směrodatná odchylka
0	24	16,9	3,2
1	172	17,1	4,1
2	56	17,4	4,3
3 a víc	22	18	3,2



Graf 10. Krabicový graf, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro získané body z locus of control podle počtu sourozenců. Na ose x číslo symbolizuje počet sourozenců (0 jedináček, 1 jeden sourozenec atd.).

8. Jaké jsou rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí v závislosti na typu (úplné a neúplné) rodiny?

H12₀ Předpokládáme, že neexistují rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí v závislosti na typu (úplné a neúplné) rodiny.

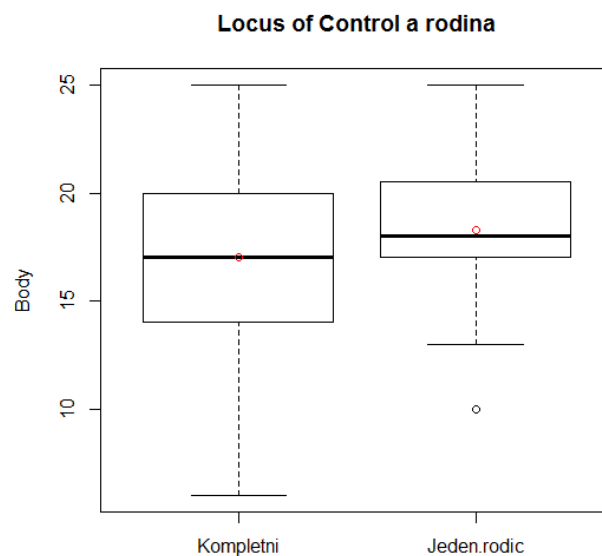
H12_A Předpokládáme, že existují rozdíly v lokalizaci locus of control u dětí v závislosti na typu (úplné a neúplné) rodiny.

Dvouvýběrový t-test ukázal, že neexistují statisticky významné rozdíly v lokalizaci locus of control mezi dětmi z úplných a neúplných rodin. P-hodnota je 0,07 (p-hodnota $> 0,05$), nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 nezamítáme.

Tab. 14. Počet, průměr a směrodatná odchylka bodů z locus of control podle typu (úplná či neúplná) rodiny.

	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
Úplná rodina	234	17	4,1
Neúplná rodina	39	18,3	3,2

P-hodnota je velmi blízká hranici přijetí a srovnání průměrů v Tab. 14. naznačuje, že děti z neúplných rodin mají vyšší tendence k externějšímu locus of control. Graf. 11 toto potvrzuje, neboť rozdělení dětí v neúplných rodinách je umístěné směrem k vyššímu počtu získaných bodů. Tedy nalézá se zde méně dětí s nízkým bodovým ziskem (tedy interním locus of control), než je tomu u dětí z kompletních rodin. To je také dobře vidět na dolním kvartilu, který je u dětí z úplných rodin posunut.



Graf 11. Krabicový graf, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro získané body z locus of control podle úplnosti rodiny. Na ose x představuje úplnou rodinu kategorie „Kompletni“ a neúplnou rodinu kategorie „Jeden rodic“.

9. Existuje souvislost mezi lokalizací locus of control a mírou strategie regulace emocí u dětí?

H13₀ Předpokládáme, že neexistuje souvislost mezi lokalizací locus of control a mírou přehodnocení emocí u dětí.

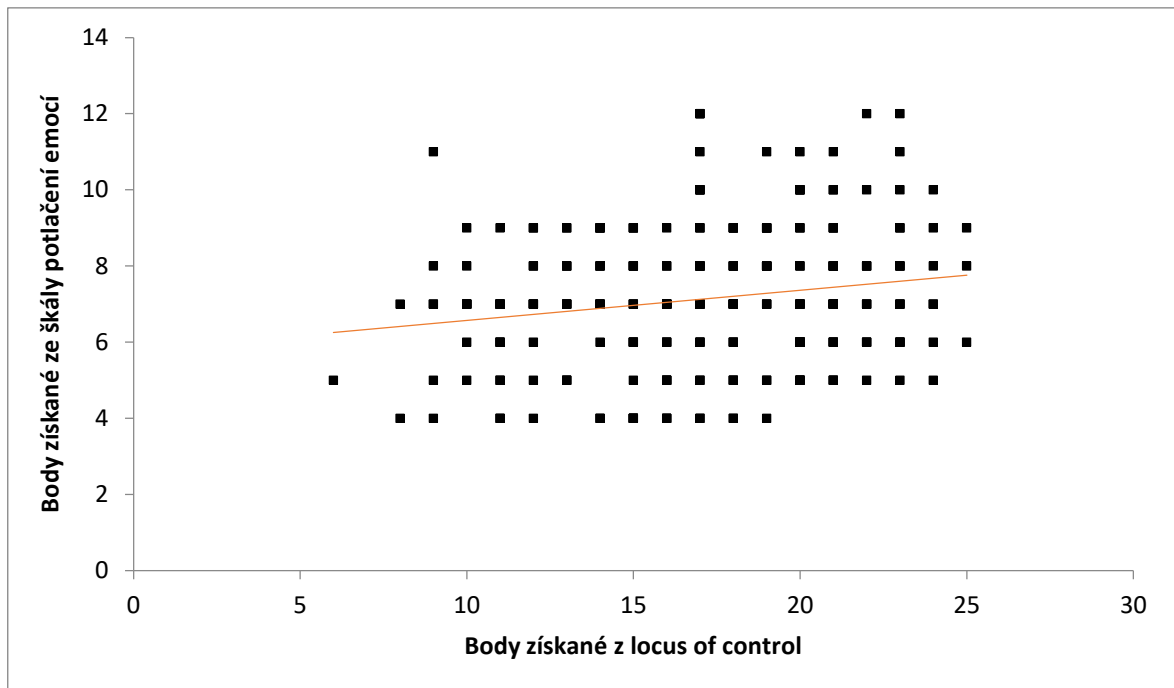
H13_A Předpokládáme, že existuje souvislost mezi lokalizací locus of control a mírou přehodnocení emocí u dětí.

