

Interpersonální emoční regulace dětí staršího školního věku

Hana Chrasteková

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Hana Chrasteká**

Osobní číslo: **H15417**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Interpersonální regulace emocí dětí staršího školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti emoční inteligence, strategií využívaných k regulaci emocí a emočního vývoje dětí staršího školního věku.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

NAKONEČNÝ, Milan. Lidské emoce. Praha: Academia, 2000, 335 s. ISBN 8020007636.

SLAMĚNÍK, Ivan. Emoce a interpersonální vztahy. Praha: Grada, 2011, 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3311-1.

STUHLÍKOVÁ, Iva. Základy psychologie emocí. Praha: Portál, 2002, 227 s. ISBN 80-7178-553-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. Základy psychologie. V Praze: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

22. listopadu 2017

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2017


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 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 – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24. dubna 2018

Obdobá

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 nevydělčně 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, užije-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 vzdělávacího 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). *Odírá-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 užít 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 jím 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 přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na interpersonální regulaci emocí u dětí staršího školního věku. V teoretické části se specifikuje pojem emoce, vymezují se emoce u dětí staršího školního věku, regulace emocí a interpersonální regulace emocí. Empirická část je zpracována kvantitativně pomocí dotazníkového šetření a zaměřuje se na tři dílčí oblasti interpersonální emoční regulace, a to na skutečnost, jak lidé z okolí ovlivňují regulaci emocí dětí staršího školního věku, jak děti staršího školního věku regulují emoce lidí v jejich okolí a jaká je autoregulace emocí dětí staršího školního věku.

Klíčová slova: emoce, emoční regulace, starší školní věk, interpersonální vztahy, emoční inteligence, sociální inteligence

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses on interpersonal regulation of emotions in upper-school aged children. The theoretical part of the thesis describes the term emotion, emotions in adolescence, emotion regulation and interpersonal emotion regulation. The empirical part focuses on interpersonal emotion regulation and describes three sub-areas: interpersonal emotion regulation strategies, intrinsic affect regulation and extrinsic affect regulation.

Keywords: emotions, emotion regulation, adolescence, interpersonal relationship, emotional intelligence, social intelligence

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 EMOCE.....	11
1.1 FUNKCE EMOCÍ.....	14
1.2 EMOCE VE STARŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	17
2 EMOČNÍ REGULACE	20
2.1 INTERPERSONÁLNÍ EMOČNÍ REGULACE.....	22
2.2 REGULACE EMOCÍ V ZÁVISLOSTI NA POHLAVÍ.....	24
3 EMOCE A SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ.....	26
3.1 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ INTELIGENCE.....	26
3.2 EMOCE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	29
3.3 EMOČNÍ PROBLÉMY	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 REALIZACE VÝZKUMU	33
4.1 CÍLE VÝZKUMU	33
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	33
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	35
4.4 METODY VÝZKUMU.....	36
5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT	40
6 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ.....	41
6.1 ZPRACOVÁNÍ DAT Z PRVNÍHO BLOKU DOTAZNÍKU – INTERPERSONÁLNÍ STRATEGIE EMOČNÍ REGULACE.....	41
6.2 ZPRACOVÁNÍ DAT Z DRUHÉHO A TŘETÍHO BLOKU DOTAZNÍKU – AUTOREGULACE EMOCÍ A REGULACE EMOCÍ OSTATNÍCH.....	47
7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE	53
ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	58
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	60
SEZNAM OBRÁZKŮ	61
SEZNAM TABULEK.....	62
SEZNAM GRAFŮ	63
SEZNAM PŘÍLOH.....	64

ÚVOD

Emoce jsou součástí života každého člověka a své emoce člověk projevuje již od svého narození. Prožívané emoce mohou být jak pozitivní, tak negativní a to, jak s nimi máme zacházet, tedy jak je regulovat se učíme během svého života. Nejčastěji se mluví o tom, že své emoce regulujeme sami, ať vědomě či nevědomě, a už méně často se setkáme s regulací emocí interpersonální. Přesto jsou to právě sociální vztahy, které jsou pro práci s našimi emocemi velmi důležité. To, jak můžeme své emoce regulovat, se učíme prostřednictvím svého okolí a záleží na tom, jaké toto okolí bude a zda se své emoce naučíme regulovat správně a efektivně, nebo s jejich regulací naopak budeme mít problém.

Tématem této bakalářské práce je interpersonální regulace emocí. Dosud bylo provedeno dostatek výzkumů v oblasti autoregulace emocí, nicméně v oblasti interpersonální regulace emocí nebyly provedeny téměř žádné výzkumy a toto zjištění bylo důvodem, proč jsme zvolili právě uvedené téma. Zaměřili jsme se na děti staršího školního věku, jelikož tato skupina dětí bývá často cílovou skupinou pracovníků v nízkoprahových centrech, pedagogů volného času či vychovatelů a případné problémy v interpersonální regulaci emocí musí řešit.

Cílem bakalářské práce je popsat interpersonální regulaci emocí dětí staršího školního věku. Obsahem teoretické části práce je vymezení pojmu emoce, kdy se v první kapitole zabýváme také tím, jak emoce vznikají a co způsobují, jaké jsou jejich funkce a jak emoce prožívají děti ve strašším školním věku. Druhá kapitola je věnována emoční regulaci, interpersonální emoční regulaci a také tomu, jak emoce regulují chlapci a jak dívky. Ve třetí kapitole se věnujeme pojmům spojeným s emocemi a jejich regulací z hlediska sociálního prostředí.

V empirické části se zaměřujeme na tři dílčí oblasti interpersonální emoční regulace, a to na skutečnost, jak lidé z okolí ovlivňují regulaci emocí dětí staršího školního věku, jak děti staršího školního věku regulují emoce lidí v jejich okolí a jaká je autoregulace emocí dětí staršího školního věku. Sledujeme také jak regulují své emoce dívky, chlapci a zda se regulace liší s věkem dětí.

Přestože je oblasti interpersonální regulace emocí málo známá a diskutovaná věříme, že tato práce přispěje k většímu porozumění dané problematiky a pochopení toho, jak děti staršího školního věku své emoce ve vztazích regulují.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 EMOCE

V průběhu evoluce vznikly emoce jako reakce na podněty, které člověka obklopovaly. Důležité nebyly pouze city, tedy jakési psychologické jádro emocí, ale také fyziologické jevy, které emoce provázely (a provázejí). Původně měly emoce aktivovat organismus, připravit jedince na reakci. Člověk tedy reagoval a fungoval jako psychofyzický celek, pro příklad lze uvést situaci, kdy jedinec prožívá strach = citová reakce v případě ohrožení a následně využije svou energii pro útěk = aktivace organismu. Původně tedy měly emoce zhodnotit situaci a připravit jedince na zvládnutí této situace a tento hodnotící a aktivační význam si ponechaly dodnes, emoce fungují jako regulátory našeho chování. Jen zdroje emocí se s vývojem lidstva rozšířily na další podněty a hodnoty, často dané kulturou. Dnes tedy emoce tvoří bohatou oblast citění (Nakonečný, 2012, s. 11). O tom, jak moc jsou emoce kulturně podmíněny, se mezi vědci vedou debaty, nicméně vyjádření některých základních emocí je stejné napříč kulturami, i když drobné odlišnosti by se daly najít (Baumeister, Bushman, 2014, s. 219). Paul Ekman (Ekman, 1987, cit. podle Baumeister, Bushman, 2014, s. 219) rozlišil šest základních emocí a těmi jsou vztek, překvapení, znechucení, radost, strach a smutek. Právě těchto šest emocí lidé svým výrazem vyjadřují stejně napříč kulturami.

Dříve byly emoce pokládány za protiklad rozumu, a to zejména ve filosofii. Psychologie byla touto filosofickou tradicí, kdy jsou emoce charakterizovány jako impulzivní, iracionální a primitivní projevy člověka, dlouho ovlivněna. Poznatky o tom, že jsou emoce také kulturně podmíněny a že mají taktéž sociální funkci, se měnily pozvolna (Slaměník, 2012, s.12). „Jedním z nejcharakterističtějších rysů současného přístupu k emocím je pochopení jejich **funkcí**. Emoce signalizují ohrožení jedince, ovlivňují průběh kognitivních procesů, přeměňují pozornost, slouží ke komunikaci, regulují sociální interakce, díky fyziologické aktivaci navozují pohotovost k jednání, k sexuální aktivitě, udržují romantické vztahy, ochraňují nejbližší a nejdůležitější osoby, napomáhají zachovat sociální hodnoty a normy, posilují sociální role, skupinovou kohezi...“ (Slaměník, 2011, s.12).

Na emoce lze pohlížet z různých hledisek, například z hlediska psychologického nebo z hlediska sociologického.

Sociologie pohlíží na emoce jako na synonymum pro slovo city a emoce vidí jako „celkový subjektivní způsob reakce individua na obsah jeho prožitku, respektive stav organismu vyvolaný narušením rovnováhy s prostředím, který má pozitivní nebo negativní hodnotu a je

pro organismus užitečný, nebo škodlivý, který odráží vztah individua k působícímu **vnějším** nebo **vnitřnímu podnětu**.“ (Sociologický slovník, Maříková, 1996, s. 256).

Psychologie pojmy city a emoce rozlišuje (emoce jsou pojem širší) a vidí emoce jako „širokou škálu citových prožitků a doprovodných fyziologických změn“ (Psychologický slovník, Hartl, Hartlová, 2010, s. 126). Jelikož jsou vývojově starší, jsou také hůře ovlivnitelné než rozumové procesy a jsou spojovány s funkcí limbického systému. Emoce mohou **mít kladný nebo záporný náboj**. Emoce jsou hodnotící reakce na určitý podnět (Psychologický slovník, Hartl, Hartlová, 2010, s. 126).

Definovat pojem emoce není snadné a mnoho autorů se zde rozchází. Corsini (2002, cit. podle Nakonečný, 2012, s. 15) nahlíží na emoce jako na „každý mentální stav, charakterizovaný různými stupni citění a obvykle provázený různými motorickými projevy, často velmi intenzivními... Emoce jsou obvykle zaměřeny na specifickou osobu nebo událost a vyvolávají velmi široké fyziologické změny, takové, jako zvýšená činnost srdce a útlum peristaltiky.“ Dle Corsiniho tedy můžeme emoce chápat jako reakce na osoby nebo události, které **vyvolávají určité chování** a změny organismu.

Otto, Euler a Mandl (2000, cit. podle Nakonečný, 2012, s. 14) uvádí, že „Emoce je epizoda časové synchronizace všech významných subsystémů organismu, které tvoří pět komponent (kognice, fyziologická regulace, motivace, motorická exprese a cit), a které představují odpovědi na hodnocení externích a interních podnětových událostí jako významných pro potřeby a cíle organismu... Emoce zprostředkovávají mezi stále se měnícími situacemi a událostmi v prostředí a jedincem.“ Autoři tedy tvrdí, že emoce vznikají jako odpovědi na podněty přicházející z okolí, nebo jako odpověď na signály pocházející z vnitřku organismu.

Shrneme-li tedy jednotlivé pokusy o definování emocí, můžeme je vidět jako způsoby reakce individua na podnět přicházející z vnějšku nebo zevnitř, který může být kladný nebo záporný a vyvolává určité reakce, například chování nebo mimické vyjádření.

Podíváme-li se na zdroje emocí, lze je vnímat jako podněty přicházející zvnitřku nebo zvnějšku a tyto podněty pak vyvolávají emoce. Mezi **vnitřní zdroje** řadí především fyzické potřeby, tedy hlad, žízeň, únavu, prožívání nedostatku zájmu okolí, nedostatku opory a sociálního zázemí a jiné nedostatky v biologické a sociální dimenzi lidského bytí. Potřeby jsou prožívány jako nepříjemná vnitřní tenze, kterou snižuje vyhlídka brzkého uspokojení těchto potřeb. Člověk se tedy může těšit na něco, co mu přinese uspokojení. Pokud má člo-

věk nějaké sklony, jejich naplněním může dojít k uspokojení citů, například při sklonu vyhledávat zábavu dojde k uspokojení potřeby se pobavit a být veselý nebo člověk s estetickými sklony může uspokojit své city návštěvou divadla. Mezi **vnější zdroje** emocí řadíme všechny situace, které jsou pro člověka nějak významné. Může se jednat o očekávání trestu nebo odměny, situaci, která v člověku vyvolává strach, nebo mu naopak nabízí možnosti, jak něco získat. Mezi vnější zdroje emocí patří také frustrace a nadměrná motivace, tedy situace, kdy je člověku blokováno v dosažení nějaké cíle nebo situace, „kdy jde o všechno“ (Nakonečný, 2011, s. 342-343).

Můžeme rozlišit pojmy **emoce, cit, afekt a nálada**. Emoce můžeme chápat jako pojem citům nadřazený, pokud zahrnuje také tělesný stav a tzv. výraz, kdežto **cit** se vztahuje spíše k prožívání a je chápán jako zážitková složka nebo komponenta emoce, tedy to, co člověk cítí (Schmidt-Atzert, 1996, cit. podle Nakonečný, 2012, s. 21). Pojmy **afekty** a emoce bývají v určitých situacích zaměňovány (Stuchlíková, 2002, s. 13), nicméně tyto dva pojmy můžeme také rozlišit. Pojem afekt má u nás svůj specifický význam, přestože se v zahraničí často zaměňuje nebo považuje za synonymum s pojmem emoce. Afekt chápeme jako velmi silnou až bouřlivou emoční reakci. Afekty v současné psychologii nejsou příliš zkoumány, často se o nich mluví spíše jako o jednoduchých emocích vysoké intenzity. Afekty se vztahují k určitému objektu (radost z překvapení, hněv vůči rodičům), bohužel však mají většinou negativní dopad na sociální okolí jedince. Intencionalitu (postrádají objekt) nemají **nálady** (Slaměník, 2011, s. 10). Výstižným příkladem této absence objektu u nálad, jsou především tvrzení jako „všechno“ a „nic“, tedy „Všechno mě štve“, nebo „Nic mě nebaví“ (Stuchlíková, 2002, s. 17). Rozlišujícím rysem mezi emocí a náladou je také doba trvání. Nálada je stav trvající delší dobu, který má tendenci zaplavit a ovládnout chování jedince. Příčiny nálad nemusí být plně uvědomovány a stejně tak mohou emoce a nálady přecházet jedna v druhou. Pokud se tedy emoce vztahovala k nějakému určitému objektu, může navodit generalizovaný stav a tato nálada může dále ovlivnit prožívání jedince (Slaměník, 2011, s. 10).

Důležitým znakem emocí je jejich citlivost a proměnlivost. Emoce lze tedy pokládat za velmi komplexní jevy. Citlivost emocí můžeme spatřit například v tom, že emoce se může sama proměňovat, i když nenastaly situační nebo osobní změny. Také další duševní procesy, jako paměť nebo myšlení, jsou na osobní a situační souvislosti citlivé. Nicméně takovou míru citlivosti, jakou vykazují emoce, nemají (Stuchlíková, 2002, s. 11). „Situace a události,

kterým je člověk vystaven, se obvykle rychle střídají, narušují „neutrální“ stav a jsou posuzovány jako příznivé či nepříznivé z hlediska cílů a potřeb člověka. Čím větší jsou tyto změny, tím silnější jsou vyvolané emoce“ (Slaměník, 2011, s. 9).

Emoce lze vymezit jako pocity, které vyjadřují, jaký vztah má jedinec ke svému prostředí nebo sám k sobě. Emoční prožívání je spojeno s jistou fyziologickou aktivací, která připravuje jedince k jednání. To, co člověk vnitřně prožívá, můžeme pozorovat jako jeho vnější chování – mimiku jedince, změny v jeho hlasovém projevu. Intenzita emocí kolísá podle toho, jak významná situace pro jedince je. V sociálních vztazích hrají emoce podstatnou roli (Slaměník, 2011, s. 12).

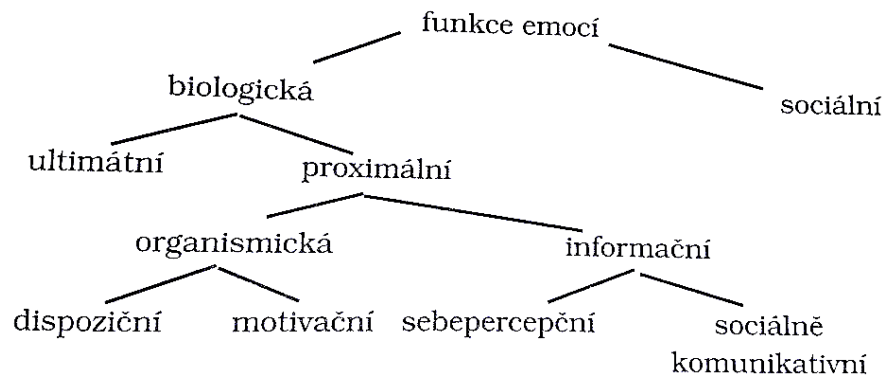
Přestože je těžké emoce definovat, vědci se shodují na tom, že jsou tvořeny třemi vzájemně se ovlivňujícími se složkami:

- „Vnitřní, fyziologická míra nabuzení (arousal, zvýšená aktivační úroveň),
- vnější expresivní složka s odrazem v chování, mimice, hlase,
- kognitivní zhodnocení“ (Kassin, 2007, s. 436).

