

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**VÝVOJ EMOČNÍHO UVĚDOMĚNÍ, ADAPTIVNÍ A NEADAPTIVNÍ  
STRATEGIE EMOČNÍ REGULACE A EMOČNÍ PROŽÍVÁNÍ ŽÁKŮ  
ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL**

**Development of emotional awareness, adaptive and non-adaptive strategies of  
emotional regulation and emotional experience of elementary and secondary school pupils**



**Magisterská diplomová práce**

Autor: Mgr. Veronika Sedlecká

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

**Olomouc**

**2020**

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a doporučení a čas věnovaný konzultacím k mé práci. Oporou mi byly také konzultace při plánování výzkumu s Mgr. Miroslavem Charvátém, Ph.D. Velké poděkování patří samozřejmě všem žákům, kteří se zúčastnili výzkumu, dále učitelům, a hlavně ředitelům škol, že umožnili tento výzkum na jejich školách realizovat. A obrovské díky patří mé rodině, především mým rodičům, tchýni, manželovi a synům Adámkovi a Benjamínkovi, že to se mnou zvládli a podporovali mě po celou dobu studia.

## **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Vývoj emočního uvědomění, adaptivní a neadaptivní strategie emoční regulace a emoční prožívání žáků základních a středních škol“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V .....dne ..... Podpis.....

## Obsah:

Úvod .....	5
TEORETICKÁ ČÁST .....	6
1 Emoce .....	6
2.1 Charakteristika emocí .....	6
2.2 Teorie emocí .....	7
2 Emoční kompetence .....	10
3 Emoční uvědomění .....	13
3.1 Definice emočního uvědomění .....	13
3.2 Modely vývoje emočního uvědomění .....	15
4 Regulace emocí .....	19
4.1 Definice regulace emocí .....	20
4.2 Cíle a funkce regulace emocí .....	22
4.3 Strategie regulace emocí .....	23
4.4 Adaptivní a neadaptivní strategie regulace emocí .....	26
4.5 Vývoj emoční regulace .....	28
5 Vztah emočního uvědomění a emoční regulace .....	37
6 Specifika emočního prožívání v prepubescenci a adolescenci .....	38
7 Rozvoj emoční kompetence .....	40
VÝZKUMNÁ ČÁST .....	47
8 Úvod do problematiky .....	47
8.1 Cíl výzkumu, hypotézy .....	47
9 Popis metodologického rámce a metod .....	48
9.1 Typ výzkumné strategie .....	48
9.2 Metody získávání dat .....	48
9.3 Sběr dat .....	50
9.4 Metody zpracování a analýzy dat .....	51
9.5 Časový plán výzkumu .....	53

9.6 Etika výzkumu .....	54
10 Soubor .....	55
10.1 Výběr vzorku respondentů .....	55
10.2 Popis výzkumného souboru .....	55
11 Výsledky analýzy dat a testování hypotéz .....	57
12 Diskuse .....	70
12.1 Diskuse ke zjištěným výsledkům .....	70
12.2 Limitace výzkumu .....	73
12.3 Aplikace výsledků do praxe a možnosti dalšího vývoje .....	73
13 Závěry .....	77
SOUHRN .....	78
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY .....	84
SEZNAM PŘÍLOH	

## Úvod

Každý den zažíváme spoustu silných emocí, jelikož svět kolem nás vyvolává jejich různé spektrum - ať už je to radost nebo smutek, důvěra nebo strach - a každý člověk nakládá se svými emočními prožitky různým způsobem. Emoce jsou součástí prosociálního i antisociálního chování, konfliktů, života všech sociálních skupin a během života se stávají komplexními jevy, které jsou charakteristické velkou proměnlivostí a citlivostí. Rozvíjíme se, měníme a v rámci svého celoživotního vývoje se učíme své emoce interpretovat, projevovat je, pracovat s nimi a regulovat je.

Skutečnost, že se v posledních letech věnuje problematice stále více emoční regulaci zvýšená pozornost, má svou oporu v rozvoji poznání lidské psychiky a lidské osobnosti a faktorů osobní úspěšnosti. Pro úspěšnost a spokojenost v životě sehrává čím dál důležitější roli vztah člověka ke svému okolí a k sobě samému. Ještě v nedávné minulosti bylo na emoce pohlíženo jako na něco nežádoucího a jejich projevy byly chápány jako výraz slabosti. Až v posledním čtvrtstoletí se v rámci teorií uznává užitečnost emocí nejen v interpersonálních vztazích, ale také skutečnost, že prožívání emocí má i svou velmi pozitivní kognitivní hodnotu. A během posledních desetiletí se začalo zdůrazňovat, jak moc je pro zdravý psychický vývoj jedince nutné naučit se své emoce regulovat.

Výsledky studií naznačují, že regulace emocí a strategie vybrané pro tento proces se mezi jedinci liší. Někteří vědci zdůrazňují především pozitivní roli regulace emocí v organizaci a motivaci lidského chování, zatímco jiní se domnívají, že regulace emoce má ničivý a dezorganizující efekt na chování člověka a jeho důsledkem je výskyt psychosomatických onemocnění. Regulace emocí je každodenní zkušeností člověka, ať už je uvědomělá nebo nevědomá a projev některých emocí je chápán jako významný v určitých obdobích a jako sociálně neadekvátní o několik let dříve nebo později. Přesto je emocím a jejich regulaci ve srovnání s vývojem kognitivních procesů věnována menší pozornost a komplexnější pohled na ontogenezi afektivních procesů v literatuře pořád chybí.

Myslím, že je důležité svět emocí prozkoumávat a je velkým dobrodružstvím ho objevovat. Cílem mé diplomové práce je na základě rešerše poznatků odborné literatury dát odpověď na otázky týkající se regulace emocí v období adolescence. Ve výzkumné části si práce klade za cíl prozkoumat, jak složky emoční kompetence, emoční uvědomění a regulace emocí, interagují a jaký dopad mají na emoční prožívání žáků základních a středních škol.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Emoce

#### 1.1 Charakteristika emocí

Emoce jsou neoddělitelnou součástí života, ovlivňují člověka v každém okamžiku a plní důležité funkce při regulaci jeho chování a činnosti. Například negativní emoce narušují naši psychickou stabilitu, vyvolávají změny v našem těle, mají zhoubný a dezorganizující vliv na naše reakce a myšlenky. Negativní emoce, na rozdíl od pozitivních, nepodporují flexibilitu myšlení, ale zužují momentální myšlenkový repertoár člověka (Stuchlíková, 2002).

Emoce jsou hlavním tématem afektivních procesů, zároveň se však jednotlivá témata s nimi spojená prolínají, překrývají a nemají své jasné hranice. Afektivní procesy jsou dynamickou oblastí psychologie, kde není stále přijímáno jednotné paradigma, jednotlivé směry a přístupy se nevyklučují, spíše se vzájemně diskutují a konfrontují, ale zatím nemáme dostatek jasných informací o tom, jak emoce vznikají a jak se děje naše prožívání (Poláčková Šolcová 2018).

Obecně vnímáme emoce jako subjektivní afektivní stavy, které jsou poměrně intenzivní a proměnlivé a které se vyskytuje jako reakce na něco, co zažíváme. Emoce jsou pocity různé povahy, které vyjadřují vztah jedince k aktuálním událostem a situacím vnějšího prostředí a které v něm provokují v různé míře fyzickou aktivaci, což ho připravuje k jednání (Slaměník, 2011).