H14₀ Předpokládáme, že neexistuje souvislost mezi lokalizací locus of control a mírou potlačení emocí u dětí.

H14_A Předpokládáme, že existuje souvislost mezi lokalizací locus of control a mírou potlačení emocí u dětí.

Souvislost obou dotazníků byla měřena Pearsonovým korelačním koeficientem mezi body, které byly získány z dotazníku locus of control a body získané v jednotlivých strategiích regulace emocí, tedy potlačení a přehodnocení emocí. Korelační koeficient mezi body z locus of control a potlačením emocí je **0,18**. Tento korelační koeficient je podle t-testu statisticky významný na hladině 0,05 (p-hodnota je 0,003, p-hodnota < 0,05). Zamítáme tedy nulovou hypotézu na hladině 0,05, tedy že existuje souvislost mezi lokalizací locus of control a mírou potlačení emocí, kdy děti s více externějším locus of control své emoce více potlačují (Graf 12).

Korelační koeficient mezi body z locus of control a přehodnocením emocí je **0,03**. Tento korelační koeficient je podle t-testu statisticky nevýznamný (p-hodnota je 0,52, p-hodnota > 0,05). Nezamítáme tedy nulovou hypotézu na hladině 0,05, tedy že mezi lokalizací locus of control a mírou přehodnocení emocí neexistuje statisticky významná souvislost.



Graf 12. Bodový graf, kde je zobrazen vztah mezi locus of control a škálou potlačení emocí. Každý bod je jeden nebo více dotazníků (tzn. výsledky některých dotazníků jsou totožné a jeden bod tedy může symbolizovat více dotazníků). Přímka lineární regrese je zobrazena oranžově a ukazuje souvislost mezi locus of control a mírou potlačení emocí.

5 DISKUSE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V empirické části práce jsme se zaměřili na výzkum strategie regulace emocí a lokalizace locus of control u 274 dětí mladšího školního věku v okrese Zlín. Zvolili jsme kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření. V první části výzkumu jsme se zabývali strategiemi regulace emocí dle dotazníku, který byl převzat a přeložen ze zahraniční studie Gross a John (2003, s. 348-362), v druhé části pak lokalizací locus of control, kde jsme využili dotazníku ze studie Nowicki a Strickland (1971, s. 148-154). Výsledky obou dotazníků byly analyzovány vzhledem k pohlaví a věku dětí, typu (úplné či neúplné) rodiny a počtu sourozenců. V souvislosti s hlavním výzkumným cílem jsme směřovali ke zjištění souvislosti mezi strategiemi regulace emocí a lokalizací locus of control.

Z výzkumu (Tab. 5) vidíme náznaky, že chlapci mají tendence své emoce více potlačovat, neboť průměr získaný ze škály potlačení emocí je vyšší než u děvčat, ačkoliv rozdíl není statisticky významný. Rozdíl se ukázal jako statisticky významný v práci Gulonne a Taffe (2012, s. 1-9), kde byly analyzovány děti mezi 10 a 18 lety. Na rozdíl od Gulonne a Taffe (2012, s. 1-9) tato diplomová práce ukázala vyšší, ačkoliv i zde statisticky nevýznamné odlišnosti mezi chlapci a děvčaty v míře přehodnocení emocí, kdy děvčata mají tendence své emoce více přehodnocovat. Gulonne a Taffe (2012, s. 1-9) naopak zjistili, že tuto tendenci lze nalézt u chlapců, čímž se jejich výsledky liší od našeho. Opět je ale nutné zdůraznit, že zde zjištěné rozdíly nejsou statisticky významné. Lokalizace locus of control dle pohlaví, kterou jsme zjišťovali v druhé části dotazníku, ukázala (Tab. 11), že rozdíly mezi pohlavími jsou staticky nevýznamné. Nicméně zjištěná p-hodnota je velmi blízko hodnotě pro přijetí alternativní hypotézy. Třebaže tedy není staticky významný rozdíl mezi pohlavími, i tak je zde náznak, že děvčata mají obecně pozici locus of control více externější, než je tomu u chlapců, což u adolescentů potvrzuje i Kulas (1996, s. 721-729), kde 14letá děvčata směřovala k externější lokalizaci locus of control než chlapci, přičemž tento rozdíl se nesnižoval ani v následujících letech. Z výše uvedeného můžeme odvodit, že chlapci své emoce potlačují více a zároveň jsou častěji internalisté, zatímco děvčata potlačují své emoce méně a mají tendence spíše k externější lokalizaci locus of control. Zároveň podle našeho výzkumu (Tab. 5) vidíme náznak, že děvčata mají tendence své více emoce více přehodnocovat, než chlapci. Dle Matějčka (1996, s. 73) se dívky v období kolem 10 až 11 let více zajímají o to, kdo s kým chodí, kdo se oženil nebo rozvedl, kdo má kolik dětí apod. U chlapců pak zaujímá přední místo jejich pohybový a sportovní výkon. Jak uvádí Stuchlíková (2007, s. 189), už od malých chlapců jsou požadovány odlišné emoční exprese

v různých sociálních situacích (*chlapci přece nepláčou*) než od malých děvčat. Pohlaví v našem výzkumu tedy nemusí být pouze záležitostí *biologickou*, ale spíše rolí, kterou danému pohlaví připisujeme (*gender*). Paulík (2010, s. 122) uvádí, že jedinec v průběhu vývoje přijímá genderovou roli jako součást své genderové identity. Uvědomění si genderové identity umožňuje jednodušší orientaci v sociálních situacích, usnadňuje rozhodování a v některých případech napomáhá k vysvětlení určitého chování (plnění příkazů, tolerance zvyklostí apod.) Nicméně i v dnešní moderní společnosti stále přetrvávají tendence v genderových stereotypch, které mohou chápat vztahy mezi pohlavími jako nerovné. Z poznámek výše uvedených autorů lze usoudit, že děvčata nemusí své emoce příliš skrývat a tudíž je potlačovat tak jak chlapci (*přece pláč u chlapců je znakem jejich slabošství*). Dívky jsou rovněž otevřenější, více ovlivněné vnějším světem a tedy externější. Naopak chlapci jsou od raného dětství nuceni své emoce potlačovat a jsou více uzavřenější. Zajímají se např. více o svůj tělesný výkon než o sociální interakce a tudíž mohou více směřovat k internalitě.