K tomuto rozdělení můžeme přidat ještě jednu komponentu a emoce tedy vidět jako tělový stav, tedy **fyziologický arousal**, který je navozen autonomním nervovým systémem a žlázami s vnitřní sekrecí; **vědomý prožitek**, který může mít pozitivní nebo negativní ladění; **chování**, které je emocí způsobeno a zahrnout zde můžeme také **podnětovou situaci**, která emoční reakci vyvolá. Různé teorie potom těmto čtyřem komponentám přisuzují různou důležitost. Kognitivistické teorie zdůrazňují především podnětovou situaci a téměř přehlížejí vlastní emoční prožitek, jiní badatelé se zabývají kulturní podmíněností emocí a jejich sociální funkcí (Slaměník, 2011, s. 9).

1.1 Funkce emocí

Pozornost psychologie se od otázky „Co to jsou emoce?“ obrátila také k otázce „K čemu jsou tyto emoce?“. Toto hledání **funkcí emocí** je jak na poli fyziologickém, tak na poli sociálním. Stuchlíková (2002) dělí funkce emocí na tři hlavní, a to na intrapersonální funkci, sociální funkci a vývojové funkce emocí. Takto jednoduché dělení ovšem nepřináší všichni autoři, například Meyer a Horstman (2006, cit. podle Nakonečný 2012, s. 47) uvádějí následující schéma funkce emocí:



Obrázek 1: Funkce emocí podle Meyera a Horstmana (2006, cit. podle Nakonečný, 2012, s. 47)

Zmíníme především sociální a sociálně komunikativní funkci, dle toho schématu. Sociálně komunikativní funkce především poskytuje informace o stavu subjektu, tedy co prožívá nebo zamýšlí. Tato skutečnost může ovlivnit chování pozorovatele, a proto jsou některé výrazy emocí potlačovány (například hněv). Sociální funkci zde Meyer a Horstman vidí jako působení emocí na sociální prostředí a ve společnosti, přičemž se mohou překrývat s funkcemi biologickými – tedy že vznik a vývoj lidstva je pokračováním evoluce a má biologické kořeny. Funkce dispoziční pomáhá s vylučováním hormonů (kortisol a adrenalin) a funkce motivační se týká jednání, které řeší daný problém adaptace (např. strach vzbuzuje tendenci k útěku).

Vrátíme-li se k přehlednému členění podle Stuchlíkové (2002), tedy funkce intrapersonální, vývojovou a sociální, a zaměříme-li se na jednotlivé funkce, **intrapersonální funkce** emocí slouží především k tomu, aby jedinec byl schopen adekvátně reagovat na podněty z okolí. Přestože subjektivní prožívání jednotlivých emocí lze často těžko vyjádřit slovy, dotyčný jedinec ví, jakou emoci právě pociťuje, jen je pro něj těžké ji popsat slovy (Stuchlíková, 2002, s. 87). Intrapersonální funkce emocí usnadňuje kognitivní procesy jako je učení, paměť a myšlení a díky emocím tedy lze vytvořit systém, díky kterému se můžeme efektivně a rychle učit a vyhnout se nefunkčním vzorcům chování (Scherer, 1984, cit. podle Poláčková Šolcová, 2018).

Vývojovou funkci emocí lze spatřit především v napomáhání sociálně kognitivním pokrokům v psychickém vývoji člověka, jedná se tedy o to, jak se emoce člověka vyvíjí během jeho života, v jednotlivých jeho fázích. Autorka předpokládá, že emoce stimulují sociálně kognitivní pokroky celou řadou způsobů, například vzbuzují sociální interakce a usnadňují je. Afektivní prožívání, které je spojeno s hněvem, vede jedince k uvažování nad vlastní

osobní perspektivou, a tak získat lepší chápání sociálních pravidel. Dle jednotlivých stádií života člověka se v raném dětství jedná především o instinkty, kterými dítě disponuje. Je nicméně vybaveno také emočním systémem, pomocí něhož signalizuje své potřeby, touhy a nepohodu. Nejčastěji pomocí pláče tedy dítě dokáže vzbudit zájem ze strany pečující osoby. V průběhu druhého roku života vědci zaznamenávají dramatický nárůst hněvu a dětský negativismus, což je důležitým vývojovým krokem. S nástupem do školy dítě zaznamená více času tráveného s vrstevníky a méně s rodiči, kteří jsou k němu také méně vřelí a více kritičtí. Rostoucí význam získávají sebehodnotící emoce a schopnost chápat ostatní. Dospívání je charakteristické bouřlivými emočními změnami, nicméně staršímu školnímu věku se budeme věnovat níže. V dospělosti lidé vykazují lepší emoční regulaci a mají propracovanější systémy emoční exprese. Ve stáří lidé pociťují emoce téměř stejně intenzivně jako mladší dospělí a začínají preferovat emocionálně smysluplné cíle. Do života člověka vstupuje řada negativních emocí až na jeho sklonku, kdy je tato skutečnost spojena s oslabováním smyslových i tělesných funkcí a omezováním sociálního kontaktu (Stuchlíková, 2002, s. 95-103).

Zmíňme ještě **sociální funkci** emocí – „Sociálně funkcionální přístup předpokládá, že lidé jsou svojí povahou sociální stvoření a že problémy přežití řešili vzájemně propojeni různými vztahy. Emoce jsou chápány jako prostředky koordinace sociálních interakcí a vztahů pro řešení takových problémů. jako relativně automatické, nezáměrné a rychlé reakce, které pomáhají lidem regulovat, udržet a využívat rozličné sociální vztahy pro vlastní přínosy a zisky. Tedy jako dynamické procesy, které zprostředkovávají vztah jedince k průběžně se měnícímu sociálnímu prostředí“ (Stuchlíková, 2002, s. 93). Pomocí projevených emocí může jedinec vyvolat sociální chování jiných lidí, a naopak emoční reakce v okolí jedince jsou důležitým prvkem při učení se sociálnímu chování. Jako příklad lze uvést rodiče a jejich potomka, kdy radost rodiče je motivací pro opakování činnosti pro dítě (Stuchlíková, 2002, s. 94).

Emocemi se původně zabývala psychologie jako psychickým jevem, nicméně s vlivem kulturní antropologie a sociologie vyvstala otázka, zda jsou emoce podmíněny také kulturně. Z evolučního hlediska je podstata emocí dána biologicky a geneticky a jedinci pomáhá reagovat na podněty z prostředí. Každý pohled přináší rozdílné výklady emocí, nicméně směřují ke stejnému závěru – emoce mají v životě jedince důležitou roli ve vztahu k jeho sociálnímu okolí. Emoce jsou vyvolávány především v sociálních kontextech a pro tyto mají také důsledky. Stejně tak může být křik publika na koncertu vnímán příjemně, jako křik uprostřed noci vyvolá hrůzu (Slaměník, 2011, s. 79). Emoce nelze pochopit odděleně od sociálního

světa. Jsou to právě emoce, které pomáhají jedinci poznávat sociální svět a je to sociální svět, který mu pomáhá poznávat emoce. Společnost je regulátorem emočního výrazu, dalo by se říci, že právě společnost říká, za jakých okolností máme cítit jaké emoce. Základem chování v sociálních vztazích jsou právě emoce (Leach, Tiedens, 2004, cit. podle Slaměník, 2011, s. 79).

Snad nejdůležitější role se emocím připisuje v **interpersonálních vztazích**. Vycházíme ze sociální podstaty člověka, tedy že člověk potřebuje navazovat a udržovat sociální svazky. Člověk tedy prožívá lásku i nenávisť, strach i radost ze setkání jiné osoby a mnohé další emoce spojené se sociálními vztahy (Slaměník, 2011, s. 79 - 80). To, že je jedinec schopen zvládat nejen své vlastní emoce, ale také emoce někoho jiného, je klíčovým bodem pro dobré mezilidské vztahy. Aby se toto porozumění lidem z okolí mohlo projevit navenek, je nutné mít jistou dávku sebeovládání a empatie (Goleman, 1997, s. 113).

Naše emoční fungování se rozvíjí na základě interakce s vnějším světem, ale pro to, aby se jedinec dobře přizpůsobil v sociálním světě, je nutné nejen umět vyjádřit své vlastní emoce, ale také umět předpokládat, co cítí ostatní a jak na základě toho budou jednat (Schulze, 2007, s. 305). Pokud člověk disponuje slabšími sociálními dovednostmi, je vyšší riziko, že se u něj projeví symptomy deprese a to proto, že toto sociální chování vyvolává u lidí v okolí negativní reakce (Segrina, Abramson, 1994, cit. podle Schulze, 2007, s. 304).

1.2 Emoce ve starším školním věku

Již pro malé dítě je důležité, aby jeho pocity měly nějaký význam, aby se naučilo podle nich orientovat a také efektivně komunikovat. Takové zkušenosti není možné dosáhnout bez podpory matky, respektive jiné pečující osoby. Je to právě matčino chování, které dítěti poskytuje důležitou zpětnou vazbu. To, že matka na dítě reaguje, mu pomáhá zorientovat se v jeho vlastních emocích. Emoční projevy jsou pro malé dítě primárním prostředkem komunikace. Pomocí emocí dítě dokáže sdělit, co je příjemné a co naopak nikoliv. V prvních letech života matka zastává roli prostředníka, který dítěti umožňuje komunikaci s okolním světem. Tato schopnost orientovat se ve vlastních i cizích emocích je důležitá pro rozvoj vztahů s lidmi. Nedostatek emočních podnětů může vést k citové deprivaci (Vágnerová, 2010, s. 208-209). V **batolecím** a předškolním věku se děti učí rozlišit, co je dobré a co špatné, své emoce se učí pojmenovat a v prostředí rodiny dochází k vytváření prvních strategií emoční regulace –

rodiče učí dítě ovládat nežádoucí emoce, nejčastěji se jedná o projevy vzteku. V **předškolním věku** se již většina dětí dokáže vcítit do druhého a děti, které to dokáží, bývají oblíbenější jak u vrstevníků, tak u dospělých (Vágnerová, 2010, s. 210).

Starší školní věk vymezuje Vágnerová (2012, s. 255-256) a to jako třetí období školního věku. Školní věk tato autorka dělí na raný školní věk 6-9 let, střední školní věk 9 – 11/12 let a starší školní věk 12 – přibližně 15 let (do ukončení povinné školní docházky). Autorka zmiňuje, že z biologického hlediska se jedná o období pubescence, tedy první fáze dospívání, která se projevuje na psychické úrovni změnou prožívání a uvažování a postupným odpoutáváním od rodiny. Stejně vidí toto období také Matějček (2009, s. 281), i podle něj jde o období mezi dvanáctým a patnáctým rokem života, což jsou asi tři poslední třídy základní školy. I podle tohoto autora se jedná o období velice dramatické, ovládané hormony, na které se jen málokterý rodič těší.

Slaměník (2011, s.74) označuje věkově shodné období jako pubertu, o starším školní věku se nezmiňuje. Dítě se už dříve, na konci mladšího školního věku, naučilo mít své emoce pod kontrolou, nicméně s nástupem puberty a v důsledku mnoha tělesných změn nastává období emoční lability. Toto období se vyznačuje výbuchy emocí, které jsou velmi silné, často se střídají a špatně se ovládají. Tyto výbuchy emocí se mohou přejít do apatie až deprese. Právě tyto proměny emočního života dospívajících se staly často používanou charakteristikou celého období (Slaměník, 2011, s. 74).

Pro dané období je výstižná výpověď třináctileté dívky: „Já brečím často a někdy ani nevím proč. Naposledy jsem brečela, když jsme se pohádali s bráchou...Kolikrát se mi chce brečet i při filmu nebo nad knížkou, ale snažím se to potlačit.“ Zde výpověď obsahuje také jednu z možných regulací emocí a tou je potlačení (Klusáková, 1994, cit. podle Vágnerová, 2012, s. 390).

V období dospívání se jedinci se rozpadá jeho dosavadní porozumění vlastním emocím. Během dospívání se dítě svými emocemi hlouběji zabývá, některé dosud nepoznané prožitky jsou pro něj nepochopitelné. Taktéž obraz sebe sama prochází složitým vývojem, jelikož i fyzické tělo se během dospívání mění a dospívající mohou trpět pocitem méněcennosti (Slaměník, 2011, s. 74). Rozkolísanost sebepojetí v období puberty se může projevit tím, že jedinec má pocit domnělé oblíbenosti, nadřazenosti nebo projevuje přehnanou sebedůvěru a s ní spojené přeceňování vlastních schopností nebo má naopak snížené sebehodnocení.

Tento pokles ve vnímání sebe sama lze přisoudit tomu, že v období dospívání stoupá míra negativních emocí, které jedinec prožívá (Larsen, 2002, cit. podle Slaměník, 2011, s. 74).

Emoční reakce pubescentů jsou velice proměnlivé a mají spíše krátkodobý charakter. Vzhledem k dřívějším projevům se zdají nápadnější a méně přiměřené. Prožívané emoce jsou velice intenzivní, ale je těžké předpokládat, jakým způsobem pubescent zareaguje příště. I samotné dospívající emoce často překvapí, jelikož nejsou schopni si vysvětlit jejich příčinu. Na vlastní pocity tedy reagují spíše rozmrzele a berou je jako něco obtěžujícího. Dospívající si zatím neumí od svých emocí udržet odstup, a tak jsou jejich reakce bezprostřední. Nelze objektivně ani subjektivně posoudit, zda jsou tyto přehnané reakce způsobeny hormonálním zráním, nebo jsou vyvolány celkovou změnou situace a ztrátou bývalých jistot (respektive reakcemi jiných lidí) (Vágnerová, 2012, s. 390).

Toto období je složité nejen pro dospívajícího samotného, ale také pro jeho okolí. Zejména vzhledem k rodičům, dalším dospělým a vrstevníkům jsou typické ostré interpersonální konflikty a jedinec se uzavírá, preferuje samotu. Zvláště složité jsou vztahy k rodičům, jelikož jedinec opouští dětský věk a vydává se do světa dospělých. Touží stát se samostatným, čehož chce dosáhnout pomocí uvolnění se z rodinného svazku (Slaměník, 2011, s. 75).

Ke konfliktům s rodiči přispívá snížená frustrační tolerance, přecitlivělost a proměnlivost nálad. Dospělí mohou mít pocit, že jejich děti jsou rozmazlené, že se neumějí chovat a že svými rozmazy okolí spíše obtěžují. V tomto názoru je podporuje fakt, že ke svému chování dospívající nemají žádné zjevné důvody, a jelikož ani dospívající svým emocím dostatečně nerozumí, není schopen své jednání racionálně vysvětlit (Vágnerová, 2012, s. 391).

Zároveň se v dospívání setkáváme s emočním egocentrismem. Jedná se o takové prožívání emocí dospívajícího, že si tento myslí, že jeho emoce jsou výjimečné, že se jedná o mimořádně intenzivní prožitky, které nemůže mít nikdo jiný. Přesto dospívající považují své emoce za součást jejich intimní osobnosti a nejsou ochotni je s kýmkoliv sdílet. Jedná se tedy o jakousi nechuť projevovat emoce navenek, jednotlivci se stávají uzavřenější a introvertnější. Své emoce se často snaží nedávat najevo proto, že mají strach z reakce okolí, ze ztrapnění, pokud projeví strach, z posměchu, pokud projeví smutek (Vágnerová, 2012, s. 391).

2 EMOČNÍ REGULACE

Vlastní pojem regulace emocí (*emotion regulation*) je víceznačný a v literatuře nalezneme terminologickou prostupnost pojmů regulace emocí, emoční regulace, regulace nálad, afektivní regulace či práce s emocemi (Cole, Martin, Dennis, 2004; Gradney, 2000; Gross, Thompson, 2007; Hochschild, 1979, 1983; Larsen, Prizmic, 2004, cit. podle Poláčková Šolcová, 2018, s. 84).

Regulací emocí chápeme komplexní proces, kdy jedinci ovlivňují to, jakou emoci prožívají, kdy ji prožívají, jak ji prožívají a jak s ní nakládají. Jedná se o ovlivňování intenzity (zvýšení, snížení, udržení) emočního prožitku včetně vnější expresivně behaviorální reakce a aktivity (Gross, 1998, cit. podle Poláčková Šolcová, 2018, s. 84).