Podle Nakonečného (2000) emoce vznikly jako adaptivní reakce na významné životní situace, resp. zhodnocení situace spojené s aktivací organismu potřebné k vynaložení účelného chování. Změny, které v nás vyvolává prožívání emocí, se nevztahují jenom na změny nervové soustavy, ale jsou rovněž spojeny s fyziologickými reakcemi organismu. Naše emoční stavy jsou kombinací fyziologického vzrušení, psychologického hodnocení a subjektivní zkušenosti. Emoce v nás neustále proudí, protože narážíme na nové životní situace, které se pokaždé mění, vytváříme nové informace, jejichž význam je potřeba subjektivně posoudit (Lazarus, 1991).

Oproti afektům jsou emoce závislejší na vnějším prostředí a kontextu, reagují ve vztahu k významům ve vnějším prostředí s ohledem na sociokulturní zkušenost, aktuální afektivní vyladění, vývojové kompetence či individuální zkušenosti člověka. O emocích jedince hovoříme obvykle až tehdy, kdy dojde k diferenciaci mezi uvědoměním sebe sama a okolním světem (Lewis, Michalson, 1983), tedy až když má jedinec kompetenci interpretace situace a atribuce významu. Např. u dětí v raném věku nemluvíme ještě obvykle o emocích, ale spíše o prekurzorech emocí (Sroufe, 1979),

rostoucí kompetenci k emocím - na druhou stranu je můžeme bez definičních obav považovat za afekty a řadit je mezi afektivní jevy. Emoce, kromě emočního afektu a toho, že se nějak cítíme, jsou tím, že se s námi něco děje, že něco děláme (Frijda, 1986).

Emoce můžeme tedy pojmut jako mnohokomponentové jevy, které jsou reakcí na význam a v rámci nichž hraje důležitou roli kontext, osobnost a její předešlé zkušenosti se zpracováváním emocí. Definiční rámec emoce je v současné době v podstatě fuzzy (neurčitou, nejasnou) kategorií, která nemá jediné správné a komplexní vymezení, na základě kterého by bylo možné říci, co je a co už není emoce (Gross, Muñoz, 1995). Určitá shoda však existuje. Většina odborníků (Frijda, 1986; Gross, Barret, 2011; Lazarus, 1991; Mauss at al., 2005; Nolen-Hoeksema et al., 2012; Scherer, 1984, 2009, ad.) se shodují na tom, že emoce jsou stavem či souborem provázaných, interaktivních a synchronizovaných procesů, které zahrnují: subjektivní prožitek jedince, expresivní motorické chování (změny ve výrazu tváře, postoj, hlas), fyziologické změny, tendence k jednání, kognitivní zhodnocení a regulaci emocí. Vedle tzv. reakční triády je tedy pozornost věnována i ostatním komponentám emocí, nejméně je přítom diskutována tendence k jednání a naopak velká pozornost se soustřeďuje na téma regulace emocí (Poláčková Šolcová, 2018).

## **1.2 Teorie emocí**

V rámci vymezení konceptu emoce byla rozpracována široká škála teorií. V současném vymezení pojmu emoce a v teoriích emocí dominují podle Grosse a Barrettové (2011) či Scherera (2000) teorie diskrétních emocí (např. Panksepp, 1982, 1989), respektive teorie základních, primárních emocí (např. Ekman, 1972; 1992a; 1992b; Izard, 1992), teorie zhodnocení (např. Arnold, 1960; srov. Reisenzein, 2006) a s ní související kognitivní komponentové modely (např. Scherer, 2005), dimenzionální přístupy (např. Watson, Clark, Teliegen, 1988; Plutchik, 2001; Russell, 1980), přístupy orientované na význam emocí (např. Ortony, Clore, Collins, 1988) jakožto lexikálního či strukturálního (např. Clore, Ortony, 1991; Rosch, Simpson, Miller, 1976) nebo psychologického konstruktů či sociálně-kulturního konstruktů (Averrn, 1980,1985; Shweder, 1993; Shweder et al., 1993, in Poláčková Šolcová, 2018). Každá z těchto teorií se zaměřuje na různé aspekty emočního prožívání. S ohledem na cíle výzkumu, který bude proveden a popsán v empirické části této diplomové práce, bude pozornost věnována především kognitivním teoriím emocí, které byly předmětem zkoumání mnoha autorů.

Podle Poláčkové Šolcové (2018) se k vymezení pojmu emoce se uplatňuje především tzv. definice prototypická. Emoce jsou tak studovány z hlediska komponent, které tvoří sekvence emočního procesu - vzorce, a také z hlediska toho, jak se jednotlivé komponenty v emočním procesu uplatňují, v jakém pořadí či jak spolu interagují a jak jsou navázané na další psychické procesy (např. Frijda, 1986; Gross, 1998, 1999; Lang et al., 1993; Lazarus, 1991; Levenson, 1994; Russel, Barrett, 1999; Scherer, 1984b). Komponentové přístupy pracují s prototypem emoční reakce, a i když psychologie nedošla k jedné obecně sdílené definici emocí, panuje mezi přístupy značná shoda na komponentách, procesních částech, které se k pojmu emoce vztahují. Komponentový přístup se, podobně jako biologicky laděné přístupy, snaží zachytit na afektivních procesech to, co je univerzální, mezikulturně a interindividuálně totožné a případně srovnatelné. Oproti přístupu základních, primárních emocí se však vymezuje především nesouhlasem vůči tvrzením, že všechny emoce jsou varianty, směšeniny či odvozeniny a kombinace malého počtu základních emocí (Frijda, Mesquita, 1998).

Nekognitivní teorie zdůrazňuje automatickou odpověď na vnímaný stimul, tedy že emoční odpověď je čistě reflexní povahy, automatická a neuvědomovaná. Kognitivní teorie emocí jsou založeny na předpokladu, že emoce vznikají v důsledku vlivu určité sekvence události a hodnocení jedincem významu této události. V rámci této teorie je určujícím právě to, jak člověk vyhodnotí podnět, který na něj působí. Kognitivní model emocí (Mesquite a Frijda, 1992) zahrnuje sedm následujících komponent:

- podnětová událost (antecedent event) - výskytu emocí předchází nějaká událost, která je pro jedince relevantní;
- kódování události (eventcoding)-kategorizace a zařazení události do rámce, který je pro jedince přijatelný a smysluplný
- zhodnocení události (appraisal) - kódované události jsou zhodnoceny s ohledem na subjektivní vyladění a možnosti jejího zvládnutí
- fyziologická reakce (physiological reaction pattern) - emoce zahrnuje vzorec fyziologických změn, které jsou reflektovány jako stereotypní a jako takové přispívají k emoční zkušenosti
- připravenost k jednání (action readiness)
- emoční chování (emotion behavior) - připravenost k jednání se transformuje v afektivně laděné chování, které vychází ze subjektivního repertoáru jedince“



- emoční regulace (regulation) - regulace může ovlivnit všechny zbývající komponenty emoce od okamžiku reflexe podnětové události (in Poláčková Šolcová, 2018).