Dle výzkumu bylo zjištěno, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře využití strategií regulace emocí podle věku dětí (Tab. 6). Naše výsledky nelze porovnat se zahraničními studii, neboť věk námi zkoumaných dětí se pohybuje mezi 8 až 11 lety, zatímco v zahraničních člancích se výzkum zaměřuje na děti ve věku 12 let a výše (např. Gómez-Ortiz et al., 2016; Teixeira et al., 2015, s. 605-621). I přesto výsledky naznačují nepatrné rozdíly mezi věkovými skupinami. Obecně platí, že nejmladší kategorie 8letých využívá strategie regulace emocí nejvíce, tj. ve srovnání se staršími dětmi více potlačují emoce, ale zároveň své emoce přehodnocují podobnou měrou, jak žáci 9letí a 10letí. Pokud sečteme průměry bodů z obou škál u 8letých dětí v Tab. 6 a 7, je součet průměrů roven 20,8, u starších dětí se průměr pohybuje kolem 20 bodů. U přehodnocení emocí můžeme vidět, že 11leté děti své emoce méně přehodnocují než děti mladší. Pokud porovnáme věk dětí a lokalizaci locus of control (Tab. 12), vidíme, že od 8 do 10 let se lokalizace locus of control posouvá k externějšímu konci, naopak ale u poslední kategorie 11letých dětí je lokalizace locus of control více internější než u předchozích věkových kategorií. Výsledky práce Nowicki a Strickland (1971, s. 148-154) se shodují s našimi – i zde byl nalezen posun k internější lokalizaci locus of control právě u 11letých dětí, přičemž do tohoto věku byla patrná tendence k externější lokalizaci locus of control. Syntéza ukazuje, že nejmladší děti nejvíce používají obě strategie regulace emocí a zároveň je jejich lokalizace locus of control více interní než u 9 až 10letých dětí. Naopak u nejstarších 11letých dětí jsou vidět ten-

dence ke slabšímu přehodnocování emocí a k interní lokalizaci locus of control. Věk dětí mezi 8 až 11 rokem, jak uvádí Matějček (1996, s. 72-73), představuje novou etapu v utváření identity jedince. Děti v tomto období zpravidla už překonaly různé dětské nemoci a jsou tělesně zdatné. Okruh jejich zájmu je velmi široký, od přírody, sportu, techniky, až po různé specifické zájmy. Jsou duševně vyrovnané, bezstarostné a radostné. Začínají si více všimnout vztahů mezi lidmi. Helus (2011, s. 276) uvádí věk od 11 až 15 let jako období pubescence. Dle Nakonečného (2012, s. 249) je věk pubescence kritickým obdobím zmatků, ve kterém dochází u jedince k vnitřní i vnější konfliktnosti a hledání vlastní identity. Jedinec se z důvodu zesměšnění obává vyjádřit své pocity. Dle Vágnerové (2004, s. 166-167) se dospívající soustřeďují na své vlastní emoce a uvědomují se, že ne vždy musí své pocity dávat najevo. Pokud shrneme poznámky výše uvedených autorů, lze vyvodit, že u 11letých dětí může začínat období pubescence, které přináší uzavřenost vlastních pocitů, s čímž může souviset menší tendence k přehodnocení emocí. Dospívající usiluje o individuální odlišnost od ostatních lidí a samostatné rozhodování, což může právě svědčit o směřování k interní lokalizaci locus of control.

Rozdíly mezi mírou strategií regulací emocí a počtem sourozenců není statisticky významný a nebyly nalezeny žádné práce, s kterými by se zde prezentované výsledky daly srovnat. Ve škále potlačení emocí (Tab. 8) můžeme postřehnout malé rozdíly v kategorii jedináčků, kteří mají tendence své emoce více potlačovat než děti starší. Naopak medián (Graf 4) ukazuje rostoucí tendence v míře přehodnocení emocí s počtem sourozenců. V lokalizaci locus of control dle počtu sourozenců je vidět, že pozice locus of control se s počtem sourozenců stává externější, což je patrné zejména v Tab. 13. Nicméně rozdíly nejsou statisticky významné. Jedináčkové, kteří mají tendence své emoce více potlačovat, mají náznak interněji umístěné lokalizace locus of control. Děti s více sourozenci směřují k externější lokalizaci locus of control a zároveň také tendenci své emoce více přehodnocovat. Jak uvádí Vágnerová (1996, s. 201), sourozenec je stálou součástí života dítěte. Dítě vyrůstající se sourozenci se lépe naučí sociálním dovednostem, které mu usnadní navázat vztah se svými vrstevníky. Sourozenci mezi sebou často soupeří. Danou situaci musí vyřešit dohodou nebo kompromisem, což rozvíjí předpoklady k soužití s jinými lidmi. Sourozenci se vzájemně ovlivňují ve svém osobnostním vývoji. Nástup dítěte do školy se promítne do vztahů mezi sourozenci. Každá rodina má určitou představu o vzdělání, která se ve vztahu k jednotlivým dětem může odlišovat (např. podle pohlaví, pořadí narození). Proto z pohledu nároků na školní úspěšnosti se mohou sourozenecké role lišit. Pokud je v rodině