Přestože lze tvrdit, že emoční regulace „se vývojově objevuje teprve v **průběhu procesu socializace** a následně hraje významnou roli v průběhu celého životního cyklu,“ (Stuchlíková, 2002, s. 90), pokrok v regulaci emocí můžeme pozorovat už u půlročního dítěte (Mangelsdorf, Shapiro a Marzolf, 1995, cit. podle Shaffer, Kipp, 2014, s. 375). Jedná se především o regulaci negativních emocí a to způsobem, kdy se dítě odvrátí od objektu způsobujícího nepříjemné pocity, nebo vyhledává objekty, které může sát (a tím si navodit příjemné pocity) jako například palec nebo dudlík. Když jsou dítěti asi dva roky, začíná se vyrovnávat s frustrací, kterou může zažívat například ve spojitosti s čekáním na dárek nebo na sladkosti (Grolnick, Bridges a Connell, 1996, cit. podle Shaffer a Kip, 2014, s. 376). Regulovat pocity strachu je pro dítě v tomto věku zatím téměř nemožné (Buss a Goldsmith, 1998, cit. podle Shaffer a Kip, 2014, s. 376), ale vyvinulo si způsob, jakým strach vyjádřit a tím upoutat pozornost pečující osoby, která jej uklidní (Bridges a Grolnick, 1995, cit. podle Shaffer a Kip, 2014, s. 376). Děti ve věku 2 – 6 let se zlepšují v regulaci svých negativních emocí. Strategie, které děti mohou využívat, jsou odvrácení pozornosti od věci, které se bojí (zavrou oči, aby neviděli ducha, kterého se bojí), myšlení na příjemné věci, které jim pomohou překonat negativní pocity („Maminka mě nechala doma samotného, ale až se vrátí, půjdeme do kina.“) nebo přeformulování problému, který jim způsobil negativní pocity, v přijatelnější variantu („Princ v pohádce nezemřel, jen to předstíral“) (Thompson, 1994, cit. podle Shaffer a Kip, 2014, s. 376).

Při regulaci emocí záleží také na tom, jak silně jedinec své emoce prožívá. Pokud se jedná o jedince, který má sklon silným afektivním prožitkům, má přirozeně větší problém s jejich regulací než ten, kdo jehož emoce jsou slabé, takže vlastně ani nemá co ovládat. Pod pojmem

emoční regulace rozumíme procesy, které jsou zaměřené na monitorování, hodnocení a ovládnutí intenzity a délky trvání emočních prožitků, respektive jimi navozených reakcí. Emoční regulace se může projevat buď snahou o **udržení stávajících emocí** (udržení se v dobré náladě) nebo **snahou o jejich změnu** (snaha nemít vztek). Logicky jde většinou o udržení pozitivně laděných emocí a změnu těch negativně laděných, přičemž se jedinec snaží především dosáhnout přijatelného pocitu klidu a vyrovnanosti, když už ne spokojenosti (Vágnerová, 2010, s. 183). „Kontrola a regulace citových prožitků a z nich vyplývajícího chování je důležitým aspektem rozvoje osobnosti a kritériem dosaženého stupně socializačního procesu. Příliš nízká kontrola emočního reagování vede k adaptačním problémům, ale ani nadměrná regulace emocí není ideální variantou. Jejím důsledkem může být ztráta autentičnosti vlastního prožívání, narušení orientace ve vlastních pocitech a s tím související nepřiměřenost chování, v této souvislosti jde především o jeho inhibovanost (utlumenost)“ (Vágnerová, 2010, s. 184).

V praxi se emoční regulace týká především negativních emocí a jde o dovednost, která se během života mění bez ohledu na základní osobnostní vlastnosti. Emoční regulace se rozvíjí především v dětství a s přibývajícím věkem se potom strategie využívané k regulaci emocí proměňují a schopnost korigovat vlastní emoce vzrůstá. Intenzita emočního prožívání klesá stejně jako způsob reagování, jedinec své emoce neprožívá tak intenzivně a ubývá impulzivních reakcí, které bývají bez rozmyslu a bez ohledu na předpokládané důsledky (Vágnerová, 2010, s. 185).

Emoce můžeme regulovat vědomě (vědomě se rozhodnu změnit téma rozhovoru, který mi není příjemný) i nevědomě (nejčastěji při zautomatizovaných jednáních, například skrytí rozpaků při nevhodném dárku), přičemž nelze tvrdit, zda je emoční regulace dobrá nebo špatná. Stejně tak může být vhodné regulovat své negativní emoce, pokud se potřebujeme na něco soustředit (regulace vzteku při řízení na dálnici, strachu před zkouškou), jako může být nevhodné tyto emoce regulovat, protože by mohly utlumit empatickou reakci (Bandura, 1977, cit podle Stuchlíková, 2002, s. 176).

Na regulaci emocí mají vliv také **osobnostní rysy**. Způsob, jakým člověk uvažuje, jak se chová a co dělá, je ovlivněn právě těmito osobnostními dispozicemi. Máme-li danou situaci, dva různí jedinci na ni budou různě reagovat a různě ji prožívat (Vágnerová, 2010, s. 175). „Emoční prožívání ve své nediferencované podobě je součástí temperamentového základu, z něhož se postupně rozvíjejí specifičtější osobnostní vlastnosti, jejichž významným aspektem je i sklon k určitým emočním prožitkům. Jde o relativně trvalou dispozici, která ve

značné míře ovlivní směřování každého jedince... a nakonec i to, jaké budou jeho vztahy s jinými lidmi a jak spokojený život prožije. Vrozené předpoklady k určitému ladění se v průběhu lidského života rozvíjejí pod vlivem zkušeností a vývojově podmíněných proměn, ale zásadním způsobem se změnit nemohou, i když se s nimi člověk může naučit zacházet.“ (Vágnerová, 2010, s. 175). Podle toho, jaké emoční ladění u člověka převažuje, můžeme rozlišit dvě základní varianty, a to sklon k **pozitivnímu a negativnímu emočnímu ladění**. Jedná se o to, že někteří lidé mohou být trvale více spokojeni, kdežto jiní se mohou cítit stísněně a být za všech okolností méně spokojeni. Výsledky různých výzkumů potvrzují, že sklon člověka k pozitivnímu ladění je poměrně stálý rys, geneticky podmíněný. Člověk s pozitivním emočním laděním by se dal charakterizovat jako ten, který hodnotí vše, včetně svého života, jako dobré nebo uspokojující, což zpětně posiluje pocit globální spokojenosti. Naproti tomu člověk s negativním emočním laděním se za všech okolností cítí spíše špatně a nepříjemně. Zde můžeme dále pozorovat tři tendence, a to sklon k úzkosti a strachu, sklon k depresivnímu ladění a sklon k afektům vzteku a zlosti. Zmíněné emoce dále většinou vyvolávají chování, které bývá vnímáno jako problematické (Vágnerová, 2010, s. 175-178). Tyto osobnostní rysy dále ovlivní, jak člověk bude své emoční prožitky, respektive chování z nich vyplývající regulovat, přičemž tento vliv nebývá přímý. Nejsou to tedy osobnostní rysy, které rozhodnou o zvolené strategii emoční regulace, ale v potaz musíme brát také aktuální ladění a názor jedince na danou situaci, jedná se o složitou interakci. Jde především o schopnost udržet přijatelnou náladu nebo o schopnost korekce nepříjemných pocitů. Extraverti, kteří jsou převážně dobře ladění, mají sklony k udržení dobré nálady, kdežto lidé s vysokým neuroticismem spíše zmírňují své nepříjemných pocitů (Vágnerová, 2010, s. 186-187).

2.1 Interpersonální emoční regulace

Člověk může regulovat jak své negativní emoce, tak své pozitivní emoce. Pokud jedinec vyhledává ostatní osoby ze svého okolí, aby posílil (umocnil) své pocity štěstí a radosti, a cítil se tak ještě lépe, můžeme mluvit o umocnění či **sdílení dobré nálady** (*enhancing positive affect*) (Hofmann, Carpenter a Curtiss, 2016). Svě pocity štěstí nebo dobré nálady může člověk umocnit tím, když vyjádří vděk, někomu odpustí, nebo si vzpomene na dobré skutečnosti, které se mu v poslední době přihodily. Jde o to, zaměřit svou pozornost na to dobré, co se kolem něj odehrává. Dobrá nálada má také blahodárný vliv na lidské tělo, přičemž posiluje imunitní systém. A jelikož tato dobrá nálada je provázána s dobrými sociálními

vztahy, je možné také to, že dobré sociální vztahy nám zlepšují zdraví (Baumeister a Bushman, 2014, s. 202).

Perspektivní přejímání (*perspective taking*) je často definováno jako schopnost jedince představit si sebe sama na místě někoho jiného a jednat tak, jako by měl stejné schopnosti, pocity a případné reakce (Light, 1979, cit. podle Diazgranados et al., 2016, s. 272). Zaujetí jiné perspektivy (umění podívat se na věci z pohledu jiného člověka) je zodpovědné za většinu sociálních schopností lidí (Piaget, 1997, cit. podle Schulze, 2007, s. 305). Snaha vidět věci jinak může velice efektivně zlepšit aktuální náladu člověka. Pokud se snažíme vidět věci v pozitivnějším světle, náš smutek se rozptyluje. Porovnávání s lidmi, kteří jsou na tom hůř než my, nás může až překvapivě rozveselit. Jako příklad lze uvést onkologické pacienty – představili-li si někoho, kdo je na tom ještě hůř než oni, se slovy „Ještě jsem na tom dobře, alespoň můžu chodit“, se jim nálada zlepšila. Naopak pokud mysleli na zdravé lidi a srovnávali se s nimi, byli více deprimovaní (Goleman, 2011, s. 76).

Další ze strategií interpersonální emoční regulace může být **soucítění** (*soothing*), kdy jedinec vyhledává osoby ve svém okolí, aby s ním tyto lidé soucítily a jedinec se pak cítil lépe (Hofmann, Carpenter a Curtiss, 2016). Jde o regulaci negativních emocí a pokud má člověk špatnou náladu, nebo se necítí dobře, může mu také pomoci, když zavolá svému příteli nebo kamarádovi, který s ním bude soucítit. Existují také jedinci, kteří společnost ostatních lidí aktivně vyhledávají. Můžeme tedy říci, že pokud se lidé chtějí vyrovnat se svými emocemi, obrátí se k někomu dalšímu, kdo jim s regulací jejich vlastních emocí pomůže. Většinou nám tato strategie ovšem nepomůže vyřešit problém, kvůli kterému se cítíme špatně. Pouze nám pomůže nepříjemné emoce „stopnout“ (Baumeister a Bushman, 2014, s. 226). Regulování vlastních emocí pomocí vyhledávání ostatních k utěšení a projevení soucitu je známé už u dětí starých šest měsíců, mluvit můžeme také o vyhledávání sociální opory (*seeking social support*) (Weinberg, 1999, cit. podle Shaffer a Kip, 2014, s. 375).

Regulovat své emoce můžeme také tím, že budeme pozorovat ostatní osoby ve svém okolí a využijeme tzv. **sociálního učení** (*social modeling*). To, že zjistíme, jak by tyto osoby reagovaly ve stejné situaci, nám může vyrovnat se s našimi vlastními emocemi (Hofmann, Carpenter a Curtiss, 2016). Pojem social modeling je známý také jako social learning tedy. Teorii sociálního učení můžeme spojit se jménem Alberta Bandury, jeho sociální konstrukt byl označován za teorii sociálního učení především proto, že kladl důraz na sociální vlivy. Velký důraz kladl na učení pozorováním, kdy se jedinec učil observačně a napodobováním ostatních lidí (taktéž platí o negativních chováních jako je kouření nebo agresivní projevy). Známy je

experiment Bobo doll, kdy skupině dětí bylo v první fázi ukázáno agresivní chování dospělých vůči panence Bobo (později se jednalo o filmové zpracování). Druhá skupina sledovala dospělé, jak si s panenkou hrají tiše a klidně. Posléze byly děti ponechány s Bobo a dvěma skupinami hraček (jedna skupina potencionálně agresivních hraček – kladivo, palička, druhá sada neagresivních hraček – nádobíčko, panenky, omalovánky). Děti, které dříve sledovaly agresivní hru dospělých, měly výrazně vyšší tendence hrát si s panenkou agresivně, přičemž chlapci byli agresivnější než dívky. Z toho lze usoudit, že vyhledávání ostatních k tomu, abychom se podívali, jak oni řešili danou situaci, může být efektivní strategie, jak se naučit své emoce regulovat (Thorová, 2015, s. 204).

Děti se pomocí sociálního učení učí regulovat své emoce. Rodiče dětem ukazují, jak efektivně své emoce zvládnout, popřípadě nastiňují jednoduché techniky regulace jako počítání do deseti nebo odchod do vlastního pokoje, když má dítě vztek. Postupně se člověk naučí, které techniky regulace jeho emocí fungují a dále je používá bez potřeby mít v blízkosti další osoby (Stuchlíková a kol., 2005, s. 32). Sociální učení při regulaci emocí nemusí mít ovšem pouze pozitivní stránku. Dle publikovaných studií se především u chlapců ukazuje, že sledují-li násilné televizní pořady, jsou ve svých interpersonálních vztazích taktéž více agresivní (na rozdíl od dětí, které tyto pořady nesledují). Mají-li však děti díky rodičům a učitelům dobře rozvinutou soustavu hodnot, těmto negativním vlivům snáze odolávají (Wood et al., 1991, cit. podle Fontana, 2003, s.298).

Pokud emoce způsobují to, že se člověk začne chovat nějakým způsobem, je to proto, že tento člověk chce změnit nebo uniknout z jeho aktuálního emocionálního rozpoložení (Baumeister a Bushman, 2014, s 213).

V závěru nemůžeme jednoznačně tvrdit, která strategie regulace emocí je správná a která ne. Vždy záleží na kontextu a situaci a člověk by měl být schopen využívat více různých strategií, jelikož dlouhodobé až chronické využívání stále stejné strategie je škodlivé, bez ohledu na to, zda si je jedinec této regulace vědom, či ji využívá nevědomě (Poláčková Šolcová, 2018, s. 107).

2.2 Regulace emocí v závislosti na pohlaví

Existují rozdíly mezi tím, jak regulují své emoce muži a ženy? Přestože vnímáme, že muži a ženy mají více společného než rozdílného, jejich regulace emocí se může lišit (Hyde, 2005,

cit. podle Baumeister, Bushman, 2014, s. 228). Už u dětí ve věku 6 měsíců můžeme pozorovat, že pro chlapce je obtížnější regulovat jejich negativní emoce a častěji, než dívky pláčou, aby upoutali pozornost pečující osoby a tam jim pomohla emoce regulovat (Wenberg et al., 1999, cit. podle Shaffer, Kip, 2014, s. 375).

Pokud požádáme děti i dospělé z odlišných kultur, aby porovnali typického muže a typickou ženu, většinou ženu označí jako více emocionální (Fabes, Martin, 1991; Williams, Best, 1982; cit. podle Kassin, 2007, s. 456). Stejně tak ženy samy sebe takto označují, kdežto muži se označují jako méně emocionální. Jedna ze studií ukazuje, jak moc je tento stereotyp zakořeněný – dvou skupinám lidí byla puštěna stejná videonahrávka dítěte, kdy jedné skupině bylo řečeno, že se jedná o holčičku a druhé, že dítě je chlapec. Když dítě začalo plakat v důsledku spatření čertíka, který vyskočil z krabičky, chlapec byl označen jako rozzlobený a dívka jako vyděšená (Condry, Condry, 1976, cit. podle Kassin, 2007, s. 456).

Jisté rozdíly můžeme vidět také v tom, jak si dívky a chlapci hrají. Dívky utvářejí intimní skupinky, kde jde o rozvinutí komunikace a spolupráce a chlapci rádi soupeří. Jeden z klíčových rozdílů můžeme spatřit, pokud je hra zastavena tím, že si někdo ublíží. Jedná-li se o chlapce, očekává se o něj, že co nejrychleji půjde plakat stranou, aby hra mohla pokračovat. Oproti tomu ublíží-li si dívka, ostatní dívky se kolem ní shromáždí, snaží se jí utěšit a nabízejí pomoc (Goleman, 2011, s. 125).

Bez rozdílu na to, jak se muži a ženy skutečně cítí, je rozdíl patrný v tom, jak své emoce dávají najevo. Dindia a Allen (1992, cit. podle Kassin, 2007, s. 457) porovnali 205 studií a výsledkem bylo to, že ženy své emoce dávají více najevo než muži.