## 2. Emoční kompetence

Existuje několik modelů emoční kompetence. V odborné literatuře nalezneme u různých autorů různé pojmy jako emoční kompetence, emoční inteligence a afektivní sociální kompetence (Halberstad, Denham, & Dunsmore, 2001). Tyto výrazy, i když podobné, nejsou ale zcela zaměnitelné.

Emoční kompetenci definoval Saarni (1999) jako „*seberealizace v interpersonální transakce vyvolávající emoce*“ (Saarni, 1999, s. 97). Tento konstrukt odkazuje na schopnost člověka efektivně procházet emocemi, které jsou vyvolány v dané situaci, konkrétně společenské setkání a dosažení požadovaného výsledku. Na rozdíl od emoční inteligence, která odráží odlišný model zpracování informací, Saarniho (1999) konceptualizace emoční kompetence zahrnuje jak funkcionalistické, tak sociální konstruktivistické modely emocí. Podle funkcionalistické perspektivy jsou emoce „*procesy navazování, udržování nebo narušení vztahů mezi osobou a vnitřní nebo vnější prostředí, pokud jsou takové vztahy pro jednotlivce významné*“ (Campos, Campos, & Barrett, 1989, str. 395).

Saarni (1999) uvádí osm dovedností zahrnující emocionální kompetence: (1) emočního uvědomění (2) uznání emoce druhých, (3) emoční výraz, (4) empatie k emočním zážitkům druhých, (5) rozpoznání emocionální podoby, (6) adaptivně se vypořádat s negativními emocemi prostřednictvím samoregulace (tj. emoční regulace), (7) uznání, že dynamika vztahů ovlivňuje způsoby, jak jsou emoce komunikovány, a (8) emoční soběstačnost.

Termín emoční inteligence nalezneme v několika starších literaturách (Greenspan, 1989; Leuner, 1966; Payne, 1986) a existuje více jejích modelů. Mayer (1997) definoval emoční inteligenci jako „Schopnost sledovat vlastní a jiné pocity a emoce, rozlišovat mezi nimi a používat informace k vedení něčeho myšlení a jednání.“ Brackett, Mayer a Warner (2004) uvedli, že schopnost rozpoznat vlastní emoce a emoce druhých dokáže přesně vyjádřit (vlastní i jiné emoce), aby se posílily sociální vztahy a osobní. Carter (2005) uvádí, že emoční inteligence se obvykle označuje jako EQ (emoční kvocient), schopnost ovládat, řídit a uvědomovat si emoce, přičemž existují dva aspekty: 1) porozumění sobě, vlastním reakcím, cílům a chování. 2) porozumění ostatním a jejich pocitům. Kanitz (2008) se zmiňuje o tzv. vzorci emoční inteligence, který je založen na předpokladu spojení pocitů a myšlení a následném rozhodnutí, jak se chovat. Bradberry a Greaves (2013) naznačují, že se jedná o schopnost rozpoznání a pochopení vlastních emocí a pocitů druhých, přičemž jde v podstatě o umění použít tato uvědomění pro ovládnutí svého chování

a vztahů. V psychologickém slovníku Hartla a Hartlové se emoční inteligence pojímá jako míra radostného prožívání života i míra, se kterou jedinec zvládá každodenní problémy (Hartl, Hartlová, 2011).

Významnou studií emoční inteligence je model schopností Salovey a Mayerova (2000). Tento model konceptualizuje emoční inteligenci ve formě inteligence nebo mentálních schopností (Cherniss, 2010). Salovey a Mayer nejprve definovali emoční inteligenci jako „*schopnost sledovat pocity a emoce druhých i druhých, rozlišovat mezi nimi a používat tyto informace k vedení něčeho myšlení a jednání*“ (Mayer, 1990, s. 189). Představovali si emoční inteligenci jako schopnost zpracovat emočně načtené informace, což je důvod, proč se tento model nazývá modelem zpracování informací emoční inteligence (Petrides & Furnham, 2000). Později přizpůsobili svou definici emoční inteligenci, která zahrnovala čtyři části:

- 1) exprese a vnímání vyjádření emocí prostřednictvím analýzy fyzického stavu, pocitů a myšlenek, tento faktor také zahrnuje hodnocení přesnosti emocí ostatních.
- 2) myšlení a emoce: zaměření na používání emocí na pomoc v emočním a intelektuálním růstu.
- 3) analýza a porozumění: označování a rozpoznávání emocí, identifikace vztahů mezi nimi pomocí důvodů
- 4) regulace: nejvyšší a důležitá úroveň emoční inteligence, to je schopnost vyjadřovat a regulovat pocity vlastních emocí a jiných emocí.

Zajímavý přínos do zkoumání emoční inteligence přinesl D. Goleman se svojí prací *Emoční inteligence*, která svým obsahem a metodologií přístupů ovlivnila názory několika generací odborníků a je citována dodnes jako jedna ze základních publikací oboru. Podle Golemana (1997) je důležité učit se, jak zacházet s emocemi, a to jak u sebe, tak i u druhých, neboť emoční inteligence z přibližně 80 % utváří úspěch v osobním i pracovním životě. Uvádí, že součástí emoční inteligence jsou následující vlastnosti, a to je důvodem, proč musí být emoční inteligence u jedince během celého života rozvíjena:

- Sebeuvědomění: člověk pochopí, proč se cítí, tak jak se cítí, pochopí své emoce (mnohdy i protichůdné) a bude vědět, proč tyto emoce pociťuje.
- Samoregulace: jedinec zvládne své emoce, a to i navzdory nepříznivým okolnostem.

- Motivace: člověk si osvojí schopnost vytrvat v určitém chování či jednání, a to i navzdory nepříznivým okolnostem.

- Empatie: člověk bude schopen porozumět a rozpoznat pocity u druhých lidí.

- Sociální dovednosti: člověk se naučí schopnosti, jak dobře vycházet s druhými, kde se předpokládá, že jim dovede naslouchat, porozumět a uznávat jejich emoce (Goleman, 1997).

Smíšený Bar-Onův model emocionálně-sociální inteligence odpovídá na otázku: „Proč jsou někteří jedinci schopni uspět v životě než ostatní?“. Bar-on (2006) konceptualizoval emoční inteligenci vyjádřenou modelem schopností a rozšířil ji přidáním určitých konceptů, které se vztahují k osobnosti, což vedlo k jeho smíchání modelu emoční inteligence. Podle Bar-On, „emocionálně-sociální inteligence je průřez vzájemně propojenými emocionálními a sociálními schopnostmi, dovednostmi a facilitátory, které určují, jak efektivně rozumíme a vyjadřujeme se, rozumíme ostatním a vztahujeme se k nim a vypořádáváme se s každodenními požadavky“ (Bar-On 2006). Definice zahrnuje pět samostatných složek: (1) Intrapersonální dovednosti (2) Interpersonální dovednosti (3) Adaptabilita (4) Obecná nálada (5) Zvládání stresu.