jedináček, rodiče všechny své požadavky promítají právě do něj, čímž může docházet k jeho přetěžování. Rovněž se u rodičů jedináčků vyskytuje úzkostné vedení a vysoké emoční nároky. Dle Matějčka (1992, cit. podle Vágnerová, 1996, s. 205) se jedná o „nepříznivý vliv takového postoje ve vztahu k vývoji identity dítěte, kde funguje jako zátěž, omezující samostatnost, úroveň sebehodnocení a celkový postoj ke světu.“ Ani dobré školní výsledky nemusí mít kladnou zpětnou vazbu. Dítě se začne automaticky obávat svých dalších výsledků a pod vlivem tohoto emočního ladění pozbývá citlivost k realitě – k dobrým školním známkám, pochvale, postavení ve třídě. Ztrácí schopnost sebehodnocení. Napětí a negativní anticipace ho bude vyčerpávat a zatěžovat. Jak uvádí výše zmínění autoři, požadavky rodičů na jedináčka mohou být příčinou, že jedináčci mohou mít tendenci emoce spíše potlačovat a rovněž při svých rozhodnutích jsou více ovlivněni právě vnějšími požadavky rodičů. Naopak tolerance mezi sourozenci může směřovat ke strategii přehodnocení vlastních emocí. Nicméně vzájemné sourozenecké působení může napovídat o tom, že rozhodování jedince nebude záviset jenom na nich samotných, ale může zde svoji roli sehrát faktor vzájemného „sourozeneckého ovlivňování“.

I přes statisticky nevýznamné rozdíly mezi typem (úplná či neúplná) rodiny a škálami strategií regulace emocí jsou výsledky zajímavé. Porovnání dětí z úplných a neúplných rodin (Tab. 9) totiž naznačuje, že děti z neúplných rodin více využívají obě strategie regulace emocí – průměr získaných bodů z obou škál byl totiž vyšší. Tento rozdíl je ale více patrný u přehodnocení emocí, neboť mediány získaných bodů (Graf 5) se v případě potlačení emocí mezi dětmi s úplných a neúplných rodin liší minimálně - na rozdíl od průměru. Analýza lokalizace locus of control pak neukazuje významné statistické rozdíly mezi dětmi z úplných a neúplných rodin (Tab. 14), i když děti z neúplných rodin mají lokalizaci locus of control směřovanou více k externějšímu konci škály. Tedy můžeme lehce naznačit, že děti z neúplných rodin (žijící s jedním rodičem), více využívají obě strategie regulace emocí a zároveň mají externější polohu locus of control. Jak uvádí Matějček a Dytrych (2002, s. 44), děti v období od 8 až 9 let velmi těžce prožívají konflikty svých rodičů. Např. pokud se v období mladšího školního věku dítěte rodiče rozvádějí, tak je často ohrožen zdravý vývoj osobnosti dítěte. Na základě výzkumu z roku 1987 bylo zjištěno, že dítě z rozvedené rodiny je hodnoceno na dvanáctipoložkové škále jako méně ctižádostivé a svědomité, naopak více citlivé, podrážděné a méně oblíbené ve školním kolektivu. Dle Vágnerové (1996, s. 196) rozvodem rodičů pozbývají děti jistotu existence rodiny. Je narušeno jejich rodinné zázemí. Děti se v průběhu rozvodu rodičů mohou cítit méněcenné a zahanbené. Rozvodem

se mění vztah dítěte k oběma rodičům. Na základě poznámek výše uvedených autorů lze usoudit, že děti z neúplné rodiny jsou při regulaci vlastních emocí ovlivněny rodinnou situací. Např. city a vztahy dětí k rozvedeným rodičům mohou být natolik rozporuplné, že děti při regulaci vlastních emocí pak využívají obou škál – potlačení i přehodnocení svých emocí. Dalším vysvětlením může být skutečnost, že na výchově dítěte se podílí jen jeden rodič, což může dítě kompenzovat vyšším využitím obou škál strategií regulace emocí. Rovněž rozvodem rodičů může dítě ztratit původní jistotu a zázemí a tím částečně směřovat k externí lokalizaci locus of control. Současně absence jednoho rodiče může způsobit, že dítěti chybí opora obou rodičů, proto dítě spoléhá při svých rozhodnutích více na vnější faktory.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda spolu souvisí míry strategie regulace emocí obou škál (tedy míry potlačení a i přehodnocení emocí) a lokalizace locus of control. Korelační analýzou (Graf 12) bylo zjištěno, že **existuje pozitivní korelace mezi lokalizací locus of control a mírou strategie potlačení emocí, tedy, že děti s více externějším locus of control své emoce více potlačují**. V případě přehodnocení emocí a lokalizace locus of control však žádný vztah nalezen nebyl. K této problematice jsme v odborné literatuře nenalezli stejný výzkum. Určitou vazbu mezi kontrolou a emocemi naznačuje Ellen A. Skinnerová (1996, cit. podle Brichcín, 1999, s. 26), dle které lze zahrnout pod termín „kontrola“ většinu vnějších a vnitřních faktorů, které ovlivňují lidské chování a prožívání. Rovněž zdůrazňuje, že osobní smysl pro kontrolu je ukazatelem duševní a tělesné pohody jedince. Směrem ke „kontrolě“ autorka utřídila teoretické konstrukty podle objektivní a subjektivní kontroly a zážitků kontroly. Rozdíl mezi subjektivní a objektivní kontrolou představuje schopnost vnímání lidí, jak **kontrola ovlivňuje jejich chování a emoce**.

Naše výsledky můžeme částečně srovnat se závěry práce Backenstrass et al. (2006, 250-258), kde autoři korelovali mimo jiné i pozici locus of control s výskytem depresivních stavů, kdy lidé s externějším locus of control měli tendence více trpět depresemi. Rovněž Stuchlíková (2007, s. 192) uvádí, že ztráta sebekontroly souvisí s depresí. Samozřejmě je srovnání s našimi výsledky obtížné, ale přesto zřejmě můžeme soudit, že více externější pozice locus of control patrně souvisí s negativními (uzavřenými) pocity. To může být spojené se skutečností, že děti s více externější pozicí locus of control častěji spoléhají na okolí, na štěstí, náhodu, osud a méně si věří. To by vysvětlovalo i pozitivní korelaci mezi pozicí locus of control a potlačováním emocí, neboť vyšší míra potlačování emocí je regulace spíše v negativním směru. Tato souvislost tedy může být vysvětlena tím, že externější po-

zice locus of control je spojována s vyšším podhodnocením, menší psychickou stabilitou a tendencí k potlačování emocí.