Jedním z vysvětlení, proč jsou ženy expresivnější a otevřenější je, že k tomu byly v raném věku vychovány. Více než s chlapci se s dívkami mluví o jejich citech, o tom, jak situaci prožívají. Dalším důvodem může být také to, že ženám v naší kultuře je povoleno emoce vyjadřovat, kdežto muži jsou vedeni ke stoicismu a mají naplnit představu silného a tichého ideálu. Jak se říká: „Velci kluci nepláčou.“ (Travis, 1992, cit. podle Kassin, 2007, s. 457).

Jiná z teorií přichází s tím, že ženy, pokud mají špatnou náladu nebo se ocitnou v depresi, tak nad problémem dlouze přemýšlejí, kdežto muži se snaží rozptýlit a svou pozornost odvracejí k jiným myšlenkám nebo aktivitám (Nolen-Hoeksema, 1991, cit. podle Baumeister a Bushman, 2014, s. 228). Tato skutečnost se může podílet na tom, že ženy mívají často horší

náladu, jelikož zaobírání se tím, proč máme špatnou náladu, nám tuto náladu pouze prodlužuje. Muži se tedy nejenže odvrátí od svého problému, ale tím, že se věnují například sportu nebo jiným koníčkům, si mohou náladu snáze vylepšit.

Další z rozdílů mezi regulací emocí mužů a žen můžeme nalézt v tom, že pokud se muži snaží vylepšit svou aktuální náladu, použijí humor. Použití humoru ale některé ženy nemají rády, zvláště pokud si myslí, že problém není směšný a měl by se brát vážně. Muži dále uvádějí, že jim náladu může zlepšit sexuální zážitek, kdežto ženy jdou raději nakupovat, nebo zavolají někomu, s kým daný problém mohou prodiskutovat. I přes všechny výše uvedené, mezi muži a ženami je stále více shodného, než rozdílného (Thayer, 1994, cit podle Baumeister, Bushman, 2014, s. 228).

3 EMOCE A SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ

Emoce mají nezpochybnitelnou sociální funkci a figurují v interpersonálních vztazích. Vliv mají také na kognitivní funkce jako je pozornost, uvažování nebo zapamatování a vybavení vzpomínek.

Jsou to právě emoce, které člověku říkají, jaký vztah bude mít ke svému okolí, zvláště k tomu sociálnímu, jak se bude rozhodovat, jaký si vytyčí cíl nebo jak se zachová. A jsou to právě emoce, které rozhodují o tom, co se naučíme, co si zapamatujeme, co učiníme, po čem toužíme... (Nakončený, 2012, s. 100-101).

3.1 Emoční a sociální inteligence

Emoční inteligenci můžeme vymezit jako pět základních oblastí:

1. Znalost vlastních emocí – sebeuvědomění, tedy schopnost uvědomovat si vlastní city. Pokud si je člověk svými city jistý, dokáže se v životě lépe rozhodovat (jelikož ví, jaké city v něm rozhodnutí vyvolá).
2. Zvládnutí emocí – důležité je být schopen své emoce regulovat, zbavit se nepříjemných pocitů, protože lidé, kteří to nedokáží, se posléze potýkají s pocity úzkosti, podrážděnosti a trvá jim déle, než se vyrovnají s životními zklamáními.
3. Schopnost sám sebe motivovat – lidé, kteří se dovedou pro jistou činnost nadechnout jsou produktivnější a výkonnější.

4. Vnímavost k emocím jiných lidí – lidé, kteří jsou schopni empatie, často vynikají v profesích, kde se mohou o někoho strat, například učitelé, ale zahrnout můžeme i pomáhající profese,
5. Umění mezilidských vztahů – většinou se jedná o dovednosti či schopnosti, které jedinci pomáhají efektivně jednat s lidmi a jsou v pozadí jeho oblíbenosti (Salovey, cit. podle Goleman, 2011, s. 47-48).

Emoční inteligence je tvořena jádrem, které sestává z interpersonálních (vnímání emocí, sociální dovednosti) a intrapersonálních (regulace nálad, zvládání stresu) komponent. Lidé se ve svých emočních dovednostech liší, a tak se dá například čekat, že lidé s vysokou emoční inteligencí a nutnými interpersonálními dovednostmi budou úspěšnější v práci (Schulze, 2007, s. 128).

Lidé se ve své vnímavosti vůči emocím liší především díky neurologickému uspořádání. Tak, jako má někdo větší nadání ke hře na klavír, jsou někteří lidé vnímavější vůči vlastním emocím i emocím lidí v jejich okolí. Lidé mohou své emoce prožívat vědomě i nevědomě, ale pracovat s nimi dovedou až poté, co si svou reakci uvědomí – pak člověk může změnit své emoční rozpoložení (Goleman, 2011, s. 58-59).

Sociální inteligence ovlivňuje to, jak je člověk schopen jednat s druhými lidmi, porozumět jim a reagovat ně. Je to soubor znalostí sociálních pravidel, a proto se zdá, že se překrývá s interpersonálními aspekty emoční inteligence (Schulze, 2007, s. 129-133). Sociální inteligenci lze dále rozdělit na oblast sociálně-kognitivní, tedy to, jak je člověk schopen rozumět společenským pravidlům a porozumět lidem, a na oblast sociálně-behaviorální, tedy jak je člověk schopen s lidmi jednat (Lee, Wong, Dayová, Maxwell, Thorpe, 2000, cit. podle Schulze, 2007, s. 141).

Emoční a sociální inteligence jsou spolu spjaty a můžeme hovořit také o **emocionálně sociální inteligenci**. Tuto inteligenci můžeme chápat jako „soubor vzájemně souvisejících emocionálních a sociálních kompetencí, způsobilostí, které determinují to, jak efektivně rozumíme a vyjadřujeme sebe sama a jak rozumíme a jak vycházíme s jinými lidmi“ (Bar-On, 2005, cit. podle Výrost, 2008, s. 203). Autor dále rozlišuje dvě složky této inteligence, a to interpersonální a intrapersonální. Intrapersonální zahrnuje to, jak si jedinec dokáže uvědomovat sám sebe, své přednosti i nedostatky a také jak je schopen vyjadřovat své emoce a myšlenky. V interpersonální rovině jde potom o uvědomění si emocionálního prožívání a potřeb jiných lidí a utváření vzájemně uspokojivých vztahů.

Tak jako můžeme rozlišit inteligenci emoční a sociální, můžeme mluvit také o **inteligenci interpersonální**. Tato inteligence označuje především schopnost rozumět druhým lidem, jde o „schopnosti rozeznávat náladu, temperament, motivaci a potřeby jiných lidí a odpovídajícím způsobem na ně pak reagovat.“ (Gardner, 1983, cit. podle Goleman, 2011, s. 44). V praxi pak můžeme sledovat například udání emočního tónu v rozhovoru, kdy jde o jistý projev dominance – ten, kdo své emoce projevuje silněji, je přenáší na druhého, který naopak sleduje více tvář prvního. Taktéž můžeme mluvit o koordinaci nálad mezi matkou a jejím dítětem.

Vnější výraz mají emoce zejména v neverbálních projevech (mimika, pantomimika) a v hlasovém projevu. Tento vnější projev emocí je v interpersonálních vztazích velice důležitý, protože právě podle něj může člověk poznat, jak se ten druhý cítí, popřípadě odhadnout, jak asi bude jednat. Dříve se mělo za to, že vnější výraz emocí je vrozený a do značné míry univerzální, nicméně dnes víme, že existují jistá sociokulturní specifika. Jako příklad můžeme uvést úsměv – záleží na konkrétní situaci, kdy se člověk usměje, protože úsměv nemusí vyjadřovat pouze pocity spokojenosti nebo radosti, ale také ironii a je tedy nutná jistá znalost pravidel dané společnosti. Mnohdy je maskování vlastních emocí žádoucí, lidé ví, že ostatní mohou jejich emoce poznat z jejich výrazu, a tak se snaží o výraz neutrální, kamenný (nebo naopak předstírají emoce, které necítí). To, jak se člověk cítí, lze poznat také z hlasového projevu, tedy z tónu hlasu a způsobu řeči. Lidé ve vzteku mluví hlasitěji, depresivně ladění jedinci pomalu a potichu (Vágnerová, 2016, s. 271-272). Emoční výraz je informace, je tedy důležité, aby mu okolí rozumělo. Je dobré si uvědomit, že například úsměv vyjadřuje ochotu navázat kontakt a spolupráci, smutek vyvolává ve druhém soucit a ten tedy snáze nabídne pomoc. Viditelné projevy emocí snadno navozují podobné pocity. V rámci komunikace se jedinci mezi sebou ovlivňují a dochází k jistému přenosu emocí (Goleman, 2011, cit. podle Vágnerová, 2016, s. 273). Se zajímavým poznatkem přichází psycholog Harris a jeho kolegyně Fiskeová (2006, cit. podle Vágnerová, 2016, s. 274) kdy uvádí, že při sledování opovrhované sociokulturní či etnické menšiny dochází k jistému odlidštění. Člověk tyto jedince nepovažuje za příslušníky stejné kategorie, chová se k nim jinak, než ke členům sociální skupiny, do které sám náleží. Například při sledování fotografií bezdomovců, se k nim chová jako k neživému objektu.

Pozitivní emoce mohou mít v průběhu života jedince příznivý vliv. Pocit štěstí má příznivý vliv na tvořivost a na to, jak je jedinec schopen vytvářet asociace mezi podněty. Pokud děti

zažívají pozitivní emoce, dychtivěji přistupují k novým situacím a tím pádem se častěji vystavují situacím, ve kterých se mohou učit. Tím pádem je pro ty oděti snazší pochopit jemné odstíny emočních prožitků i jejich příčiny. Dětem, které naproti tomu prožívají negativní emoční stavy, můžou chybět příležitosti učit se z emočně nabitých událostí (Isen, 1999; Eisenberga kol., 1996, cit. podle Schulze a Roberts, 2007, s. 79-80).

Prosociální chování, tedy ochota pomoci někomu, kdo pomoc potřebuje, může mít podobu darování, nabídku spolupráce, ale také formu sympatie nebo porozumění (nabídnutí ramena, na kterém se může ten, kdo to potřebuje „vyplakat“, nabídnutí soucitu). V současné sociální psychologii se má za to, že motivační zdroje prosociálního chování je nutno hledat ve vlivech prostředí a ve výchově. Abychom mohli druhému člověku efektivně pomoci, je důležitá jistá dávka empatie, tedy schopnosti vcítit se do druhého. U člověka, který se chová empaticky, dochází k navozování podobných pocitů, jaké cítí druhá osoba. Empatické chování, vyjádření soucitu, pomáhá regulovat druhé osobě nepříjemné pocity a emoce. Emocionální stav jedince má na prosociální chování značný vliv. Chovat se prosociálně mají tendenci spíše lidé, kteří se cítí šťastně a v dobré náladě. Pokud se člověk příliš soustředí na své vlastní problémy, tak si nevšimá toho, že někdo jiný potřebuje pomoci a soucit neprojeví. Pokud si je ovšem svého negativního emočního stavu vědom, ochota nabídnout pomoc se zvyšuje. Prosociálnost se dá ovlivnit výchovným stylem v rodině i sociálním učení (Výrost, 2008, s. 289).

3.2 Emoce ve školním prostředí

Přestože rodina má dětem poskytnou pevné zakotvení v životě, je to především škola, která dohání nedostatky, které děti v citové a sociální oblasti mají. Ne každý pedagog má ovšem vlohky k tomu, aby byl schopen dětem předávat své zkušenosti a znalosti také v oblasti emocí a citů. Nejde o to, zda existuje předmět či průřezové téma, které by se emocím věnovalo. Vždy, když učitel jedná s jedním žákem ve třídě, dalších patnáct či dvacet žáků přihlíží a něco se naučí. Mnoho učitelům je nepříjemné mluvit o jejich citech či emocích obecně a standartní pedagogické vzdělání na tento druh výuky připravuje jen málo (Goleman, 2011, s. 251-252).

Z hlediska **skupinové dynamiky** pomáhají emoce jedinci identifikovat členy skupiny a definovat skupinové hranice. Aby jedinec dodržoval normy skupiny a choval se podle nich,

pomůže zajistit skupinová úzkost. Velmi dobře znám je strach „z nepřítele“, který je využíván především pro manipulaci veřejného mínění (za ekonomické problémy nemůžeme „my“, ale „oni“, jakožto lidí mimo většinovou společnost). To, že emoce uvnitř skupiny prožívá každý individuálně, může projasnit pozice a role, které jedinci ve skupině zastávají (Stuchlíková, 2002, s. 94).

3.3 Emoční problémy

U některých jedinců se mohou vyskytnout emoční problémy. Jedná-li se o dítě staršího školního věku, jde o téma pro rodinu i pro školu. Téma emočních problémů školáků je velice závažné, jelikož ovlivňuje následné sociální problémy. Vzdělávací instituce na celém světě se snaží vhodnou úpravou školního kurikula budovat emoční kompetence dětí, vedoucí k sociálně udržitelnému rozvoji společnosti (Stuchlíková a kol., 2005, s.10).

Příčiny emočních problémů dětí bývají různé, může se jednat o mimořádný odpor k určitému učiteli, nebo naopak přehnaná náklonost, kdy sebemenší náznak kritiky ze strany učitele žák trpí, může být taktéž zavrhován spolužáky. Emoční problémy se pak mohou stát skutečnou překážkou v učení a rodiče ve snaze dítěti pomoci vyvíjejí pouze zbytečný nátlak (Fontana, 2003, s. 178).

Častým problémem spojeným s emočním prožíváním je strach ze školy. Tento strach může být spojen s přílišným tlakem ze strany rodičů a často bývá nesnadné jej odhalit. Stejně tak bývá obtížné s tímto faktem seznámit rodiče, kteří si své přílišné nároky nepřipouštějí. Další příčinou toho, proč se dítě školy bojí, může být nepříznivá atmosféra ve škole, nepochopení dítěte ze strany učitele nebo neúměrnost nároků ze strany školy. Abychom se vyhnuli nutnosti zásahu psychologa, speciálního pedagoga nebo psychiatra, měli bychom dodržovat základní pravidla dobré životosprávy – dítě by mělo dostatečně spát, mít vhodný denní režim a mít dobré interpersonální vztahy. Škola může tomuto problému předejít vytvořením bezpečného prostředí, kde budou emoce dítěte brány v potaz (Stuchlíková a kol., 2005, s. 44).

Do pedagogicko-psychologické poradny děti často přicházejí z jiných důvodů než kvůli emočním problémům. Není to proto, že by tyto emoční problémy neměly, nebo problémy nebyly dosti závažné, ale pro jejich okolí (pedagogové, rodiče) se jeví jako závažnější například školní prospěch dítěte a emoce vidí pouze jako přidružený problém. Často se emoční problémy dítěte začínou řešit až tehdy, kdy přerostou před hlavu a dítěti i jeho okolí znesnadňují každodenní život. Nejčastější příčiny, pro které jsou děti přiváděny do pedagogicko-

psychologické porady jsou projevy ADHD, kdy se tato porucha kromě hlavních projevů (poruchy kognitivních a percepčně-motorických funkcí) promítá také do emotivity a afektivity dítěte. Děti jsou impulzivní, unáhlené, často stáčí malý podnět k výrazné emoční reakci, nejsou schopny takové autoregulace emocí, jako jejich vrstevníci. Děti vykazují rovněž problémy v oblasti sociální, kdy nejsou příliš schopny kontrolovat své reakce vůči okolí, navazovat zdravé vztahy s kamarády či jsou méně empatické, nejsou schopny projevit či přijmout soucit (Stuchlíková a kol., 2005, s. 42).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE VÝZKUMU

V empirické části jsme se zabývali výzkumem interpersonální regulace emocí dětí staršího školního věku, jelikož problematice interpersonální regulace emocí je věnováno málo pozornosti jak na poli českého výzkumu, tak zahraničního. Pojetí výzkumu je kvantitativní, zvoleno bylo dotazníkové šetření. Pro účely bakalářské práce bylo využito dotazníku interpersonální regulace (Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire) od Hoffmana a Curtisse (2016). Pomocí zvoleného výzkumného nástroje jsme zkoumali, jak děti využívají soucit, perspektivní přejímání, sociální učení a sdílení pozitivní nálady k regulaci svých emocí. Zároveň jsme využili dotazníku Emotion Regulation of Others and Self (Niven, Totterdell, Stride, Holman, 2011), který nám doplňuje obrázek o interpersonální regulaci emocí. Tento dotazník se zaměřuje na to, jak děti regulují své emoce a emoce ostatních lidí. Oba dotazníky byly přeloženy do češtiny a jazykově upraveny pro cílovou skupinu.

V rámci výzkumu jsme provedli pilotáž. Zúčastnilo se 18 dětí staršího školního věku (6 dívek, 12 chlapců) ve věku 13-14 let. Cílem pilotáže bylo upozornit na nedostatky v překladu dotazníku a následně jej upravit tak, aby byl pro cílovou skupinu jasný a pochopitelný.