Petrides et al. (2016) poskytli komplexní přehled o oblastech aplikace emoční inteligence, jako jsou klinické, zdravotní, sociální, vzdělávací a organizační oblasti. Mnohé výzkumy ukazují na důležitost emoční inteligence nejen mezi dospělou populací, ale také mezi mladými lidmi (např. Mavroveli a Sánchez-Ruiz, 2011; Russo a kol., 2012; Mancini, 2018) a adolescenty (např. Mavroveli a kol., 2007; Frederickson a kol., 2012; Andrei a kol., 2015 ; Mancini a kol. , 2017 in Agnoli 2019).

s

### 3. Emoční uvědomění

Emoční uvědomění bylo pojato jako kognitivní dovednost věnovaná identifikaci a popisu emocionálních zážitků a je obvykle konceptualizováno spolu s rozvojem kognitivní inteligence. Některými autory je považováno za ústřední složku emoční inteligence, která zachycuje individuální rozdíly v tom, jak vnímáme, komunikujeme, regulujeme a chápeme naše vlastní emoce, stejně jako emoce ostatních. Překrývání kognitivní a emocionální domény v definici emočního uvědomění způsobuje někdy problémy jak v jeho pochopení, tak v jeho používání (Agnoli, 2019). Emoční uvědomění může být zvláště důležité v pozdním dětství, zejména během přechodu mezi jednotlivými obdobími (např. preadolescenci v adolescenci), protože internalizující příznaky, jako je úzkost a deprese, se v tomto období často prožívají intenzivněji a schopnost regulovat emoce není dosud plně prokázána (např. Lane a Schwartz, 1987; Eastabrook a kol., 2014).

#### 3.1 Definice emočního uvědomění

Lane a Schwartz (1987) definují emoční uvědomění („*emotional awareness ability*“) jako kognitivní dovednost vnímat, popisovat a rozpoznávat své vlastní emoce a emoce druhých. Tento konstrukt zahrnuje meta-znalosti o emocionálních stavech a zkušenostech (Boden a Thompson, 2015) a je charakterizován procesy pozornosti a interpretace, kterými dochází k průběžnému monitorování, diferenciaci a analýze emocí.

Podle Saarniho (1999) je emoční uvědomění první a nejzákladnější dovednost emoční kompetence a jde o uznání vlastní emoční zkušenosti. První čtyři oblasti jeho modelu tvoří popis úrovně emočního uvědomění a poskytují důležité informace o vývojové úrovni procesu zpracování emocí z hlediska jejich diferenciaci a integrace v normě i patologii a představuje také nezbytnou součást psychodiagnostiky v oblasti psychosomatických a funkčních onemocnění (Waller, Scheidt, 2006 in Světlák, 2016).

1. uvědomění si vlastního emočního stavu;
2. dovednosti nutné k rozpoznání a porozumění emocím druhých;
3. zručnost v pojmenovávání emocí a jejich expresi;
4. kapacita pro empatii a sympatizování s prožíváním druhých lidí;

Saarniho definice povědomí specifikuje uznání konkrétně toho, co je pocit, ne jen poznání, že člověk zažívá nějaké nespecifikované emoce. Podobně Penza-Clyve a Zeman (2002) definovali emoční uvědomění jako schopnost označit něčí emocionální zážitek, konkrétnějším způsobem než pouhé poznání. Ne všichni teoretici však konceptualizovali emoční uvědomění shodně. Přes některé rozdíly v definicích je napříč těmito teoretiky a výzkumníky obecně přijímáno, že se emoční uvědomění vyskytuje v sociálním kontextu a způsoby, kterými jednotlivci dávají smysl emocionálním zážitkům, jsou zakořeněny v rámci souvislosti jejich vztahů a sociálních interakcí (Penza-Clyve & Zeman, 2002; Saarni, 1999). Předpoklady pro rozvoj emocionálního vědomí zahrnují pocit sebe sama, jakož i kognitivní a slovní dovednosti potřebné pro zpracování emocionálních podnětů (např. Lane & Schwartz, 1987; Saarni, 1999).

Ukazatelé emočního uvědomění jsou závislé na věku a vývojové fázi jedince. V raném věku je vázáno na přání (věk 2 až 3), ve věku 4 až 5 na roli přesvědčení a očekávání, ve středním dětství se váže k uznání hodnocení sociální situace (Saarni, 1999).

Vědomí a schopnost identifikovat vícenásobné emoce předpokládá, že se vyvíjí v rané adolescenci a mladí, kteří mají potíže s rozpoznáváním konkrétních emocí, mohou stále cítit obecné emoční vzrušení (Penza-Clyve & Zeman, 2002). Je však důležité si uvědomit, že ačkoli schopnost pro emoční uvědomění se obvykle vyvíjí v raném dospívání, není pravda, že každý adolescent tuto dovednost získal. Jednotlivci všech věkových skupin mohou zažívat nízké emoční vědomí. Například ve studii vysokoškoláků, ve které diferencovali účastníky do čtyř různých profilů, dva z těchto profilů, které představovaly 48% celého vzorku, zahrnovaly jednotlivce, kteří dosáhli nízké emoční srozumitelnosti (tj. schopnosti identifikovat a označit pocity) (Gohm & Clore, 2002). Dalším faktorem, který je třeba vzít v úvahu při diskusi o emocionálním povědomí, je pohlaví. Saarni (1999) zdůrazňuje, že existují důkazy, které naznačují, že chlapci jsou méně emocionální expresivní než dívky. Protože se předpokládá, že emoční vědomí zahrnuje emocionální slovník pro zpracování a označení emocionálních zážitků, mohou být chlapci v nevýhodě, protože mají tendenci mít méně zkušeností s vyjádřením svých pocitů. Saarni (1999) však také poznamenává, že důkazy o tom, zda se tyto rozdíly ve vyjádření skutečně týkají rozdílů v povědomí o vlastních emocích zahrnují protichůdná zjištění. Například Penza-Clyve a Zeman (2002) nenašli v roce 2006 žádné významné rozdíly mezi chlapci a dívkami ve střední dětství a časné adolescenci na úrovni nízkého emočního vědomí.

Dle Světláka (2016) popis a hodnocení úrovně individuální schopnosti vědomě monitorovat své vnitřní stavy a verbálně/ kognitivně strukturovat svou emoční zkušenost představují jednu z klíčových oblastí neuropsychiatrické a neuropsychologické diagnostiky ať už v běžné klinické praxi či v oblasti neurovědního výzkumu. Výsledky výzkumů posledních desetiletí ukazují, že snížená úroveň emočního uvědomění a z tohoto snížení vyplývající dysregulace emocí, představuje jeden z důležitých faktorů v etiologii celé řady psychických, psychosomatických a funkčních onemocnění (Lane, 2008; Obereignerů, K., Mareš, J., Obereignerů, R., et al., 2010; Serranová, Růžička, Roth, 2014).

### **3.2 Modely vývoje emočního uvědomění**

Člověk se postupně rozvíjí a mění ve schopnosti postihovat svoji emoční zkušenost, a proto jsou emoce v průběhu života jedincem chápány stále více jako komplexní jevy. Výzkumy ukázaly, že s věkem se tyto dovednosti zdokonalují. Starší děti emoce lépe rozpoznávají u sebe i druhých, dokáží je lépe vysvětlit a chápou prožívání více emocí najednou (Harter & Buddin, 1987). Souvislost s věkem byla doložena i ve výzkumech napříč různými kulturami (Markham & Wang, 1996). V průběhu vývoje dochází v mysli dítěte postupně k párování automatického vyjádření emocí (implicitní procesy) s matčinou odezvou v podobě výrazových a hlasových reprezentací (explicitní procesy). Odezva rodiče, ať už ve formě sdílení či zrcadlení, se stává reprezentací duševního stavu dítěte, kterou dítě zvnitřňuje a používá jako součást strategie vyššího řádu pro regulaci afektu (tj. implicitní regulace emocí; Gyurak, Gross, Etkin, 2011). Schopnost pojmenovávat emoce pomáhá dítěti integrovat afektivní zkušenost, reflektovat jeho subjektivní stavy a plánovat strategie regulace afektu (Stern, 1985). Vývoj emočního uvědomění tedy sestává z transformace znalostí z implicitní paměti do paměti explicitní skrze jazyk a ostatní reprezentační módy (Piaget, 1999).