ZÁVĚR

V této práci jsme především zjišťovali souvislost míry strategie regulace emocí a lokalizací locus of control u dětí mladšího školního věku. Náš dotazník se skládal ze tří částí. V první části jsme se zaměřili na demografická data. Další část dotazníku byla převzata z odborné zahraniční literatury a zjišťovala dvě škály strategie (potlačení nebo přehodnocení) regulace emocí. Poslední část dotazníku vyhodnocovala lokalizaci locus of control a zde jsme rovněž vycházeli ze zahraniční odborné literatury. Zároveň jsme se v této práci zaměřili na zjištění rozdílů v míře strategie regulace emocí a lokalizací locus of control podle demografických dat (pohlaví a věk dětí, typ rodiny a počet sourozenců). I když zde nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly, můžeme si všimnout nepatrných rozdílů např. u míry strategie regulace emocí podle pohlaví, nebo dětí z neúplných rodin (žijící s jedním rodičem), u kterých je náznak, že více využívají obě strategie regulace emocí a zároveň mají externější lokalizaci locus of control. V hlavní části výzkumu jsme se zaměřili na zjištění souvislostí míry strategie regulace emocí a lokalizací locus of control. Mezi mírou strategií potlačení emocí a lokalizací locus of control byla nalezena pozitivní korelace, jejíž hodnota je 0,18. Tento korelační koeficient je statisticky významný a ukazuje, že děti s externější lokalizací locus of control více své emoce potlačují. Naopak mezi mírou strategií přehodnocení emocí a lokalizací locus of control nebyla nalezena statisticky významná souvislost. Je otázkou, do jaké míry by měly děti své emoce skutečně regulovat. Většina lidí má nastavené určité regulační modely, které korigují přijatelnou hranici u jejich slov nebo činů. V západních zemích mají lidé tendence své emoce maximálně kontrolovat. Nelze ani říci, že jsou emoce špatné nebo dobré. Patří do našeho života, sdělují nám informace o nás samotných a o světě kolem nás. Znalost a porozumění vlastním emocím nám umožňuje jejich regulaci. Schopnost regulovat své emoce pomáhá utvářet naši vnitřní pohodu. Proto lze doporučit, aby byla u dětí posilována schopnost mluvit o emocích a dokázat je pojmenovat. Současně je u dětí důležitý denní řád, který by měl být přiměřený a který jim nastavuje předvídatelné denní události, dále dostatek spánku (jeho nedostatek přináší podrážděnost a únavu). Nezbytný je pohyb, který umožňuje dítěti odreagovat se od povinností a zároveň mu pomáhá získat zkušenost, že lze emoce přirozeně přeladit. Důležité je i množství vnějších podnětů. Nedostatek podnětů může mít za následek nudu, naopak příliš podnětné zahlcené prostředí může být nositelem stresu. Dítě také potřebuje blízké vztahy, které pro něj znamenají emoční odezvu a přijetí. Proto by rodiče měli dávat najevo, že mají o dítě zájem a projevovat mu svoji lásku, dát dítěti dostatečnou možnost, aby mohlo mluvit o svých

problémech, o tom, co prožívá, co ho trápí apod. Tím zabránit, aby dítě unikalo se svými negativními emocemi do samoty nebo projevovalo agresi vůči rodině a okolí. Škola by měla vytvářet takové prostředí, které by u dětí podporovalo rozvíjení jejich emočních schopností a odpovědného vlastního rozhodování. Rovněž učitelé by měli podporovat dítě k jeho emocionálnímu rozvoji vlastním empatickým přístupem. Jako jedním z doporučení pro praxi je cílenější zařazení tématu regulace emocí do průřezových témat RVP pro základní vzdělávání. I samotné školy mohou do svých výchovně vzdělávacích aktivit zařadit emoční program se zaměřením na rozvoj a porozumění emocí u dětí, naučení se řešení problémů, správnému rozhodování v daných situacích a přijmutí vlastní zodpovědnosti za své činy.

Vazba mezi lokalizací locus of control a mírou strategie regulace emocí představuje do budoucna velmi zajímavé téma dalšího výzkumu, kde se lze zabývat souvislostí obou témat například zvláště u chlapců a děvčat nebo dle typu (úplné či neúplné) rodiny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ATLAS ŠKOLSTVÍ. *Seznam základní škol v regionu Zlín*. [online] 2012 – 2017 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <http://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly?type=zakladni-skola&promoter=3,4,6>.
- [2] BACKENSTRASS, M., T. SCHWARZ, P. FIEDLER, K. JOEST, C. RECK, CH. MUNDT, K-T. KRONMUELLER. *Negative mood regulation expectancies, self-efficacy beliefs, and locus of control orientation: moderators or mediators of change in the treatment of depression?* *Psychotherapy Research*, 16, 2006. S. 250-258.
- [3] BOROSSA, Julia. *Témata psychoanalýzy I: nevědomí, afekty a emoce, úzkost, fantazie, hysterie*. Praha: Portál, 2002, 184 s. Spektrum. ISBN 80-7178-609-8.
- [4] BRICHČÍN, Milan. *Vůle a sebekontrola: teorie, metody, experimenty*. Praha: Karolinum, 1999, 423 s. ISBN 80-7184-753-4.
- [5] CABELLO, R., J. M. SALGUERO, P. FERNÁNDEZ-BERROCAL, J. J. GROSS. *A spanish adaptation of the emotion regulation questionnaire*. *European Journal of Psychological Assessment*, 29, 2013, s. 234-240.
- [6] CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 287 s. Psyché. ISBN 9788024740331.
- [7] COHEN, E., M. SADE, F. BENARROCH, Y. POLLAK, V. GROSS-TSUR. *Locus of control, perceived parenting style, and symptoms of anxiety and depression in children with Tourette's syndrome*. *European child & adolescent psychiatry* 17, 2008, s. 299-305.
- [8] EKMAN, Paul. *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2015, 328 s. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-81-3.
- [9] GÓMEZ-ORTIZ, O., E. M. ROMERA, R. ORTEGA-RUIZ, R. CABELLO, P. FERNÁNDEZ-BERROCAL. *Analysis of emotion regulation in Spanish adolescents: validation of the emotion regulation questionnaire*. *Frontiers in psychology* 6, 2016.
- [10] GROOS, J. J., O. P. JOHN. *Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being*. *Journal of personality and social psychology* 85, 2003, s. 348-362.