Jelikož emoce i interpersonální vztahy chování i prožívání jedince do značné míry ovlivňují, jak vyplývá i z teoretické části, rozhodli jsme pomocí výzkumu zjistit, jak jsou děti staršího školního věku schopny své emoce v rámci interpersonálních vztahů regulovat.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je interpersonální regulace emocí dětí staršího školního věku.

Díličními cíli bylo zjistit, jak lidé z okolí ovlivňují regulaci emocí dětí staršího školního věku, jak děti staršího školního věku regulují emoce lidí v jejich okolí a jaká je autoregulace emocí dětí staršího školního věku.

4.2 Výzkumné otázky

Na základě cílů výzkumu jsme stanovili následující výzkumné otázky a hypotézy:

1. Do jaké míry ovlivňují ostatní lidé autoregulaci vlastních emocí dětí staršího školního věku?

- 1.1. Do jaké míry využívají děti staršího školního věku strategii sociálního učení k autoregulaci svých emocí?
- 1.2. Do jaké míry využívají děti staršího školního věku strategii soucitu k autoregulaci svých emocí?
- 1.3. Do jaké míry využívají děti staršího školního věku strategii přejímání perspektivy k autoregulaci svých emocí?
- 1.4. Do jaké míry využívají děti staršího školního věku strategii sdílení dobré nálady k autoregulaci svých emocí?
2. Do jaké míry ovlivňují ostatní lidé autoregulaci vlastních emocí u dětí ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let?
 - 2.1. Do jaké míry využívají děti ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let strategii sociálního učení k autoregulaci svých emocí?
 - 2.2. Do jaké míry využívají děti ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let strategii soucítění k autoregulaci svých emocí?
 - 2.3. Do jaké míry využívají děti ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let strategii přejímání perspektivy k autoregulaci svých emocí?
 - 2.4. Do jaké míry využívají děti ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let strategii sdílení dobré nálady k autoregulaci svých emocí?
3. Do jaké míry ovlivňují ostatní lidé autoregulaci vlastních emocí chlapců a dívek staršího školního věku?
 - 3.1. Do jaké míry využívají dívky a chlapci strategii sociálního učení k autoregulaci svých emocí?
 - 3.2. Do jaké míry využívají dívky a chlapci strategii soucítění k autoregulaci svých emocí?
 - 3.3. Do jaké míry využívají dívky a chlapci strategii přejímání perspektivy k autoregulaci svých emocí?
 - 3.4. Do jaké míry využívají dívky a chlapci strategii sdílení dobré nálady k autoregulaci svých emocí?
4. Jaká je míra autoregulace emocí dětí staršího školního věku?
 - 4.1. Jaká je míra autoregulace emocí dětí staršího školního věku, vedoucí ke zlepšení jejich nálady?
 - 4.2. Jaká je míra autoregulace emocí dětí staršího školního věku, vedoucí ke zhoršení jejich nálady?

5. Jaká je míra regulace emocí dětí staršího školního věku vedoucí ke změně emoční nálady osob v jejich okolí?
 - 5.1. Jaká je míra regulace emocí dětí staršího školního věku vedoucí ke zlepšení emoční nálady osob v jejich okolí?
 - 5.2. Jaká je míra regulace emocí dětí staršího školního věku vedoucí ke zhoršení emoční nálady osob v jejich okolí?
6. Jaké je míra autoregulace emocí chlapců a dívek staršího školního věku?
 - 6.1. Jaká je míra autoregulace emocí dívek a chlapců, vedoucí ke zlepšení jejich nálady?
 - 6.2. Jaká je míra autoregulace emocí dívek a chlapců, vedoucí ke zhoršení jejich nálady?
7. Jaká je míra regulace emocí chlapců a dívek staršího školního věku vedoucí ke změně emoční nálady osob v jejich okolí?
 - 7.1. Jaká je míra regulace emocí dívek a chlapců vedoucí ke zlepšení emoční nálady osob v jejich okolí?
 - 7.2. Jaká je míra regulace dívek a chlapců vedoucí ke zhoršení emoční nálady osob v jejich okolí?
8. Jaké je míra autoregulace emocí dětí ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let?
 - 8.1. Jaká je míra autoregulace emocí dětí ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let, vedoucí ke zlepšení jejich nálady?
 - 8.2. Jaká je míra autoregulace emocí dětí ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let, vedoucí ke zhoršení jejich nálady?
9. Jaká je míra regulace emocí dětí ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let vedoucí ke změně emoční nálady osob v jejich okolí?
 - 9.1. Jaká je míra regulace emocí dětí ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let, vedoucí ke zlepšení emoční nálady osob v jejich okolí?
 - 9.2. Jaká je míra regulace emocí dětí ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let, vedoucí ke zhoršení emoční nálady osob v jejich okolí?

4.3 Výzkumný soubor

Základním výzkumný soubor tvoří děti staršího školního věku. Sběr dat proběhl pomocí dostupného výběru. Osloveno bylo 18 základních škol, z nichž tři spolupráci výslovně odmítly, tři školy sběr dat umožnily a zbylé školy na oslovení nereagovaly. Tuto neochotu ze strany

škol si vysvětlují tím, že ředitelé jsou žádáni o provedení několika dotazníkových šetření za pololetí, tudíž nejsou schopni vyhovět každému. Mou domněnku potvrzují také právě dvě základní školy, které spolupráci z tohoto důvodu odmítly. Sběr dat proběhl v Základní škole Luhačovice, Církevní základní škole ve Zlíně a v Základní škole Slušovice, vždy se jednalo o sedmý až devátý ročník.

Výzkum byl realizován v únoru 2018. Rozdáno bylo 300 dotazníků, vráceno 269, vyřazeno muselo být 14 dotazníků, většinou kvůli neúplnému vyplnění. Návratnost dotazníků činila 90 %. Výběrový soubor tvořilo 255 dětí, z toho 136 dívek a 119 chlapců. Jednalo se o děti ze sedmého až devátého ročníku základní školy, v rozmezí 12-16 let.

Tabulka 1: Četnosti podle pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	Procento
Dívka	136	53,33 %
Chlapec	119	46,67 %

Tabulka 2: Četnosti podle věku

Věk	Absolutní četnost	Procento
12 let	21	8,23 %
13 let	65	25,49 %
14 let	102	40 %
15 let	63	24,71 %
16 let	4	1,57 %

Jak lze vyčíst z tabulky č. 2, nejpočetnější byla skupina dětí ve věku 14 let (40%), dále pak děti ve věku 13 let (25%) a 15 let (25%).

4.4 Metody výzkumu

Výzkumnou metodou byl zvolen dotazník. Jak jsme již zmínili výše, dotazník se skládal ze dvou anglických verzí (Interpersonal Emotion Regulation Questionare, Hoffman a Curtiss,

2016; Emotion Regulation of Others and Self, Niven, Totterdell, Stride, Holman, 2011), které byly přeloženy do češtiny a upraveny pro lepší srozumitelnost cílové skupiny. Dotazník obsahuje 39 otázek, které jsou rozděleny do tří bloků.

První blok vychází z dotazníku Hoffmana a Curtisse, druhá část se týká autoregulace emocí a třetí regulace emocí ostatních osob (Niven, Totterdell, Stride, Holman). Otázky v každém bloku jsou dále rozděleny do jednotlivých kategorií.

V prvním bloku jsou otázky zaměřeny na strategie interpersonální regulace, kdy zjišťujeme, jak respondenti využívají ostatní lidi k autoregulaci emocí. První blok sestává z dvaceti otázek, které odpovídají čtyřem strategiím interpersonální regulace emocí. Otázky k jednotlivým kategoriím jsou v dotazníku zpřeházené, využita je pětibodová Likertova škála, kdy 1 znamená „naprosto nesouhlasím“ a 5 znamená „naprosto souhlasím“.

Rozdělení otázek k jednotlivým strategiím regulace emocí je následovné:

Název strategie	Kód strategie	Počet položek	Číslo položky	Položka v dotazníku
Perspektivní přejímání (<i>perspective taking</i>)	PT	5	2	Uleví se mi, když mi někdo řekne, že věci vidím zbytečně černě.
			7	Když mi někdo připomene, že ostatní na tom mohou být hůř, cítím se pak lépe.
			10	Když mi někdo připomene, že vše může být i mnohem horší, jsem klidnější a cítím se líp.
			14	Když mi někdo řekne, že není proč si dělat starosti, pomůže mi tím.
			17	Pokud mám strach, pomůže mi někdo, kdo řekne, že se není čeho bát.
Soucítění (<i>soothing</i>)	SO	5	4	Když se necítím dobře, najdu si někoho, kdo se mnou bude soucítit.
			9	Pocit rozrušení mě přiměje najít někoho, kdo mi projeví soucit.
			12	Pokud se necítím ve své kůži, hledám u ostatních útěchu.
			16	Když mám špatnou náladu, rozhlédnu se kolem sebe a vím, že jsem obklopen(a) přáteli.
			19	Když jsem smutný(á), najdu si někoho, kdo mě utěší.
Sociální učení (<i>social modeling</i>)	SM	5	1	Rád(a) se přiučím z toho, jak někdo jiný zvládá své emoce.
			5	Při pochybnostech si rád(a) poslechnu názor někoho jiného.
			11	Když jsem nešťastný(á), podívám se, jak by stejnou situaci řešil někdo jiný.
			15	Pokud jsem smutný(a), rád si poslechnu, jak se se stejnými pocity vypořádal někdo druhý.

			20	Když jsem našťvaný(á), rád si poslechnu, co by v mé situaci dělali ostatní.
Sdílení dobré nálady (<i>enhancing positive affect</i>)	EPA	5	3	Když jsem nadšený/á, tak rád(a) sdílím svou radost s ostatními.
			6	Když mám radost, cítím se dobře v přítomnosti dalších lidí.
			8	Když je mi fajn, jsem rád(a) mezi ostatními, protože pak mám náladu ještě lepší.
			13	Radost je nakažlivá, proto hledám společnost ostatních, když jsem šťastný(á).
			18	Když je mi skvěle, rozveselím někoho ve svém okolí.

V druhém bloku jsou otázky zaměřeny na autoregulaci emocí. Využita byla opět pětibodová Likertova škála, kde 1 znamená „vůbec ne“ a 5 znamená „velmi často“. Otázky jsou rozděleny jsou do dvou kategorií:

Název strategie	Kód strategie	Počet položek	Číslo položky	Položka v dotazníku
Zlepšení vlastní nálady (<i>intrinsic affect improving</i>)	INIM	6	2	Přemýšlel(a) jsem o svých dobrých vlastnostech.
			3	Smál(a) jsem se, abych se cítil(a) lépe.
			6	Dělal(a) jsem něco, co mám rád(a) a co mě dělá šťastným (šťastnou).
			7	Hledal(a) jsem podporu u ostatních.
			9	Myslel(a) jsem na něco hezkého, abych se cítil(a) lépe.
			10	Myslel(a) jsem na dobré stránky situace, ve které jsem se nacházel(a).
Zhoršení vlastní nálady (<i>intrinsic affect worsening</i>)	INWO	4	1	Hledal(a) jsem problémy a chyby na situaci, ve které jsem se nacházel(a).
			4	Byl(a) jsem kritický(á) sám(a) k sobě.
			5	Myslel(a) jsem na své nedostatky.
			8	Myslel(a) jsem na špatné zkušenosti/zážitky.

V třetím bloku jsou otázky zaměřeny na regulaci emocí ostatních lidí, tedy jak jedinec reguluje emoce lidí ve svém okolí. Využita byla pětibodová Likertova škála, kde 1 znamená „vůbec ne“ a 5 znamená „velmi často“. Otázky jsou rozděleny jsou do dvou kategorií:

Název strategie	Kód strategie	Počet položek	Číslo položky	Položka v dotazníku
Zlepšení nálady ostatních <i>(extrinsic affect improving)</i>	EXIM	6	1	Snažil(a) jsem se lidem okolo sebe dávat dobré rady.
			3	Snažil(a) jsem se s ostatními trávit čas příjemně.
			6	Zmínil(a) jsem dobré vlastnosti druhé osoby.
			7	Snažil(a) jsem se ostatní rozesmát.
			8	Naslouchal(a) jsem problémům druhých.
			9	Snažil(a) jsem se trávit čas s druhými, aby se cítili lépe.
Zhoršení nálady ostatních <i>(extrinsic affect worsening)</i>	EXWO	3	2	Snažil(a) jsem se ostatní upozornit na jejich nedostatky.
			4	Snažil(a) jsem se tvářit našťvaně, aby se druzí cítili hůř.
			5	Snažil(a) jsem se ostatním vysvětlit, jak ublížili mě nebo ostatním, aby se cítili hůř.

5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT

Zpracování dat proběhlo pomocí programu *Microsoft Office Excel 2016*. Data byla zapsána do programu Excel, kdy každý řádek tvořil odpovědi jednoho respondenta a každý sloupec jednu otázku z dotazníku.

Zapsáním dat do základní tabulky jsme získali souhrnné informace o celém výzkumu. Dále jsme v programu Excel spočítali průměry, směrodatné odchylky, medián a procenta.

V rámci prvního bloku dotazníku (strategie interpersonální regulace emocí), jsme počítali součet dosažených bodů v jednotlivých položkách dotazníku, které odpovídaly dané kategorii. Zjistili jsme dosažený počet bodů v jednotlivých oblastech interpersonální emoční regulace, který jsme dále převedli na procentuální vyjádření. Ve druhém a třetím bloku dotazníku (autoregulace emocí a regulace emocí ostatních lidí) jsme zjišťovali průměrné dosažené skóre z položek odpovídajících dané oblasti regulace, které jsem dále vyjádřili také procentuálně. Čím vyššího procenta respondent dosáhl, tím více danou strategií pro regulaci svých emocí využívá.

6 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ

Jak již bylo zmíněno, samotný dotazník se skládá ze dvou původně anglických verzí (IERQ a EROS), a proto i zpracování a vyhodnocení výsledků proběhlo v rámci těchto dotazníků odděleně.

6.1 Zpracování dat z prvního bloku dotazníku – interpersonální strategie emoční regulace

Minimální počet bodů, které bylo možno v prvním bloku dotazníku získat, bylo dvacet, maximální dosažitelný počet bodů byl 100. Pomocí prvního bloku jsme zkoumali interpersonální strategie emoční regulace, a to perspektivní přejímání, sociální učení, soucítění a sdílení dobré nálady. Minimální dosažitelný počet bodů u jednotlivých kategorií byl 5, maximální 25. Nejnižší počet bodů, kterého žáci celkem dosáhli, byl 22 bodů. Nejvyšší počet bodů, kterého žáci dosáhli, byl 97 bodů. Aritmetický průměr 65,72 bodů; směrodatná odchylka 12,73; medián 67 bodů.

Pro přehlednější orientaci v tabulkách a grafech jsou pro jednotlivé strategie emoční regulace použity zástupné zkratky:

- Perspektivní přejímání (*perspective taking*) = PT
- Soucítění (*soothing*) = SO
- Sociální učení (*social modeling*) = SM
- Sdílení dobré nálady (*enhancing positive affect*) = EPA

Výzkumná otázka č. 1: Do jaké míry ovlivňují ostatní lidé autoregulaci vlastních emocí dětí staršího školního věku?

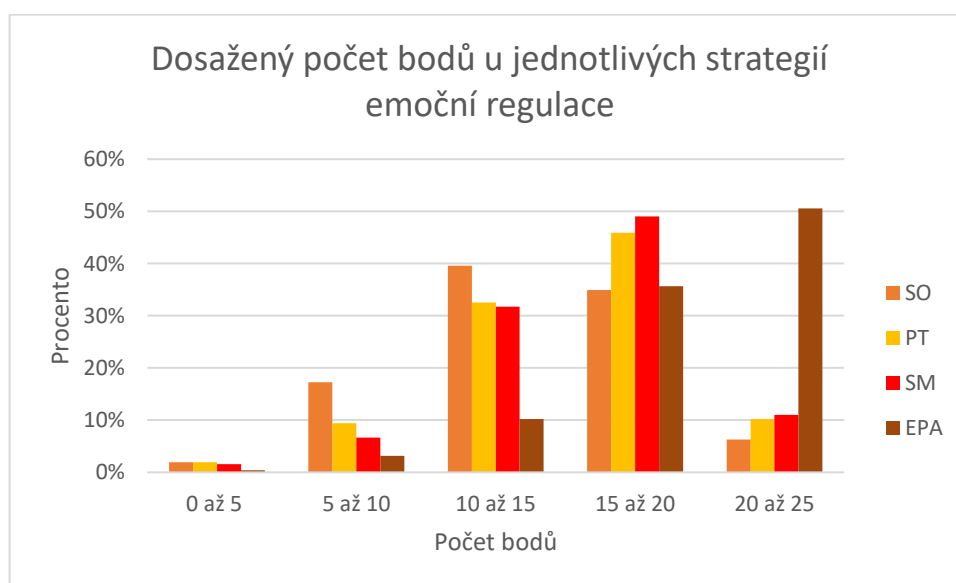
- 1.1. Do jaké míry využívají děti staršího školního věku strategii sociálního učení k autoregulaci svých emocí?
- 1.2. Do jaké míry využívají děti staršího školního věku strategii soucítění k autoregulaci svých emocí?
- 1.3. Do jaké míry využívají děti staršího školního věku strategii perspektivního přejímání k autoregulaci svých emocí?
- 1.4. Do jaké míry využívají děti staršího školního věku strategii sdílení dobré nálady k autoregulaci svých emocí?