Kognitivní a emoční vývoj je těsně propojen a mnoho teorií a modelů zdůrazňuje v této oblasti vývoj emočního porozumění a emočních schopností ve fázích (Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P., 2005) s odvoláváním na Piagetovu teorii kognitivního vývoje. Jedním z nejvýznamnějších teoretických přístupů, který integruje neurofyziologickou a psychologickou rovinu emočního uvědomění v kontextu vývojové psychologie a kognitivních neurověd, představuje kognitivně vývojová teorie emočního uvědomění (Světlák, 2016).

Teoretický model úrovně emocionálního uvědomění LEA (Levels of Emotional Awareness), který navrhli Lane a Schwartz (1987), popisuje emoční uvědomění jako součást kognitivní vývojové domény a rozvíjí se současně s vývojem inteligence. V tomto modelu prochází emoční zkušenost strukturální transformací sledující hierarchický vývoj, který definuje pět úrovní emočního vědomí:

- 1) Tělesné pocity (senzomotorické stadium dle Piageta; od narození do 2 let): senzorní percepcie nebo stimuly (později situace a události) vedou k reakcím bez vědomého zpracování (motorické automatizmy, změny autonomního nervového a endokrinního systému). Vědomý zážitek této úrovně představuje pouze uvědomění si symptomů spojených s emočním arousalem (pocení, tlukot srdce, zrychlené dýchání, teplo ve tvářích). Uvědomění emočních stavů u druhých lidí na této úrovni vývoje zahrnuje pouze reflexní empatii (dítě reaguje na pláč druhého dítěte také pláčem), chybí schopnost uvědomovat si, že druzí lidé mají jiný prožitek. Fonagy et al. mluví o duševním stavu „psychické rovnocennosti“ (ekvivalence), který trvá asi do 18 měsíců věku, kdy dítě nerozlišuje mezi vnitřním a vnějším světem, mezi vlastním prožitkem a prožitkem někoho druhého [21]. Ekvivalentem je Piagetův pojem „primární egocentrismus“ (Piaget, 1999) anebo Freudův „primární narcizmus“ (Freud, 2002).
- 2) Akční tendence a nediferencované emoční stavy (senzomotorické stadium – ustalování schémat dle Piageta; 2– 4 roky): zahrnuje akční reakce na vnitřní nebo vnější percepcie. Vývojově odpovídá toto stadium opět senzomotorické fázi vývoje, ale zde už namísto reflexů převládají akční reakce na vnitřní či vnější podněty. Jedinec má vědomý prožitek příjemného nebo nepříjemného emočního rozpoložení nebo akční tendence, které je schopen popsat. Rozlišování své vlastní zkušenosti od druhých je na této úrovni ale stále minimální. Emoce jsou vyjadřovány skrze chování jedince a empatie je pouze na úrovni neuvědomovaného napodobování druhých.
- 3) Jednoduché pocity (předoperační stadium dle Piageta; 2–7 let): tělesné pocity a tendence k akci jsou kategorizovány pomocí slov. Emoce jsou v tomto stadiu vývoje zažívány pervazivně způsobem „buď, anebo“. Prožívání mnohočetných emocí v rámci jedné emoční reakce dosud nenastalo, jelikož chybí emoční ambivalence. Popis emocí je v této fázi stereotypní a verbální vyjadřování je značně limitováno. Schopnost uvědomění emoční zkušenosti druhých lidí je zatím bez hlubšího vhledu do jejich vnitřních charakteristik.



- 4) Diferencované pocity (stadium konkrétních operací dle Piageta; 7–12 let): dochází k dosažení emoční ambivalence („zlobím se, ale jinak tě mám rád“) a také k nárůstu emoční stability. Dítě si uvědomuje, že emoční stavy se mohou dynamicky měnit v průběhu času a že v jednu chvíli může zažívat dva protichůdné pocity („zlobím se na svého otce, ale to neznamena, že ho nemám rád“). Dokážou také udržet určité emoce, které dané situaci neodpovídají („zlobím se na tebe, i když se teď ke mně chováš hezky“). Psychoanalyticky orientovaní vývojoví psychologové nazývají tuto fázi „dosažení stálosti objektu“ [26]. Dítě je již schopno popsat komplexní a diferencované emoční stavy, které korespondují s jeho vnitřním prožitkem. Ostatní vnímá jako diferencované jedince na základě vnitřních i vnějších atributů.
- 5) Komplexní pocity (stadium formálních operací dle Piageta; cca 12 let a více): klíčové je pro toto stadium schopnost oddělit svůj vnitřní stav od vnitřních stavů jiných lidí. (in Světlák, 2016)

Fenomény na úrovni 1 (tělesné pocity) a 2 (akční tendence a nediferencované emoční stavy) nejsou nutně indikátory pocitů, ale představují jejich klíčové komponenty. Emoční arousal a akční tendence spojené s emočními stavy jsou implicitní v tom smyslu, že se objevují automaticky a nevyžadují vědomé zpracování. Pokud zaměříme vědomou pozornost na tyto procesy izolovaně, kvalita zkušenosti neposkytuje informaci o tom, co v danou chvíli cítíme. Abychom ji mohli nazvat pocitem, potřebuje být zpracována na vyšší úrovni mentální reprezentace a umět ji např. slovně popsat. Úrovně 3, 4 a 5 (základní, diferencované a komplexní pocity) se liší v míře komplexity a jsou definovány jako explicitní emoční zkušenost. Model emočního uvědomění tedy umisťuje implicitní a explicitní procesy na jedno kontinuum (1 a 2 implicitní; 3–5 explicitní) (Světlák, 2016).

Současná odborná literatura podporuje vztah mezi kognitivním vývojem a úrovní emočního uvědomění (Veirman et al., 2011). Pozitivní, i když slabé korelace mezi obecnou a fluidní inteligencí a emočním uvědoměním ukázaly pozitivní spojení mezi těmito schopnostmi a relativní nezávislost obou konstruktů (Mancini et al., 2013). Objevilo se také slabé spojení mezi emočním uvědoměním a osobnostními rysy souvisejícími s vlivem a verbální inteligencí. Tento výsledek naznačuje, že emoční uvědomění souvisí s kognitivní schopností popisovat emoce slovy. Nelze však vyloučit, že toto spojení je ovlivněno povahou metod používaných k měření emočního uvědomění, které jsou obvykle založeny na slovních popisech (Veirman et al., 2011).