- [11] GULLONE, E., J. TAFFE. *The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation*. Psychological assessment 24, 2012, s. 1-9.
- [12] HASSON, Gill. *Emoční inteligence*. První vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 9788024756301.
- [13] HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011, 317 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3037-0.
- [14] HUNT, Morton M. *Dějiny psychologie*. Praha: Portál, 2000, 712 s. ISBN 8071783862.
- [15] IOANNIDIS, CH. A., SIEGLING, A. B. *Criterion and incremental validity of the emotion regulation questionnaire*. Frontiers in psychology 6, 2015, s. 247.
- [16] JOHN, O. P., J. J. GROSS. *Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development*. Journal of personality 72, 2004, s. 1301-1334.
- [17] KANITZ, Anja von. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha: Grada, 2008, 103 s. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-2582-6.
- [18] KESHAVARZ, S., B. ROZUMAH. *The moderating role of gender on the relationships between perceived paternal parenting style, locus of control and self-efficacy*. Procedia-Social and Behavioral Sciences 32, 2012, s. 381-390.
- [19] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 131 s. Psyché. ISBN 9788024744360.
- [20] KULAS, H. *Locus of control in adolescence: A longitudinal study*. Adolescence, 31, 1996, s. 721-729.
- [21] LANFRANCHI, S., R. VIANELLO. *Stress, locus of control, and family cohesion and adaptability in parents of children with Down, Williams, Fragile X, and Prader-Willi syndromes*. American journal on intellectual and developmental disabilities 117, 2012, s. 207-224.
- [22] LIU, W., L. CHEN, X. TU. *Chinese adaptation of Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CCA): A psychometric evaluation in Chinese children*. International Journal of Psychology, 2015.
- [23] LUTHAR, S. S. *Vulnerability and resilience: A study of high risk adolescents*. Child Development, 1991, s. 600-616.

- [24] LUTHAR, S. S., E. ZIGLER. *Motivational factors, school atmosphere, and SES: Determinants of children's probability task performance*. Journal of Applied Developmental Psychology. 1988, s. 477-494.
- [25] McCLUN, L. A., K. W. MERRELL. *Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students*. Psychology in the Schools 35, 1998, s. 381-390.
- [26] MYERS, D. G. *Sociální psychologie*. Brno: Edika, 2016, 536 s. ISBN 978-80-266-0871-4.
- [27] NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2000. 335 s. ISBN 8020007636.
- [28] NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. V Praze: Triton, 2012, 501 s. ISBN 978-80-7387-614-2.
- [29] NOWICKI, S., B. R. STRICKLAND. *A locus of control scale for children*. Journal of consulting and clinical psychology 40, 1971, s. 148-154.
- [30] PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010, 240 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2959-6.
- [31] POLIZZI, C., V. FONTANA, G. PERRICONE, P. D'ANGELO, M. JANKOVI, C. TAORMINA, S. BURGIO. *Coping strategies and locus of control in childhood leukemia: a multi-center research*. Pediatric reports, 7, 2015, s. 22-27.
- [32] ROAZZI, A., G. ATTILI, L. Di PENTIMA, A. TONI. *Locus of control in maltreated children: the impact of attachment and cumulative trauma*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 29, 2016.
- [33] SELIGMAN, M. E. P. *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman, 1975, 250 s. ISBN 071672328X.
- [34] SHERMAN, A. C., G. E. HIGGS, R. L. WILLIAMS. *Gender differences in the locus of control construct*. Psychology and Health 12, 1997, s. 239-248.
- [35] SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3311-1.
- [36] SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2012, 304 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3507-8.

- [37] STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 227 s. ISBN 978-80-7367-282-9.
- [38] STUHLÍKOVÁ, Iva a Ludmila PROKEŠOVÁ. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005, 170 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-534-2.
- [39] ŠVANCARA, Josef. *Emoce, motivace, volní procesy*. Psychologický ústav FF MU v Brně: MSD s.r.o., Brno 2003, 137 s. ISBN 80-86633-11X.
- [40] TEIXEIRA, A., E. SILVA, E. TAVARES, D. FREIRE, T. *Portuguese validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): relations with self-esteem and life satisfaction*. Child Indicators Research, 8, 2015, s. 6905-621.
- [41] TSIOLLI, E., V. PAVOPOULOS, E. C. ALEXOPOULOS, G. CHROUSOS, C. DARVIRI. *Short-term impact of a stress management and health promotion program on perceived stress, parental stress, health locus of control, and cortisol levels in parents of children and adolescents with diabetes type 1: a pilot randomized controlled trial*. Explore: The Journal of Science and Healing, 10, 2014, s. 88-98.
- [42] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 353 s. ISBN 8071843172.
- [43] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- [44] VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, 2004, 181 s. ISBN 80-7178-830-9.
- [45] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200804/contents/nkc20081792989_1.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. a podobně