Tabulka 3: Průměrné dosažené skóre pro jednotlivé strategie regulace

Proměnná	Průměr	Minimum	Maximum	Smě. odchylka	Procento
PT	15,592	5	25	4,056	62,4 %
SO	14,322	5	23	4,367	57,3 %
SM	16,004	5	25	4,043	64 %
EPA	19,804	5	25	4,166	79,2 %

Z Tabulky č. 3 vyplývá, že dle průměrného dosaženého počtu bodů děti staršího školního věku k interpersonální regulaci svých emocí nejvíce využívají strategii sdílení dobré nálady (*enhancing positive affect*), tuto strategii využívají z 79,2 %, dále potom sociální učení (*social modeling*), které využívají z 64 %, perspektivní přejímání (*perspective taking*) děti využívají z 62,4 % a nejméně využívají strategie soucítění (*soothing*) a to z 57,3%.

Graf č.1 ukazuje procento dětí, které získalo v prvním bloku dotazníku daný počet bodů. Nejčastěji děti v součtu získaly 15-20 bodů, nicméně výjimku tvoří strategie soucítění (*soothing*) a sdílení dobré nálady (*enhancing positive affect*). U strategie soucítění 40 % dětí získalo 10-15 bodů a zároveň u této strategie jako u jediné více než 10 % (konkrétně 17,25 %) dětí získalo 5-10 bodů. Naopak u sdílení dobré nálady 50,59 % dětí získalo nejvyšší možné skóre a to 20-25 bodů. Pouhých 0,38 % dětí u této strategie získalo 0-5 bodů.



Graf 1: Dosažený počet bodů u jednotlivých strategiích emoční regulace

Výzkumná otázka č. 2: Do jaké míry ovlivňují ostatní lidé autoregulaci vlastních emocí u dětí ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let?

Vytvořili jsme věkové kategorie 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let. Děti ve věku 12 až 13 lety bylo 86, 102 dětí ve věku 14 let a dětí ve věku 15 až 16 let bylo 67. Toto rozdělení jsme používali i později u dalších výzkumných otázek.

2.1 Do jaké míry využívají děti ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let strategii sociálního učení k autoregulaci svých emocí?

Tabulka 4: Využití sociálního učení k regulaci emocí

Věk	12–13 let	14 let	15–16 let
Počet bodů	15,663	16,029	16,403

Z výsledků výzkumu vyplývá, že nejvíce strategii sociálního učení k regulaci svých emocí využívají děti ve věku 15-16 let. Děti v tomto věkovém rozmezí získali v dotazníků průměrné skóre 16,403 bodů, což činí 65,61 %. Děti ve věku 14 let získaly průměrné skóre 16,029 bodů, což činí 64,12 %. Děti ve věku 12-13 let získaly průměrně 15,663 bodů, což je 62,3 %. Rozdíly mezi jednotlivými věkovými kategoriemi tedy činí přibližně 0,4 bodu (1,6 %).

2.2 Do jaké míry využívají děti ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let strategii soucítění k autoregulaci svých emocí?

Tabulka 5: Využití soucítění k regulaci emocí

Věk	12–13 let	14 let	15–16 let
Počet bodů	14,674	14,029	14,313

Z tabulky č. 5 vyplývá, že nejméně strategii soucítění k regulaci svých emocí využívají děti ve věku 14 let. Tato skupina respondentů získala průměrně 14,029 bodů (56,12 %). O něco více tuto strategii využívají děti ve věku 15-16 let, zde průměrný dosažený počet bodů činil 14,313 bodů (57,25 %). Nejvíce soucítění využívají děti ve věku 12-13, kdy tyto děti získaly průměrný počet bodů 14,674 bodů (58,7 %).

2.3 Do jaké míry využívají děti ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let strategii přejímání perspektivy k autoregulaci svých emocí?

Tabulka 6: Využití přejímání perspektivy k regulaci emocí

Věk	12–13 let	14 let	15–16 let
Počet bodů	15,756	15,265	15,881

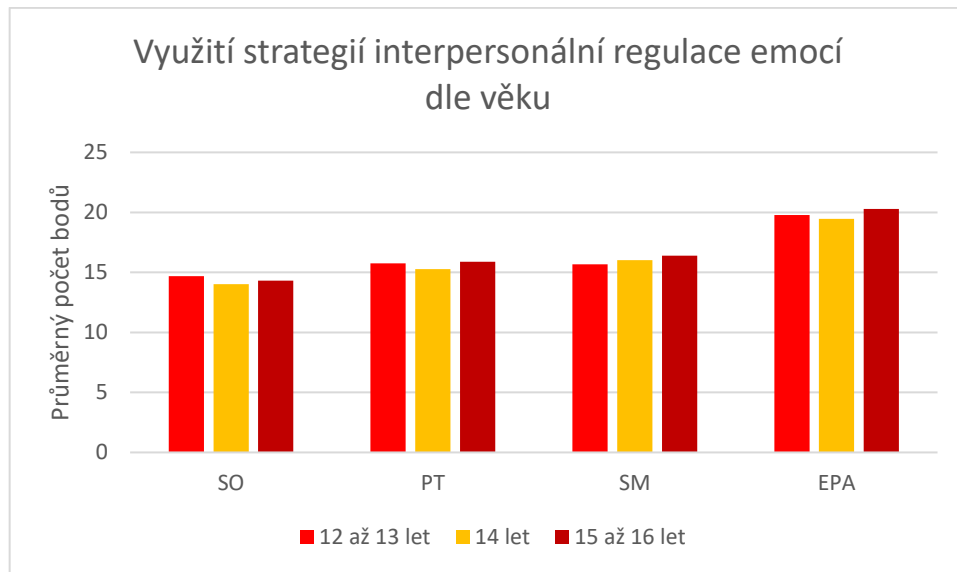
K regulaci svých emocí využívá strategie perspektivního přejímání nejvíce skupina dětí ve věku 15-16 let. Tato skupina v testu získala průměrně 15,881 bodů, což činí 63,52 %. Skupina dětí ve věku 12-13 let tuto strategii využívá pouze o 0,5 % méně a to z 63,02 % (15,756 bodů). Děti ve věku 14 let využívají perspektivní přejímání k regulaci svých emocí z 61,06 % a v dotazníku získaly průměrně 15,265 bodů.

2.4 Do jaké míry využívají děti ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let strategii sdílení dobré nálady k autoregulaci svých emocí?

Tabulka 7: Využití sdílení dobré nálady k regulaci emocí

Věk	12–13 let	14 let	15–16 let
Počet bodů	19,791	19,471	20,284

Poslední zkoumanou oblast tvořilo sdílení dobré nálady. Tuto strategii využívají nejvíce děti ve věku 15-16 let, průměrně získaly v dotazníku 20,284 bodů (81,14 %). Děti ve věku 14 let získaly průměrně 19,471 bodů (77,88 %) a děti ve věku 12-13 let získaly 19,791 bodů (79,16 %).



Graf 2: Využití strategií interpersonální regulace emocí dle věku

Z grafu č. 2 lze vyčíst, že jednotlivé strategie regulace emocí jsou využívány přibližně stejně, bez ohledu na věk dětí. Největší odlišnosti můžeme pozorovat u strategie sdílení dobré nálady, kde se využití strategií jednotlivými věkovými kategoriemi liší průměrně o 1,63 %, u strategie soucítění to je 1,6 %, u perspektivního přejímání 1,29 % a u sociálního učení 1,23 %. Průměrné rozdíly ve využívání strategií interpersonální emoční regulace mezi jednotlivými věkovými kategoriemi dětí jsou tedy 1,44 %.

Výzkumná otázka č. 3: Do jaké míry ovlivňují ostatní lidé autoregulaci vlastních emocí chlapců a dívek staršího školního věku?

3.1 Do jaké míry využívají dívky a chlapci strategii sociálního učení k autoregulaci svých emocí?

Dívky získaly v dotazníku průměrně 16,52 bodů a chlapci 15,41 bodů. Strategii sociálního učení využívají dívky z 66,01 % a chlapci z 61,65 %. Rozdíl mezi využitím této strategie tvoří 4,36 %.

3.2 Do jaké míry využívají dívky a chlapci strategii soucítění k autoregulaci svých emocí?

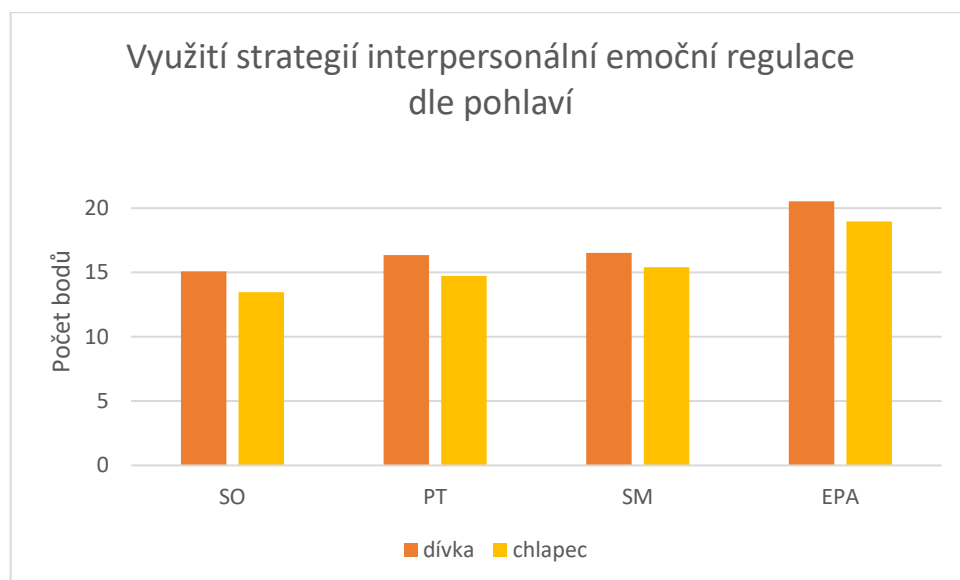
Průměrný dosažený počet bodů, který v dotazníku získaly dívky byl 15,08, chlapci 13,45 bodů. Strategii soucítění ke své emoční regulaci tedy využívají dívky z 60,32 % a chlapci z 53,82 %. Pohlaví se ve využití této strategie liší o 6,5 %.

3.3 Do jaké míry využívají dívky a chlapci strategii přejímání perspektivy k autoregulaci svých emocí?

Dívky v dotazníku získaly průměrně 16,35 bodů, chlapci 14,72 bodů. Strategii perspektivního přejímání k regulaci svých emocí využívají dívky z 65,41 %, chlapci z 58,89 %. Rozdíl mezi pohlavími tvoří 6,52 %.

3.4 Do jaké míry využívají dívky a chlapci strategii sdílení dobré nálady k autoregulaci svých emocí?

V rámci strategie sdílení dobré nálady získaly dívky průměrně 20,52 bodů a chlapci 18,96 bodů. Dívky tuto strategii využívají z 82,01 %, chlapci z 75,83 %, liší se tedy o 6,18 %.



Graf 3: Využití strategií interpersonální emoční regulace dle pohlaví

Z grafu č. 3 vyplývá, že mezi chlapci a dívkami můžeme pozorovat rozdíly v tom, v jaké míře využívají strategie interpersonální emoční regulace. Chlapci své emoce regulují méně než dívky, strategii soucítění využívají o 6,5 % méně, perspektivní přejímání o 6,52 % méně, sociální učení o 4,36 % méně a umocnění dobré nálady o 6,18 % méně. Průměrně tedy chlapci své emoce regulují o 5,89 % méně než dívky.

6.2 Zpracování dat z druhého a třetího bloku dotazníku – autoregulace emocí a regulace emocí ostatních

Pomocí druhého a třetího bloku jsme zkoumali další strategie emoční regulace, a to zlepšení vlastní nálady (*intrinsic affect-improving*), zhoršení vlastní nálady (*intrinsic affect-worsening*), zlepšení nálady ostatních (*extrinsic affect-improving*) a zhoršení nálady ostatních (*extrinsic affect-worsening*). Pro přehlednější orientaci v tabulkách a grafech jsou pro jednotlivé strategie emoční regulace použity zástupné zkratky:

- zlepšení vlastní nálady (*intrinsic affect-improving*) = INIM
- zhoršení vlastní nálady (*intrinsic affect-worsening*) = INWO
- zlepšení nálady ostatních (*extrinsic affect-improving*) = EXIM
- zhoršení nálady ostatních (*extrinsic affect-worsening*) = EXWO

Tabulka 8: Průměrné dosažené skóre pro jednotlivé strategie

Proměnná	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka	Procento
INIM	3,352	1,5	5	0,730	67 %
INWO	3,116	1	5	0,887	62,3 %
EXIM	3,667	1	5	0,819	73,3 %
EXWO	1,82	1	4,667	0,736	36,4 %

Maximální počet, který se dal v rámci druhého a třetího bloku dosáhnout byl 20 bodů, minimální 4 body. Maximální počet bodů, kterého děti dosáhly byl 17,75 bodů, minimální počet, kterého děti dosáhly byl 4,67. Aritmetický průměr 11,95 bodů; směrodatná odchylka 2,21; medián 12,17 bodů.

Výzkumná otázka číslo 4: Jaká je míra autoregulace emocí dětí staršího školního věku?

4.1 Jaká je míra autoregulace emocí dětí staršího školního věku, vedoucí ke zlepšení jejich nálady?

4.2 Jaká je míra autoregulace emocí dětí staršího školního věku, vedoucí ke zhoršení jejich nálady?

Z tabulky č. 8 vyplývá, že děti svou vlastní náladu regulují směrem nahoru (zlepšují ji) i dolů (zhoršují ji) téměř stejně, přesto si náladu zlepšují malinko více (67 %) než zhoršují (62,3 %). V oblasti zlepšení vlastní nálady (*intrinsic affect-improving*) děti dosáhly průměrně 3,3523 bodů, minimální počet bodů, kterého děti dosáhly, byl 1,5 bodů, maximální 5 bodů. V oblasti zhoršení vlastní nálady (*intrinsic affect-worsening*) byl průměrný dosažený počet bodů 3,1157 bodů, minimální 1 bod a maximální 5 bodů.

Výzkumná otázka č. 5: Jaká je míra regulace emocí dětí staršího školního věku vedoucí ke změně emoční nálady osob v jejich okolí?

5.1 Jaká je míra regulace emocí dětí staršího školního věku vedoucí ke zlepšení emoční nálady osob v jejich okolí?

5.2 Jaká je míra regulace emocí dětí staršího školního věku vedoucí ke zhoršení emoční nálady osob v jejich okolí?

V oblasti regulace emocí ostatních osob vidíme odlišné tendence, než v oblasti regulace emocí vlastních. V oblasti zlepšení nálady ostatních (*extrinsic affect-improving*) děti dosáhly průměrného počtu bodů 3,6667 (73,3 %), minimálního počtu 1 bod, maximálního 5 bodů. Naopak v oblasti zhoršení nálady ostatních (*extrinsic affect-worsening*) děti dosáhly nízkého průměrného počtu bodů 1,8196 (36,4 %). Minimální počet bodů pro tuto oblast byl 1 bod, maximální 4,6667 bodů.

Výzkumná otázka č. 6: Jaké je míra autoregulace emocí chlapců a dívek staršího školního věku?

6.1 Jaká je míra autoregulace emocí dívek a chlapců, vedoucí ke zlepšení jejich nálady?

V oblasti regulace emocí vedoucí ke zlepšení vlastní nálady dosáhly dívky průměrného počtu 3,54 bodů a chlapci 3,14 bodů. Dívky jsou schopny regulovat své emoce tak, aby zlepšily svou náladu ze 70,74 % a chlapci z 62,83 %. Pohlaví se ve využití této strategie liší o 7,91 %.