Teoretická pozice LEA je v souladu s dalšími současnými přístupy ke studiu emočního uvědomění, které jej vysvětlují jako mnohostranný konstrukt definovaný pozornou nebo kognitivní dimenzí a emoční dimenzí (např. Boden a Thompson, 2015). Například model strukturální rovnice testovaný v italské studii ukázal, že jak znaky emoční inteligence, tak kognitivní inteligence vysvětlují emoční uvědomění (Agnoli, 2019). Model byl navíc obohacen o významný nepřímý vliv věku (prostřednictvím inteligence) na emoční uvědomění. Tento výsledek je v souladu s teorií LEA, která předpokládá, že vývoj znalostí nebo zkušeností o vnitřních emocionálních stavech sebe a ostatních souvisí s nárůstem kognitivního porozumění s věkem, který má být postupem k vyšším úrovním abstrakce v myšlení (Smith et al., 2018). Toto zjištění poskytlo první důkaz, že zvýšení kognitivní inteligence by mohlo vysvětlit významnou část proměnlivosti emočního uvědomění během dětství a preadolescence. Konkrétně to dokazuje, že věk má vliv na emoční uvědomění pouze prostřednictvím inteligence, což naznačuje, že nárůst emočního uvědomění během vývoje se odvíjí od vývoje inteligence, jak předpokládal Lane a Schwartz (1987).

#### 4. Regulace emocí

Regulace emocí je chápána jako přirozená součást prožívání a je považována za neoddělitelnou součást emočního procesu. Subjektivně regulaci emocí nevěnujeme v každodenním životě pozornost - procesy jsou automatizované, stereotypní. Proces regulace emocí si uvědomíme obvykle až tehdy, když naše afektivní zkušenost vybočí ze subjektivně i kulturně běžných standardů. V odborné literatuře najdeme pojmy „regulace emocí“, „emoční regulace“, „regulace nálad“, „afektivní regulace“, „management emocí“, „práce s emocemi“ atd. (Col Martin, Dennis, 2004; Grandey, 2000; Gross, Thompson, 2007a, b; Hod Schild, 1979, 1983; Larsen, Prizmic, 2004, in Poláčková Šolcová, 2008).

O studium emočních procesů jako psychologických konstruktů nebyl dříve velký zájem, až od konce 19. století se psychologie na téma afektivních procesů dívá se zvláštním zájmem. Koncept regulace emocí se objevuje v pracích Sigmunda Freuda, který předpokládal, že potlačování silných negativních prožitků může vést k patologickému chování a může vyvolat u člověka depresi až hysterii. Freud vycházel z předpokladu, že disponujeme širokou škálou obranných mechanismů pro udržování a obnovování rovnovážného stavu. Podstata fungování obranných mechanismů spočívá v tom, že pracují na úrovni nevědomí, zkreslují a popírají realitu, což napomáhá jedinci zbavit se nepříjemných pocitů spojených s frustrující situací. V 60. letech do popředí zájmu o regulaci emocí vstoupil koncept stresu a způsoby jeho zvládnání, který rozpracoval Lazarus a definoval jako coping (Lazarus, 1991). Od té doby lze téma emoce a jejich regulace považovat za jednu z nejvýznamnějších témat na poli psychologii.

Díky mnoha výzkumům je již současná problematika regulace emocí široce pokrytá, ale definice pojmu regulace emocí a způsobů regulace emočního procesu mají rozptýlenou a nesystematickou povahu a postrádají přesnější vymezení, stejně jako pojetí emocí samotných. Mnoho studií bylo soustředěno na zkoumání obranných mechanismů (Freud, 1926/1959), stresu a copingu (Lazarus, Folkman, 1984), attachmentu (Bowlby, 1969), seberegulace (Mischel, 1989).

Některé teoretické konstrukty s regulací emocí úzce souvisejí nebo se i částečně překrývají - například coping, regulace nálady, teorie psychických obran, autoregulace atd. Coping se ale teoreticky soustřeďuje především na zvládnání negativních emocí (Lazarus, Folkman, 1984); regulace emocí oproti tomu zahrnuje i emoce pozitivní valence. Regulace nálady se liší od emoční regulace především svým bezpředmětovým charakterem a komplexnější etiologií (emoce mají oproti náladám předmětný charakter - strach z něčeho, soucit s někým apod.). Obranné

mechanismy se podobně jako copingové strategie týkají především obran před prožitkově negativními a obtěžujícími impulzy (agrese, sexuální pudy), ale především jsou oproti emoční regulaci převážně nevědomé. Autoregulace zahrnuje oproti emoční regulaci zase širší spektrum psychických a behaviorálních komponent, například kontrolu volního úsilí, kognitivních komponent (např. pozornosti), behaviorální reakce atd. a mohla by být v určitých souvislostech (např. v psychologii osobnosti) regulací emocí nadřazeným pojmem. V literatuře ale bývá za zastřešující pojem považována právě regulace emocí (Poláčková Šolcová, 2018).

Schopnost emoční regulace je také součástí konceptu emoční inteligence, která je výrazem schopnosti identifikovat a porozumět emocím a využívat toto chápání k řízení chování a vztahů s lidmi (Mayer, Salovey, 2000). Goleman (1997) k poslední složce struktury emoční inteligence přidává, že ovládat své moce v žádném případě neznamena je neprojevat, ale pracovat např. s emocemi opravdového utrpení tak, aby jedince zcela nepohlcovaly (Goleman, 1997).

Podle Poláčkové Šolcové (2018) je v rámci vymezení konceptu regulace emocí podstatné si všimnout toho, že na emoce je stále více nahlíženo jako na protektivní, zachovávající život, definující kvalitu života a zdraví. Dále zdůrazňuje, že v psychologii není regulací emocí myšlena kontrola emocí ve smyslu schopnosti ovládat se nebo neprojevat emoce, ale že regulace emoce je proces “zpracovávání” emocí, automatická či cílená práce s emocemi. To znamená, že obecně psychologie vnímá regulaci emocí jako transformaci destruktivních emocí v konstruktivní, což přispívá produktivní realizaci současných nebo budoucích aktivit a komunikace.

#### **4.1 Definice emoční regulace**

Regulaci emocí můžeme definovat jako komplexní proces ovlivňování výskytu a intenzity emočního projevu a emočního prožívání. Formulovat ale vztahy mezi jednotlivými komponentami emočního procesu, které se souvisejí s regulací emocí, není celkově snadné, jednotlivé komponenty se různě měří a jejich změny jsou vysoce individuální a mohou a nemusí být změřeny a spolu souviset či kovarovat. Mnoho regulačních strategií je nevědomých, neuvědomovaných a automatických. Pro proces regulace emocí tedy, stejně tak jako pro pojem emoce, neexistuje v rámci vědecké či odborné oblasti jednotně pojímaná definice (Poláčková Šolcová, 2018).

Regulace emocí bývá považována za jednu z jasných komponent emočního procesu u těch autorů, kteří emocím připisují procesuální charakter (např. Frijda, Gross, Russell a další). Na základě Saarniho (1999) konceptualizace emočních kompetence, dovednosti spojené s regulací emocí zahrnují schopnost kontrolovat a adaptivně vyjádřit negativní emoce. Proces regulace emocí je těsně spjat s osobnostními vlastnostmi člověka, přičemž někteří autoři považují regulaci emocí za schopnost (Diamond, 1990; Kopp, 1989), jiní za součást temperamentu (Rothbart et. al., 1992). Proces emoční regulace ovlivňují také aktuální životní zkušenosti, životní kontext a momentální situace jedince (Gross, 2002). Důležitou charakteristikou regulace emocí je, že tento proces je nevědomý, automatický. Výzkumníci upozorňují, že regulace emocí se uskutečňuje bez vědomého zpracování a všímavosti, a to v rovině neuvědomovaných psychických, fyziologických a sociálních procesů (Gyurak et al., 2011, in Poláčková Šolcová, 2018).