např. například

ERQ dotazník emoční regulace – *Emotion Regulation Questionnaire*

RVP rámcový vzdělávací program

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1. Procenta tříd podle získaných bodů z dotazníku emoce regulací, škály přehodnocení emocí.	54
Graf 2. Procenta tříd podle získaných bodů z dotazníku emoce regulací, škály potlačení emocí.	54
Graf 3. Krabicové grafy, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro obě strategie emocí a jejich změny s věkem.	57
Graf 4. Krabicové grafy, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro obě strategie emocí a jejich změny s počtem.	59
Graf 5. Krabicové grafy, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro obě strategie emocí a jejich změny úplností rodiny.....	60
Graf 6. Procenta tříd podle získaných bodů z dotazníku locus of control.	61
Graf 7. Krabicový graf, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro získané body z dotazníku locus of control.	61
Graf 8. Krabicový graf, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro získané body z locus of control podle pohlaví dětí.	62
Graf 9. Krabicový graf, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro získané body z locus of control podle věku dětí.	64
Graf 10. Krabicový graf, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro získané body z locus of control podle počtu sourozenců.	65
Graf 11. Krabicový graf, ukazující medián a průměr (červená tečka) horní a dolní kvartil a extrémní hodnoty pro získané body z locus of control podle úplnosti rodiny.....	66
Graf 12. Bodový graf, kde je zobrazen vztah mezi locus of control a škálou potlačení emocí	68

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Rozdělení emocí z pohledu minulosti nebo přítomnosti a budoucnosti	18
Tab. 2. Příklady regulačních strategií	22
Tab. 3. Základní souhrnné statistiky dětí	53
Tab. 4. Minimální a maximální hodnota, průměr a směrodatná odchylka v obou škálách dotazníku ERQ	53
Tab. 5. Počet, průměr a směrodatná odchylka dětí u obou škál strategie regulace emocí podle pohlaví	55
Tab. 6. Počet, průměr a směrodatná odchylka dětí ve škále potlačení emocí podle věku	56
Tab. 7. Počet, průměr a směrodatná odchylka dětí ve škále přehodnocení emocí podle věku	56
Tab. 8. Počet, průměr a směrodatná odchylka u dětí v obou škálách strategie regulace emocí podle počtu sourozenců.....	58
Tab. 9. Počet, průměr a směrodatná odchylka u v obou škálách strategie regulace emocí podle úplnosti rodiny	59
Tab. 10. Počet dotazníků, maximální a minimální hodnota a průměr bodů podle dotazníku locus of control.....	60
Tab. 11. Počet, průměr a směrodatná odchylka bodů locus of control podle pohlaví	62
Tab. 12. Počet, průměr a směrodatná odchylka bodů z locus of control podle věku dětí.....	63
Tab. 13. Počet, průměr a směrodatná odchylka bodů z locus of control podle počtu sourozenců.....	65
Tab. 14. Počet, průměr a směrodatná odchylka bodů z locus of control podle typu (úplná či neúplná) rodiny	66

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Parrottovo rozdělení emocí

Příloha P II: Dotazník

PŘÍLOHA P I: PARROTTOVO ROZDĚLENÍ EMOCÍ

Primární emoce	Sekundární emoce	Terciární emoce
láska	náklonnost	zbožňování, náklonnost, láska, zalíbení, přízeň, přitažlivost, starostlivost, něha, soucit, sentimentalita
	chtíč	vzrušení, touha, chtíč, vášeň, okouzlení
	touha	touha
radost	veselost	zábava, pobavení, blaženost, veselost, radost, žoviálnost, potěšení, požitek, štěstí, jásání, euforie, spokojenost, extáze, dobrá nálada, vděčnost, uspokojení, živost
	nadšení	entuziasmus, nadšení, horlivost, vzrušení, zapálení, zaujetí
	hrdost	hrdost, triumf
	optimismus	dychtivost, naděje, optimismus
	okouzlení	okouzlení, vytržení
	úleva	úleva
překvapení	překvapení	ohromení, úžas, údiv
hněv	podráždění	rozčilení, podráždění, neklid, mrzutost, nevrlost, otrávenost
	rozhořčení	rozhořčení, frustrace
	vztek	hněv, vztek, pobouření, zuřivost, zběsilost, prchlivost, nepřátelství, hořkost, nenávisť, zhnusení, pohrdání, zášť, pomstychtivost, nechuť, nelibost
	znechucení	znechucení, odpor, opovržení
	závist	závist, žárlivost
	muka	muka
smutek	utrpení	agónie, utrpení, bolest, úzkost
	smutek	deprese, zoufalství, beznaděj, trdomyslnost, nevrlost, smutek, neštěstí, zármutek, žal, bědování, trápení, melancholie
	zklamání	zděšení, zklamání, nelibost
	stud	vina, stud, lítost, výčitky
	zanedbávání	odcizení, izolace, zanedbávání, osamělost, odmítnutí, stesk, poraženectví, sklíčenost, nejistota, rozpaky, ponížení, urážka
	sympatie	lítost, sympatie
strach	hrůza	poplach, šok, strach, vyděšení, zděšení, hrůza, panika, hysterie, ponížení
	nervozita	úzkost, nervozita, napětí, znepokojení, obavy, starosti, tíseň, děs

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK

Milá žákyně, milý žáku,

ráda bych Tě touto cestou požádala o vyplnění níže uvedeného dotazníku, který bude vyhodnocen a zpracován jako součást mé diplomové práce zaměřené na zkoumání emocí. Dotazník je zcela anonymní. Neexistuje žádná správná nebo špatná odpověď, proto se nemusíš bát, že by některá odpověď nebyla správná.