6.2 Jaká je míra autoregulace emocí dívek a chlapců, vedoucí ke zhoršení jejich nálady?

V oblasti regulace emocí vedoucí ke zhoršení vlastní nálady dívky dosáhly průměrného počtu 3,33 bodů a chlapci 2,88 bodů. Dívky využívají zmíněnou regulaci z 66,51 % a chlapci z 57,52 %. Liší se o 8,99 %.

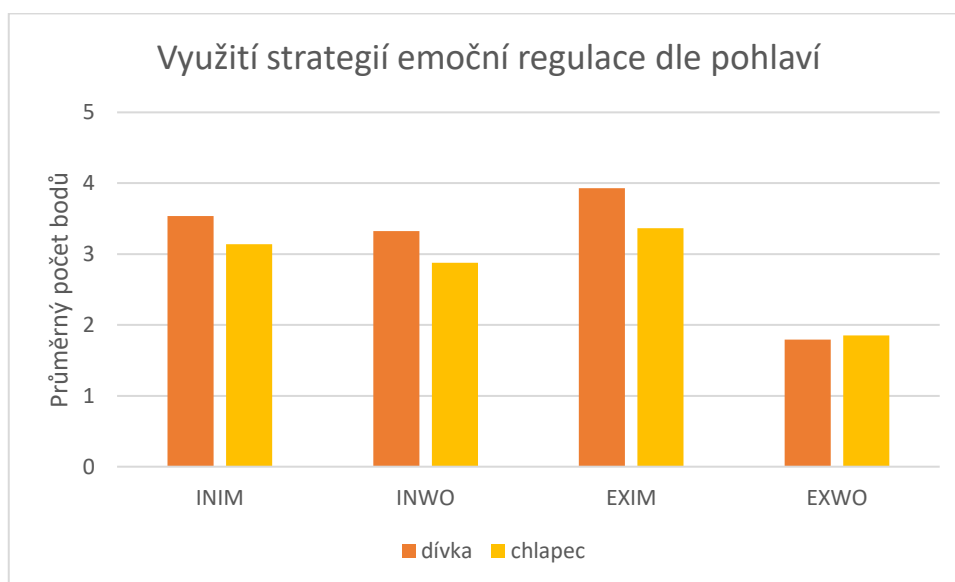
Výzkumná otázka č. 7: Jaká je míra regulace emocí chlapců a dívek staršího školního věku vedoucí ke změně emoční nálady osob v jejich okolí?

7.1 Jaká je míra regulace emocí dívek a chlapců vedoucí ke zlepšení emoční nálady osob v jejich okolí?

Dívky získaly v dotazníku průměrný počet 3,93 bodů a chlapci 3,37 bodů. Dívky regulují náladu osob v jejich okolí směrem nahoru (zlepšují ji) více než chlapci a to ze 78,6 %, chlapci z 67,31 %. Rozdíl mezi chlapci a dívkami je 11,29 %.

7.2 Jaká je míra regulace emocí dívek a chlapců vedoucí ke zhoršení emoční nálady osob v jejich okolí?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že dívky regulují emoční náladu osob v jejich okolí směrem dolů (zhoršují ji) méně než chlapci. Chlapci získali v dotazníku průměrný počet bodů 1,85 a dívky získaly 1,79 bodů. Chlapci tedy emoční náladu osob v jejich okolí zhoršují z 37,03% chlapci, dívky z 35,83 dívky. Rozdíl mezi pohlavími je 1,2 %.



Graf 4: Využití strategií emoční regulace dle pohlaví

Výzkumná otázka č. 8: Jaké je míra autoregulace emocí dětí ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let?

8.1 Jaká je míra autoregulace emocí dětí ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let, vedoucí ke zlepšení jejich nálady?

Tabulka 9: Autoregulace emocí vedoucí ke zlepšení nálady dle věku

Věk	12 až 13 let	14 let	15 až 16 let
Počet bodů	3,287	3,324	3,480

Stejně jako v prvním bloku dotazníku jsme vytvořili tři věkové kategorie dětí, jelikož respondentů ve věku 12 a 16 let byl nízký počet. Strategii emoční regulace, která vede ke zlepšení nálady, využívají nejvíce děti ve věku 15 až 16 let, v dotazníku získaly průměrný počet bodů 3,48 (69,6 %), děti ve věku ve věku 14 let, získaly průměrně 3,32 bodů (66,48 %) a nejméně tuto strategii využívají děti ve věku 12 až 13 let, získaly průměrný počet bodů 3,29 (65,74 %). Děti ve věku 12 až 13 let a děti ve věku 14 let se liší o 0,74 %. Děti ve věku 14 let a děti ve věku 15 až 16 let se liší 3,12 %.

8.2 Jaká je míra autoregulace emocí dětí ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let, vedoucí ke zhoršení jejich nálady?

Tabulka 10: Autoregulace emocí vedoucí ke zhoršení nálady dle věku

Věk	12 až 13 let	14 let	15 až 16 let
Počet bodů	3,017	3,199	3,291

Zhoršení vlastní nálady (*intrinsic affect-worsening*) využívají nejvíce děti ve věku 15 až 16 let, v dotazníku získaly průměrně 3,29 bodů, což činí 65,82 %. Děti ve věku 14 let získaly průměrně 3,12 bodů, což je 63,98 % a děti ve věku 12 až 13 let získaly průměrně 3,02 bodů, což činí 60,34 %. Rozdíl mezi dětmi ve věku 12 až 13 let a dětmi ve věku 14 let je 3,64 %. Rozdíl mezi dětmi ve věku 14 let a dětmi ve věku 15 až 16 let je 1,84 %.

Výzkumná otázka č. 9: Jaká je míra regulace emocí dětí ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let vedoucí ke změně emoční nálady osob v jejich okolí?

9.1 Jaká je míra regulace emocí dětí ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let, vedoucí ke zlepšení emoční nálady osob v jejich okolí?

Tabulka 11: EXIM dle věku respondentů

Věk	12 až 13 let	14 let	15 až 16 let
Počet bodů	3,558	3,632	3,585

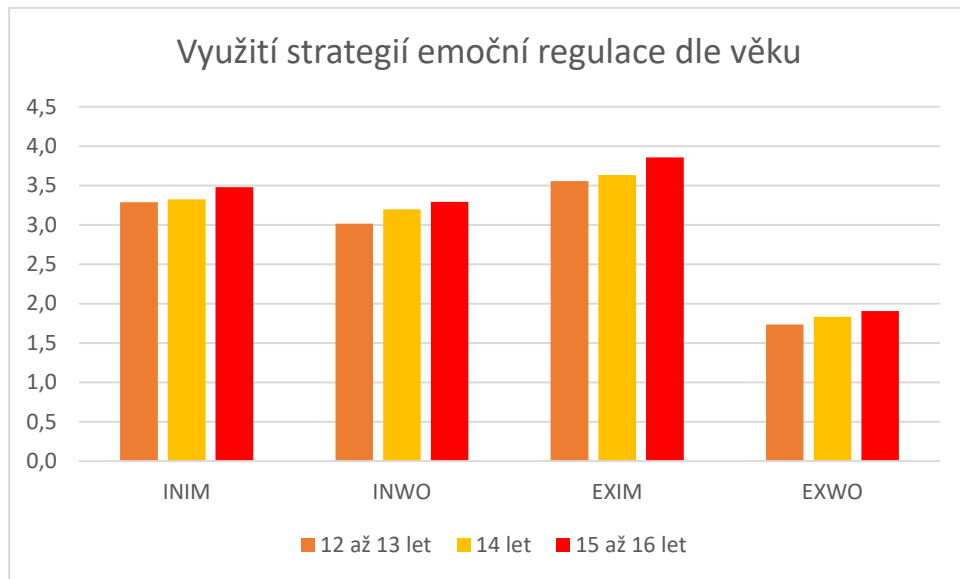
Děti ve věku 15 až 16 let získaly průměrně 3,59 bodů v části dotazníku, který se týkal zlepšení emoční nálady osob v jejich okolí. Tento průměrný počet bodů tvoří 77,16 %. Děti ve věku 14 let získaly 3,63 bodů, což je 72,64 % a děti ve věku 12 až 13 let získaly průměrně 3,56 bodů, což je 71,16 %. Děti ve věku 12 až 13 let a děti ve věku 14 let se liší o 1,48 %. Rozdíl mezi dětmi ve věku 14 let a dětmi ve věku 15 až 16 let je 4,52 %.

9.2 Jaká je míra regulace emocí dětí ve věku 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let, vedoucí ke zhoršení emoční nálady osob v jejich okolí?

Tabulka 12: EXWO dle věku respondentů

Věk	12 až 13 let	14 let	15 až 16 let
Počet bodů	1,736	1,833	1,905

Nejvyššího průměrného počtu bodů dosáhly děti ve věku 15 až 16 let a to 1,91 bodů (38,1 %), děti ve věku 14 let dosáhly průměrného počtu bodů 1,83 bodů (36,66 %) a děti ve věku 12 až 13 let dosáhly průměrně 1,73 bodů (34,72 %). Rozdíl mezi dětmi ve věku 12 až 13 let a dětmi ve věku 14 let je 1,94 %. Děti ve věku 14 let a děti ve věku 15 až 16 let se liší o 1,44 %.



Graf 5: Využití strategií emoční regulace dle věku

Z grafu č. 5 můžeme vyčíst, že mezi využitím strategií regulace emocí existují drobné odlišnosti v závislosti na věku dětí. U zlepšení vlastní nálady (*intrinsic affect-improving*) jde o průměrný rozdíl 1,93%, u zhoršení vlastní nálady (*intrinsic affect-worsening*) se věkové kategorie liší průměrně o 2,74 %, u zlepšení nálady ostatních osob (*extrinsic affect-improving*) je průměrný rozdíl 3 % a u zhoršení nálady ostatních osob se jednotlivé věkové kategorie liší průměrně o 1,69 %.

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE

V empirické části práce jsme zjišťovali, jaká je interpersonální regulace emocí dětí staršího školního věku. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak lidé z okolí ovlivňují regulaci emocí dětí staršího školního věku, jak děti staršího školního věku regulují emoce lidí v jejich okolí a jaká je autoregulace emocí dětí staršího školního věku.

Pojetí výzkumu bylo kvantitativní, zvoleno bylo dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 255 žáků, z toho 136 dívek a 119 chlapců. Dotazník obsahoval 39 otázek a skládal se ze tří bloků, kdy děti odpovídali na škále 1-5. V první části jsme vyhodnocovali, jak lidé z okolí ovlivňují autoregulaci emocí dětí staršího školního věku a využit byl dotazník *Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERQ)*. Ve druhé polovině dotazníku jsme se věnovali autoregulaci emocí dětí a tomu, jak děti ovlivňují emoce lidí v jejich okolí. Využili jsme dotazníku *Emotion Regulation of Other and Self (EROS)*.

Na základě výsledků z prvního bloku dotazníku (interpersonální strategie emoční regulace) jsme zjistili, že děti staršího školního věku využívají k regulaci svých emocí jak sdílení dobré nálady, perspektivní přejímání, sociální učení tak i soucítění. Všechny zmíněné strategie regulace emocí závisí na tom, do jaké míry děti využívají osob v jejich okolí, aby regulovaly své vlastní emoce. Nejvíce děti využívají strategii sdílení dobré nálady (*enhancing positive affect*) a to z necelých 80 % (79,2 %). Tato strategie se vyznačuje tím, že jedinec vyhledává ve svém okolí ostatní osoby, aby posílil své pocity štěstí a radosti a cítil se ještě lépe. Nejméně (z 57,3 %) naopak děti využívají strategii soucítění (*soothing*). Při využití této strategie jedinec vyhledává osoby ve svém okolí proto, aby s ním tyto lidé soucítili a on se potom cítil lépe. Pomocí sociálního učení (*social modeling*) může jedinec zjistit, jak by v dané situaci reagovali ostatní lidé a na základě poznatků získaných učením se pozorováním může regulovat své emoce. Tuto strategii děti staršího školního věku využívají z 64 %. Poslední zkoumanou oblastí v prvním bloku dotazníku bylo perspektivní přejímání (*perspective taking*), kdy si jedinec sám sebe představí na místě někoho jiného, změni úhel svého pohledu. Tuto strategii děti staršího školního věku využívají z 62,4 %.

Dále jsme zjišťovali, jak jednotlivé strategie využívají dívky a chlapci. Z výsledků výzkumu vyplývá, že chlapci jednotlivé strategie využívají průměrně o 5,89 % méně než dívky. Největší odlišnost pozorujeme tehdy, když se jedná o sdílení dobré nálady, tedy když má jedinec vyhledat osobu ve svém okolí, se kterou bude sdílet svou radost. Zde se dívky a chlapci liší o 6,18 % ve prospěch dívek. Naopak nejmenší rozdíl pozorujeme v oblasti sociálního učení,

tedy když se jedinec pomocí pozorování ostatních učí, jak regulovat své emoce. Zde se pohlaví liší o 4,36 %, chlapci opět dosáhli nižšího skóre než dívky. Lze tedy potvrdit závěry teoretické části, tedy že mezi dívkami a chlapci opravdu jisté rozdíly v regulaci emocí existují.

Zkoumali jsme také jak jednotlivé strategie využívají děti dle jejich věku. Pro nízký počet respondentů ve věku 12 a 16 let jsme vytvořili tři věkové kategorie: 12 až 13 let, 14 let a 15 až 16 let. Z výsledků výzkumu vyplývá, že průměrně se jednotlivé věkové kategorie ve využití strategií liší pouze o 1,44 %. Stejně jako při odlišnostech mezi dívkami a chlapci, také zde je největší rozdíl ve využití strategie sdílení dobré nálady (1,63 %) a nejnižší rozdíl ve využití sociálního učení (1,23 %).

Závěrem prvního bloku dotazníku tedy je, že děti staršího školního věku umí využívat strategií interpersonální emoční regulace a v rámci věkových kategorií se liší pouze o malé procento. Dívky a chlapci využívají strategií interpersonální emoční regulace odlišně, měly bychom tedy na tuto skutečnost při práci s dětmi brát zřetel.

Ve druhém a třetím bloku dotazníku jsme zkoumali autoregulaci emocí dětí staršího školního věku a jak děti regulují emoce lidí v jejich okolí. Zaměřili jsme se jak na oblasti vedoucí ke zlepšení, tak i zhoršení nálady. Z výsledků výzkumu vyplývá, že děti staršího školního věku regulují své emoce směrem nahoru i dolů přibližně stejně, s odlišností 4,7 %. V oblasti zlepšení vlastní nálady (*intrinsic affect-improving*) děti dosáhly průměrného skóre 67 % a v oblasti zhoršení vlastní nálady (*intrinsic affect-worsening*) děti dosáhly skóre 62,3 %. Skutečnost, že respondenti dosáhly poměrně vysokého skóre v oblasti zhoršení vlastní nálady, souhlasí s tvrzením z teoretické části, tedy že pro období staršího školního věku je typické, že stoupá míra negativních emocí (Larsen, 2002, cit. podle Slaměník, 2011, s. 74). Poslední část dotazníku byla věnována regulaci emocí ostatních osob v okolí respondentů. V oblasti zlepšení nálady ostatních (*extrinsic affect-improving*) děti dosáhly průměrného skóre 73,3 %, ale v oblasti zhoršení nálady ostatních (*extrinsic affect-worsening*) činilo průměrné skóre 36,4 %. Zde je tedy odlišnost daleko výraznější a jedná se o 36,9 %. Na základě zjištěných výsledků se dá předpokládat, že děti staršího školního věku jsou si jistější na poli regulace emocí ostatních než regulace vlastních emocí. Potvrzujeme tedy teoretickou část, když řekneme, že pojetí vlastních emocí a jejich regulace v tomto období je značně rozkolísaná.

Dále jsme zkoumali, jaká je autoregulace emocí dívek a chlapců a jak dívky a chlapci regulují emoce lidí v jejich okolí. V oblasti autoregulace emocí dívky dosáhly vyššího průměrného skóre než chlapci, stejně jako v prvním bloku dotazníku. Zde se výsledky pohlaví liší o 7,91 %, zlepšení vlastní nálady dívky využívají ze 70,74 % a chlapci z 62,83 %. U zhoršení vlastní nálady je rozdíl ještě větší a to 8,99 %, dívky dosáhly průměrného skóre 66,51 % a chlapci 57,52 %. Největší rozdíly mezi pohlavími pozorujeme v oblasti regulace ostatních osob v okolí dětí staršího školního věku. Jedná-li se o zlepšení nálady osobo v okolí, opět vyššího skóre dosáhly dívky (78,6 %, chlapci 67,31 %), přičemž zde se jedná o rozdíl 11,29 %, dívky tedy regulují emoce lidí v jejich okolí tak, že zlepší náladu těchto osob, více než chlapci. Jediná oblast, kde vyššího skóre dosáhli chlapci, je zhoršení nálady osob ostatních. Chlapci dosáhli průměrného skóre 37,03 %, což je o 1,2 % více než dívky. Potvrzuje se tedy, že dívky spíše, než chlapci nabídnou lidem v okolí pomoc a pokusí se jejich náladu zlepšit, kdežto chování chlapců spíše než dívek povede ke zhoršení nálady osob v jejich okolí.