Podle Stuchlíkové (2002, s. 175) se v definicích emoční regulace autorů, které se této problematice věnují, často objevuje pět charakteristik:

1. regulace znamená zvyšování, snižování či udržování intenzity emočních stavů;
2. regulace emocí jednotlivých konkrétních emocí variuje;
3. regulace emocí je především regulací vnitřní, ačkoliv některé přístupy zahrnují pod regulaci i regulaci emocí jiných lidí;
4. regulace emocí může být jak vědomá, tak nevědomá;
5. nelze jednoznačně stanovit, zda je regulace emocí dobrá, či špatná.

Současnou dominující koncepcí regulace emocí je Grossova koncepce, která vysvětluje, že regulace emoce je komplexní proces, zahrnující mnoho dalších heterogenních procesů, které jsou automatické nebo kontrolované, vědomé i nevědomé a ovlivňují změny v chování, prožívání a fyziologii (Gross, Thompson, 2011). Gross a Thompson (2007) definují regulaci emocí jako cílesměrný proces, úzce spjatý s motivací, který ovlivňuje trvání, intenzitu a typ subjektivně prožívané emoce. Emoční regulaci lze chápat jako schopnost reagovat na životní události sociálně přijatelným způsobem, zahrnuje proces pozorování, hodnocení a modifikace emočních reakcí (Thompson, 2004), které mají za následek zesílení a zeslabení emocí (Gross, 2002). Regulace emocí patří k procesům samoregulace. Naproti tomu emoční dysregulaci lze definovat jako proces, při němž člověk navzdory vlastnímu úsilí není schopen ovlivnit své emoční zážitky a regulovat je

v rozmanitých životních situacích (Jazaieri, Urry a Gross, 2013). Dysregulace emocí také může vést k úzkostným poruchám (Gross and Thompson, 2007).

## 4.2 Cíle a funkce regulace emocí

Emoce v našich životech sehrávají významné funkce. Nakonečný (2000) vymezuje tři základní funkce emoce: intrapersonální, sociální a vývojovou. Buunk a Schaufeli (1999) uvádí, že jednou z hlavní sociální funkci emocí je monitorovat a regulovat reciprocitu v rámci sociálních interakcí podle morálních norem a hodnot, na základě kterých je hodnoceno chování lidí kolem nás (in Slaměnik, 2001). Emoce dokládají a provázejí ty skutečnosti, které pro nás mají význam, reagují na význam a jsou informací, jejíž hodnotu je neadekvátní podceňovat. Prožívat a reflektovat emoce znamená být informován o jevech, které jsou pro jedince (a sociokulturní prostředí, na němž participuje) významné (Agnoli, 2019).

Funkcí regulace emocí je udržovat, moderovat a vyvažovat dialog mezi pozitivní a negativní afektivitou s ohledem na individuální zdroje a aktuální možnosti. Regulace emocí ovlivňuje iniciaci, průběh, ukončení a projev emočních procesů (Larsen, 2000), je procesem intrapersonálním, interpersonálním i sociokulturním (Campos, Campos, Barrett, 1989; Walden, Smith, 1997). V rovině intrapersonální chrání jedince před ustrnutím v určitém afektivním stavu (Rothermund, Voss, Wentura, 2008) a jejím cílem je udržovat organismus připravený k činnosti s ohledem na vnitřní zdroje, které má aktuálně k dispozici, jelikož prožitkově silné emoce jsou pro organismus energeticky velmi náročné (Sapolsky, 2007). Regulace emocí není zaháněním negativních prožitků a facilitací prožitků pozitivních, jedná se spíše o využití emocí k co nejlepšímu přežití jedince a skupiny. V rovině sociálních interakcí je funkcí regulace emocí udržení a ochrana osvědčených a fungujících systémů a pořádků: regulace emocí zajišťuje určitý řád v sociálních interakcích a zvyšuje jistotu členů skupiny ohledně jejich iniciace, průběhu i výsledku (in Poláčková Šolcová, 2018).

### 4.3 Strategie regulace emocí

Současná psychologie nedává jednoznačnou odpověď na otázku, jak by člověk měl nakládat s emocemi, zda je lepší emoce projevovat nebo potlačovat. Setkáváme se s různými klasifikacemi toho, jak lze emoce regulovat. Navíc existují proměnné, jejichž existence může ovlivnit proces zvládnání zátěžových situací nebo proces regulace emocí během tohoto zvládnání. Podle Medved'ové (1996) jsou jimi osobní zdroje (interpersonální způsobilosti, struktury osobnosti, reaktivita, úzkostlivost), prostředí (soubor mezilidských personálních vztahů jedince, kteří jsou základem jeho sociálního kapitálu a může zabezpečit praktickou pomoc nebo pozitivní citový svazek a morální podporu) a kontext (osobní kondice jedince, vnější podmínky, subjektivní percepce stresové situace, je-li situace považována za výzvu nebo hrozbu, byla očekávána nebo neočekávána, je zvládnutelná nebo nezvládnutelná).

Obecně způsoby regulace emocí můžeme rozdělit do dvou základních skupin: inhibice a exprese emocí, přičemž autoři rozlišují celé škály metod emoční regulace. Podle Poláčkové Šolcové (2018) můžeme rozlišit 3 typy strategií regulace emočního procesu:

- behaviorální, které se zaměřují na expresivní komponenty emocí (potlačení posturálního nebo vokálního projevu, simulace výrazu v obličeji) nebo na zvládnání prožívání emocí (sport, cvičení, relaxace, masáže, přejídání, alkohol, drogy)
- kognitivní a motivační, které se soustřeďují na změnu významu a přehodnocení afektivní situace nebo cílů jedince různými způsoby, nejčastěji prostřednictvím přerámování situace, hledání pozitiv nebo změn v pozornosti (zacílení, rozptýlení)
- sociální, které se projevují vyhledáváním přátel a sociální podpory; Důležité pro kontrolu emocí je i jejich uvědomění

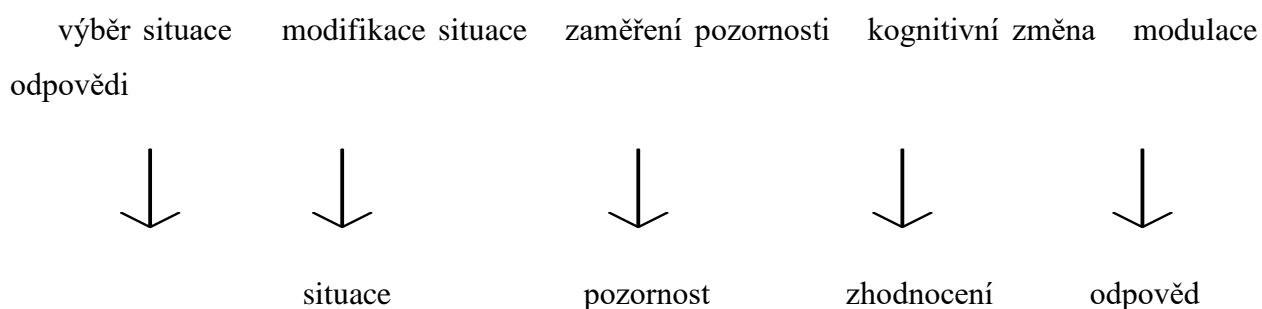
Ekman a Friesen (1969) popsali, že člověk může v rámci behaviorálního projevu, respektive výrazem v obličeji, v sociálních interakcích nakládat se svými emocemi následujícími způsoby:

- zesílení projevu emoce
- zeslabení projevu emoce
- potlačení a neutralizování

- projev autenticky
- maskování emocí jinou
- klasifikace emocí (dodatečným projevem měníme význam emocí).