Eva Hynčicová

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Jsem: kluk holka

Věk:

Doma žiji:

- s maminkou a tatínkem
- jen s maminkou nebo jen s tatínkem
- nežiji s rodiči, ale s někým jiným. Napiš s kým:

Kolik máš sourozenců? Žádného 1 2 3 4 více sourozenců

Zaškrtni odpověď, která je Ti nejbližší:

1. Když se chci cítit šťastněji, myslím na něco jiného.
 - to mi neodpovídá
 - pro mě trochu pravdivé
 - to mi zcela odpovídá
2. Nechávám si všechny city pro sebe.
 - to mi neodpovídá
 - pro mě trochu pravdivé
 - to mi zcela odpovídá

3. Pokud se chci cítit méně špatně (míň smutný, naštvaný), pomyslím na něco jiného.
 - to mi neodpovídá
 - pro mě trochu pravdivé
 - to mi zcela odpovídá
4. Pokud se cítím šťastně, dávám si pozor, aby to nebylo vidět.
 - to mi neodpovídá
 - pro mě trochu pravdivé
 - to mi zcela odpovídá
5. Pokud mě něco trápí, myslím na to takovým způsobem, který mi umožňuje se cítit lépe.
 - to mi neodpovídá
 - pro mě trochu pravdivé
 - to mi zcela odpovídá
6. Tím, že své city nedávám najevo, je kontroloju.
 - to mi neodpovídá
 - pro mě trochu pravdivé
 - to mi zcela odpovídá
7. Pokud chci, aby mi něco přinášelo větší radost, změním způsob, jak o tom přemýšlím.
 - to mi neodpovídá
 - pro mě trochu pravdivé
 - to mi zcela odpovídá
8. Kontroloju své pocity tím, že se snažím o nich přemýšlet jinak.
 - to mi neodpovídá
 - pro mě trochu pravdivé
 - to mi zcela odpovídá
9. Pokud se cítím špatně, dávám si pozor, aby to na mně nikdo nepoznal.
 - to mi neodpovídá
 - pro mě trochu pravdivé
 - to mi zcela odpovídá

10. Pokud se chci cítit lépe, změním způsob přemýšlení o dané věci.

- to mi neodpovídá
- pro mě trochu pravdivé
- to mi zcela odpovídá

Zaškrtni ano/ne:

11. Myslím si, že většina problémů se vyřeší sama (bez mého přispění).

- ano
- ne

12. Myslím si, že mohu zabránit tomu, abych dostal rýmu.

- ano
- ne

13. Myslím si, že někteří spolužáci prostě mají od narození ve všem štěstí.

- ano
- ne

14. Myslím si, že čím víc času se budu věnovat učení, tím lepší budu mít známky.

- ano
- ne

15. Často mě viní z toho, co jsem neudělal.

- ano
- ne

16. Myslím si, že pokud se někdo moc učí, zvládne i těžkou písemku.

- ano
- ne

17. Myslím si, že často se není potřeba snažit, protože věci stejně nedopadnou tak jak chci.

- ano
- ne

18. Myslím si, že pokud se mi ráno daří, bude se mi dařit i celý den.

- ano
- ne

19. Myslím si, že mi rodiče naslouchají po celou dobu, kdy jim něco říkám.
- ano
 - ne
20. Myslím si, že jen přání mi stačí k tomu, aby se něco splnilo.
- ano
 - ne
21. Pokud jsem kritizován, je to obvykle bez důvodu.
- ano
 - ne
22. Myslím si, že je často těžké změnit kamarádův názor.
- ano
 - ne
23. Myslím si, že povzbuzování pomůže týmu k výhře více než štěstí.
- ano
 - ne
24. Myslím si, že je téměř nemožné změnit myšlení mých rodičů ohledně čehokoliv.
- ano
 - ne
25. Myslím si, že by mně rodiče měli nechat, abych se řídil vlastními rozhodnutími.
- ano
 - ne
26. Myslím si, že pokud udělám něco špatně, je málo způsobů, jak to napravit.
- ano
 - ne
27. Myslím si, že většina dětí se rodí s nadáním ke sportu.
- ano
 - ne
28. Většina spolužáků je silnější než já.
- ano
 - ne

29. Myslím si, že jedním z nejlepších způsobů, jak si poradit s problémy, je na ně nemyslet.
- ano
 - ne
30. Myslím si, že si můžu vybrat, kdo bude mým kamarádem.
- ano
 - ne
31. Pokud najdu čtyřlístek, myslím si, že mi přinese štěstí.
- ano
 - ne
32. Myslím si, že splnění většiny domácích úkolů ovlivní mé známky.
- ano
 - ne
33. Myslím si, že pokud se spolužák rozhodne mě udeřit, je málo způsobů, jak ho zastavit.
- ano
 - ne
34. Mám svůj talisman pro štěstí.
- ano
 - ne
35. Myslím si, že mé chování ovlivní to, jestli mě ostatní budou mít rádi nebo ne.
- ano
 - ne
36. Pokud požádám rodiče o pomoc, většinou mně pomohou.
- ano
 - ne
37. Myslím si, že lidé jsou ke mně někdy bezdůvodně zlí.
- ano
 - ne
38. Myslím si, že tím, co udělám dnes, můžu většinou změnit to, co se stane zítra.
- ano
 - ne

39. Myslím si, že špatné věci se stanou, přestože se tomu pokusím zabránit.
- ano
 - ne
40. Myslím si, že pouze snaha stačí lidem k tomu, aby mohli jít svou cestou.
- ano
 - ne
41. Myslím si, že je často zbytečné vyhledávat vlastní cesty k dosažení cíle.
- ano
 - ne
42. Myslím si, že dobré věci jsou často výsledkem tvrdé práce.
- ano
 - ne
43. Myslím si, že pokud někdo v mém věku chce být mým nepřítelem, je toho málo, co bych proti tomu mohl udělat.
- ano
 - ne
44. Myslím si, že je jednoduché přinutit kamarády dělat to, co chci já.
- ano
 - ne
45. Mám pocit, že se obvykle doma nemůžu zmínit o tom, co mám nebo nemám rád k jídlu.
- ano
 - ne
46. Myslím si, že pokud mě někdo nemá rád, je toho málo, co bych mohl udělat, aby se to změnilo.
- ano
 - ne
47. Mám obvykle pocit, že je zbytečné se ve škole snažit, protože ostatní spolužáci jsou mnohem chytřejší než já.
- ano
 - ne

48. Mám pocit, že plánování dopředu změní věci k lepšímu.

ano

ne

49. Často pocit'uju, že nemám co říct k tomu, co se moje rodina rozhodne udělat.

ano

ne

50. Myslím si, že je lepší být chytřejší, než mít štěstí.

ano

ne

Děkuji Ti za vyplnění dotazníku.