Poslední zkoumanou oblast tvořila autoregulace emocí a regulace emocí ostatních dle věku dětí. Stejně jako v prvním bloku dotazníku jsme vytvořili tři věkové kategorie (12 až 13 let, 14 let, 15 až 16 let). Zkoumáním interpersonální regulace emocí v závislosti na věku dětí jsme mohli odhalit případné rozdíly mezi mladšími dětmi (12 až 13 let) a staršími dětmi (15 až 16 let), které svým věkem spadají k hranici období staršího školního věku a mohou tak regulovat své emoce odlišně. Zkoumány byly opět oblasti zlepšení a zhoršení vlastní nálady a zlepšení a zhoršení nálady osob v okolí a ve všech těchto oblastech pozorujeme, že děti ve věku 12 až 13 let získaly průměrně nižší skóre, než děti ve věku 15 až 16 let. Jedná se průměrně o 4,7 %. V souladu s poznatky z teoretické části tedy můžeme říct, že s věkem a postupným dospíváním je dítě schopné své emoce více regulovat.

Jelikož náš výzkum ukazuje, že děti staršího školního věku k regulaci svých emocí příliš nevyužívají strategii soucítění, tedy že si nejdou najít někoho, u koho by soucit hledaly a pokusily se tak vyrovnat se svými emocemi, bylo by zajímavé provést další výzkum a zjistit důvody, proč děti tuto strategii nevyužívají tolik jako ostatní. Taktéž by bylo dobré ověřit, zda zjištěné odlišnosti mezi chlapci a dívkami jsou statisticky významné, případně se zaměřit na vztah interpersonální emoční regulace a vliv rodinného prostředí dítěte.

ZÁVĚR

Tématem této bakalářské práce byla interpersonální regulace emocí dětí staršího školního věku. Přestože regulace emocí je téma poměrně diskutované, v oblasti interpersonální regulace emocí dosud nebyl proveden dostatek výzkumů, a proto bylo zvoleno dané téma.

V teoretické části jsme se věnovali vymezení pojmu emoce, sociologickému a psychologickému pohledu na emoce, vnitřním a vnějším zdrojům emocí, jednotlivým funkcím emocí a popsali jsme emoce a emoční prožívání ve starším školním věku. Ve druhé kapitole byla popsána emoční regulace, kdy vzniká, její typy a co má na regulaci emocí jedince vliv. Popsána zde byla také interpersonální emoční regulace a strategie, které může jedinec využít. Věnovali jsme se také vlivu pohlaví na regulaci emocí. Třetí kapitola se věnuje sociálnímu rozměru emocí, vymezuje pojmy emoční a sociální inteligence, propojuje poznatky z druhé kapitoly o soucítění, jakožto strategii emoční regulace s prosociálním chováním lidí a nastiňuje možné problémy, které jsou s nefungující emoční regulací spjaty.

Empirická část bakalářské práce se zaměřovala na interpersonální regulaci emocí u dětí staršího školního věku. Cílem empirické části bylo popsat, jak lidé z okolí ovlivňují regulaci emocí dětí staršího školního věku, jak děti staršího školního věku regulují emoce lidí v jejich okolí a jaká je autoregulace emocí dětí staršího školního věku. Sledovali jsme také jak emoce regulují dívky, jak chlapci a jak jednotlivé věkové kategorie respondentů.

Kvantitativní výzkum byl realizován formou dotazníkového šetření a zúčastnilo se jej celkem 269 dětí ve věku 12 až 16 let. Výsledky výzkumu byly zpracovány pomocí deskriptivních metod. Výsledky výzkumu ukazují, že děti staršího školního věku využívají k regulaci svých emocí osob v jejich okolí, a to strategiemi soucítění, sociálního učení, perspektivního přejímání a nejvíce sdílení dobré nálady. Výsledky ukázaly, že mezi pohlavími existují jisté odlišnosti a že dívky své emoce regulují více než chlapci. Tato skutečnost koreluje s teoretickou částí, kdy lze tvrdit, že tento rozdíl je způsoben již v dětství, a to různou výchovou chlapců a dívek. Odlišnosti dle věku se pohybovaly pouze kolem jednoho procenta.

Výsledky výzkumu může uplatnit při své práci například pedagog volného času, vychovatel či sociální pracovník ať už se jedná o terénní šetření v rodině, nízkoprahové centrum nebo školní klub. Je nutné brát ohled nejen na to, že dívky a chlapci se ve využívání jednotlivých strategií regulace emocí liší, ale víme-li, že děti využívají k regulaci svých emocí strategie jako například sociální učení, je nutno si uvědomit, že se od ostatních můžou naučit jak to

dobré, tak to zlé. Záleží tedy také na okolí a oněch interpersonálních vztazích, do kterých dítě vstupuje a jenž jej ovlivňují.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAUMEISTER, Roy F. a Brad J. BUSHMAN, 2014. *Social psychology and human nature*. 3 edition. Australia: Wadsworth, Cengage Learning. ISBN 978-1-133-95777-5.
- [2] DIAZGRANADOS, Silvia, SELMAN, Robert a DIONNE, Michelle. Acts of Social Perspective taking: A functional Construct and the Validation of a Performance Measure for Early Adolescents. *Social Development* [online]. 2016, ročník 25, číslo 3, strany 572-601 [vid. 13.2.2018]. Dostupné z doi: 10.1111/sode.12157.
- [3] FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 8071786268.
- [4] GOLEMAN, Daniel, 2011. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). V Praze: Metafora. ISBN 978-80-7359-334-6.
- [5] GROSS, James J., 2014. *Handbook of emotion regulation*. Second edition. New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-4625-2073-2.
- [6] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [7] HOFMANN, G. Stefan, CARPENTER, K. Joseph, CURTISS, Joshua. Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERG): Scale Development and Psychometric Characteristics. *Cognitive Therapy and Research* [online]. 2016, ročník 40, číslo 3, strany 341-356 [vid. 12. října 2017]. Dostupné z doi: 10.1007/s10608-016-9756-2.
- [8] KASSIN, Saul M., 2007. *Psychologie*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1716-3.
- [9] MAŘÍKOVÁ, Hana, 1996. *Velký sociologický slovník: A-O*. Díl 1. Praha: Karolinum. ISBN 8071843113.
- [10] NAKONEČNÝ, Milan, 2000. *Lidské emoce*. Praha: Academia. ISBN 8020007636.
- [11] NAKONEČNÝ, Milan, 2011. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-443-8.
- [12] NAKONEČNÝ, Milan, 2012. *Emoce*. V Praze: Triton. ISBN 978-80-7387-614-2.
- [13] NIVEN, Karen at al. Emotion Regulation of Others and Self (EROS): The Development and Validation of a New Individual Difference Measure. *Current Psychology* [online]. 2011, ročník 30, číslo 1, strany 53-73 [vid. 13. října 2017]. Dostupné z doi: 10.1007/s12144-011-9099-9.

- [14] POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva, 2018. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulurní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-5128-3.
- [15] SHAFFER, David R. a Katherine KIPP, 2010. *Developmental psychology: childhood and adolescence*. 9th ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning. ISBN 978-1-111-83452-4.
- [16] SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS, 2007. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-229-4
- [17] SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-3311-1.
- [18] STUHLÍKOVÁ, Iva a Ludmila PROKEŠOVÁ, 2005. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-534-2.
- [19] STUHLÍKOVÁ, Iva, 2002. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-553-9.
- [20] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 8071783080.
- [21] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.
- [22] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- [23] VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.
- [24] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [25] VÁGNEROVÁ, Marie, 2016. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.
- [26] VOHS, Kathleen D. a Roy F. BAUMEISTER, 2016. *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications*. Third edition. New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-4625-2045-9.
- [27] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

EPA	Sdílení dobré nálady (<i>enhancing positive affect</i>)
EXIM	Zlepšení nálady ostatních (<i>extrinsic affect-improving</i>)
EXWO	Zhoršení nálady ostatních (<i>extrinsic affect-worsening</i>)
INIM	Zlepšení vlastní nálady (<i>intrinsic affect-improving</i>)
INWO	Zhoršení vlastní nálady (<i>intrinsic affect-worsening</i>)
PT	Perspektivní přejímání (<i>perspective taking</i>)
SM	Sociální učení (<i>social modeling</i>)
SO	Soucítění (<i>soothing</i>)

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Funkce emocí podle Meyera a Horstmana.....	15
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Četnosti podle pohlaví	36
Tabulka 2: Četnosti podle věku	36
Tabulka 3: Průměrné dosažené skóre pro jednotlivé strategie regulace	42
Tabulka 4: Využití sociálního učení k regulaci emocí	43
Tabulka 5: Využití soucítění k regulaci emocí	43
Tabulka 6: Využití přejímání perspektivy k regulaci emocí.....	44
Tabulka 7: Využití sdílení dobré nálady k regulaci emocí	44
Tabulka 8: Průměrné dosažené skóre pro jednotlivé strategie	47
Tabulka 9: Autoregulace emocí vedoucí ke zlepšení nálady dle věku	50
Tabulka 10: Autoregulace emocí vedoucí ke zhoršení nálady dle věku.....	50
Tabulka 11: EXIM dle věku respondentů.....	51
Tabulka 12: EXWO dle věku respondentů	51

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Dosažený počet bodů u jednotlivých strategií emoční regulace	42
Graf 2: Využití strategií interpersonální regulace emocí dle věku	45
Graf 3: Využití strategií interpersonální emoční regulace dle pohlaví	46
Graf 4: Využití strategií emoční regulace dle pohlaví	49
Graf 5: Využití strategií emoční regulace dle věku	52

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Vzorový dotazník

PŘÍLOHA P I: VZOROVÝ DOTAZNÍK

<p>Ahoj,</p> <p>ráda bych tě poprosila o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci <i>Interpersonální emoční regulace dětí staršího školního věku</i>. Dotazník je tvořen 39 otázkami, pokyny k jejich vyplnění nalezneš níže. Vyplnění dotazníku zabere asi 20 minut a je zcela anonymní.</p> <p>Děkuji za tvůj čas, který jsi dotazníku věnoval(a)</p> <p>Hana Chrastecská, studentka Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně</p>	
Jsem:	<input type="checkbox"/> dívka <input type="checkbox"/> chlapec
Věk:	_____ let

<p>Níže najdeš seznam tvrzení, které popisují, jak se lidé vyrovnávají se svými pocity. Přečti si prosím každé tvrzení a zakroužkuj číslo, které nejlépe vystihuje tvůj názor. Použij škálu 1 (nejméně pravdivé) až 5 (nejvíce výstižné). Prosím zopakuj pro každé tvrzení. Neexistuje správná ani špatná odpověď.</p> <p style="text-align: center;">-----1-----2-----3-----4-----5-----</p> <p style="text-align: center;">naprosto nesouhlasím spíše nesouhlasím nevím spíše souhlasím naprosto souhlasím</p>	
1. Rád(a) se přiučím z toho, jak někdo jiný zvládá své emoce.	1—2—3—4—5
2. Uleví se mi, když mi někdo řekne, že věci vidím zbytečně černě.	1—2—3—4—5
3. Když jsem nadšený/á, tak rád(a) sdílím svou radost s ostatními.	1—2—3—4—5
4. Když se necítím dobře, najdu si někoho, kdo se mnou bude soucítit.	1—2—3—4—5
5. Při pochybnostech si rád(a) poslechnu názor někoho jiného.	1—2—3—4—5
6. Když mám radost, cítím se dobře v přítomnosti dalších lidí.	1—2—3—4—5
7. Když mi někdo připomene, že ostatní na tom mohou být hůř, cítím se pak lépe.	1—2—3—4—5

8. Když je mi fajn, jsem rád(a) mezi ostatními, protože pak mám náladu ještě lepší.	1—2—3—4—5
9. Pocit rozrušení mě přiměje najít někoho, kdo mi projeví soucit.	1—2—3—4—5
10. Když mi někdo připomene, že vše může být i mnohem horší, jsem klidnější a cítím se líp.	1—2—3—4—5
11. Když jsem nešťastný(á), podívám se, jak by stejnou situaci řešil někdo jiný.	1—2—3—4—5
12. Pokud se necítím ve své kůži, hledám u ostatních útěchu.	1—2—3—4—5
13. Radost je nakažlivá, proto hledám společnost ostatních, když jsem šťastný(á).	1—2—3—4—5
14. Když mi někdo řekne, že není proč si dělat starosti, pomůže mi tím.	1—2—3—4—5
15. Pokud jsem smutný(a), rád si poslechnu, jak se se stejnými pocity vypořádal někdo druhý.	1—2—3—4—5
16. Když mám špatnou náladu, rozhlédnu se kolem sebe a vím, že jsem obklopen(a) přáteli.	1—2—3—4—5
17. Pokud mám strach, pomůže mi někdo, kdo řekne, že se není čeho bát.	1—2—3—4—5
18. Když je mi skvěle, rozveselím někoho ve svém okolí.	1—2—3—4—5
19. Když jsem smutný(á), najdu si někoho, kdo mě utěší.	1—2—3—4—5
20. Když jsem naštvaný(á), rád si poslechnu, co by v mé situaci dělali ostatní.	1—2—3—4—5

Jak vnímáte vlastní emoce?

V životě existují situace, kdy se lidé cítí lépe (například šťastněji, klidněji, méně úzkostně, méně našťavaně) a situace, kdy se cítí hůř (méně vesele, méně nadšeně, více našťavaně, více se obávají).

Do jaké míry jsi se během posledních dvou týdnů choval(a) následujícím způsobem, abys ovlivnil(a) to, jak se cítíš? Nezáleží na tom, zda tyto strategie fungovaly, pouze uveď, jak často jsi danou situaci zažil(a).

-----1-----2-----3-----4-----5-----
vůbec ne zřídka občas často velmi často

21. Hledal(a) jsem problémy a chyby na situaci, ve které jsem se nacházel(a).	1—2—3—4—5
22. Přemýšlel(a) jsem o svých dobrých vlastnostech.	1—2—3—4—5
23. Smál(a) jsem se, abych se cítil(a) lépe.	1—2—3—4—5
24. Byl(a) jsem kritický(á) sám(a) k sobě.	1—2—3—4—5
25. Myslel(a) jsem na své nedostatky.	1—2—3—4—5
26. Dělal(a) jsem něco, co mám rád(a) a co mě dělá šťastným (šťastnou).	1—2—3—4—5
27. Hledal(a) jsem podporu u ostatních.	1—2—3—4—5
28. Myslel(a) jsem na špatné zkušenosti/zážitky.	1—2—3—4—5
29. Myslel(a) jsem na něco hezkého, abych se cítil(a) lépe.	1—2—3—4—5
30. Myslel(a) jsem na dobré stránky situace, ve které jsem se nacházel(a).	1—2—3—4—5

Jak vnímáte emoce lidí kolem vás?

V životě existují situace, kdy se lidé snaží, aby se lidé kolem nich cítili lépe (například šťastněji, klidněji, méně úzkostně, méně našťvaně) a situace, kdy se snaží, aby se tito lidé cítili hůř (méně vesele, méně nadšeně, více našťvaně, více se obávají).

Do jaké míry jsi se během posledních dvou týdnů zachoval(a) následujícím způsobem, abys ovlivnil(a) to, jak se lidé kolem tebe cítí? Nezáleží na tom, zda tyto strategie fungovaly, pouze uveď, jak často jsi danou situaci zažil(a).

-----1-----2-----3-----4-----5-----
vůbec ne zřídka občas často velmi často

31. Snažil(a) jsem se lidem okolo sebe dávat dobré rady.	1—2—3—4—5
32. Snažil(a) jsem se ostatní upozornit na jejich nedostatky.	1—2—3—4—5
33. Snažil(a) jsem se s ostatními trávit čas příjemně.	1—2—3—4—5
34. Snažil(a) jsem se tvářit našťvaně, aby se druzí cítili hůř.	1—2—3—4—5
35. Snažil(a) jsem se ostatním vysvětlit, jak ublížili mě nebo ostatním, aby se cítili hůř.	1—2—3—4—5
36. Zmínil(a) jsem dobré vlastnosti druhé osoby.	1—2—3—4—5
37. Snažil(a) jsem se ostatní rozesmát.	1—2—3—4—5
38. Naslouchal(a) jsem problémům druhých.	1—2—3—4—5
39. Snažil(a) jsem se trávit čas s druhými, aby se cítili lépe.	1—2—3—4—5