Konsenzuální model regulace emocí Grosse (1998), jehož přístup se označuje jako proces zaměřený, zdůrazňuje dvě hlavní skupiny strategií emoční regulace. Tzv. antecedent-focused (kognitivní strategie) regulační strategie jsou zaměřeny na spouštějící předpoklady emocí, tj. na mechanismy, které předcházejí výskytu a silnému prožívání emocí. To znamená, že pokud člověk ví, že bude vystaven nějaké emoční situaci, bude modifikovat situaci nebo přehodnocovat svůj postoj, aby se tato emoce nevyskytovala ve vysoké míře a neměla na člověka dezorganizující vliv. Druhou možností je response-focused (behaviorální strategie) strategie regulace emocí, která se využívá v situaci, kdy je jedinec už vystresovaný a musí si zvolit způsob, jak se zbavit emocí s tím spojené. Tato metoda se věnuje samotné reakci na již probíhající emoci. V rámci této koncepce strategií regulace emocí lze vymezit pět typů strategií emoční regulace v závislosti na tom, kterou složku emočního procesu ovlivňují.

*GRAF 1 - Procesní model strategií emoční regulace Grosse*



Mezi strategie zaměřené na spouštěcí mechanismy patří výběr situace a její modifikace a přesměrování pozornosti. Strategie výběr situace (situation selection) znamená, že si člověk bude vybírat takové situace, v nichž bude zažívat požadované emoce (nebo takové situace, v nichž bude cítit emoce, které by nechtěl, což je méně pravděpodobnější). Modifikace situace (situation modification) se týká úsilí o přímou změnu situace tak, aby se změnil její emoční dopad na jedince. To se týká například přibližování se, nebo naopak vyhýbání se určitým situacím, a s tím spojenými



emočními zážitky. Člověk také může přesměrovat svoji pozornost buď na emocionální aspekty situace nebo na situaci, která by pro něj neměla rozhodující význam. Strategie kognitivní změna (cognitive change) znamená, že člověk přehodnotí emoční význam situace tím, že se změní jeho myšlenky buď o dané situaci, nebo o jeho schopnostech situaci zvládnout. Modifikace reakce (response modulation) se týká ovlivňování behaviorálních nebo psychologických reakcí po tom, jak samotná reakce byla vyvolána. Například člověk může skrývat od jiné osoby své emoce tím, že brání emocionálnímu chování (verbálním a obličejovým), které typicky doprovází emoce. V rámci tohoto modelu Gross jmenuje dvě běžné emoční regulace - kognitivní přehodnocení jako strategie kognitivní změny, která předchází plnému spuštění emoční reakce, a potlačení projevu emocí jako modulace odpovědi, kdy jedinec zamezuje či snižuje viditelné projevy prožívaných emocí (Gross, 2014).

Kognitivní regulace se týká vědomého kognitivního způsobu zpracování informací (Garnefski, Kraaij, & Spinhoven, 2001; Thompson, 1991). Při kognitivní kontrole emocí je důraz kladen na modifikaci myšlenek expresivních výrazu, přesvědčení, postojů a pohledů na zátěžové situace a problémy. Kognitivní procesy tak pomáhají člověku regulovat emoce tak, aby jimi nebyl zahlcen (N. Garnefski, V. Kraaij, & P. Spinhoven, 2002). Jde o myšlenkové zpracovávání emočních prožitků (zejména negativních a stresových) člověka a jejich zvládnutí. Například Lazarus rozvinul teorii kognitivního zhodnocení. Na základě výsledků vlastních výzkumů se domníval, že prostřednictvím kognitivního zhodnocení uvažujeme o situaci jako pozitivní, negativní nebo neutrální. Zhodnocení startuje emoční proces a změny ve fyziologických, behaviorálních, prožitkových a dalších komponentech emoční reakce. Emoce tedy nejsou reakcí na stimul, ale na zhodnocení významu stimulu jedincem v určitém jeho nastavení, v kontextu situací, ve kterých se aktuálně nachází (Lazarus, Folkman, 1984.). Autor rozlišoval dvě fáze myšlenkového zpracovávání:

- primární zhodnocení, při němž člověk vychází ze subjektivního pocitu toho, zda situace má pro něj závažný význam a do jaké míry představuje nebezpečí
- sekundární zhodnocení, při němž probíhá objektivní ocenění vlastních zdrojů pro zvládnutí dané situace
- proces přehodnocení, který je výsledkem dvou předchozích fází.

V současné době je předmětem mnoha výzkumů otázka, zda jsou způsoby strategií emoční regulace spojeny nebo ovlivněny schopnosti emoční inteligence. Lze předpokládat, že jednotlivci projevují “inteligentní” regulaci emocí, pokud je schopen používat strategie emoční regulace, tak aby jako výsledek splňovaly jeho cíle a zájmy (Mayer a Salovey, 2000). Jinými slovy, emocionálně inteligentní jednotlivci jsou ti, kteří pečlivě zkoumají kontext, než se rozhodnou, zda a jak mají regulovat své emoce.

#### 4.4 Adaptivní a neadaptivní strategie regulace emocí

Adaptivitu strategií emoční regulace posuzujeme podle jejich souvislosti s ukazateli psychického přizpůsobení, jako jsou emoční problémy, poruchy chování, psychosomatické zdraví, duševní pohoda nebo sociální kompetence (Gross, 2014). Některé strategie regulace emocí (ať už behaviorální, kognitivní či sociální) jsou považovány za méně zdravé než jiné.

Garnefski, Kraaij a Spinhoven (2001) identifikovali 9 konceptuálně odlišných kognitivních strategií pro regulaci emocí. Tyto strategie mohou být rozděleny do dvou typů: adaptivní strategie a maladaptivní strategie.

<b>Adaptivní strategie</b>	<b>Maladaptivní strategie</b>
akceptace	sebeobviňování
pozitivní přehodnocení	ruminace
plánování	katastrofizace
zaměření na pozitiva	obviňování ostatních
uvedení do perspektivy	

Tabulka 1 – Adaptivní a maladaptivní strategie regulace emocí

Autoři tohoto modelu kognitivních regulačních strategií předpokládají, že adaptivní strategie jsou podmínkou psychologické pohody a úspěšného fungování jedince. Lidé, kteří používají adaptivní metody kontroly emocí, vypovídají o menším počtu emočních problémů jako deprese a úzkost), než ti, kteří používají maladaptivní strategie (N. Garnefski, V. Kraaij, & P. Spinhoven, 2001, 2002).

U Grosse (1998) najdeme způsob emoční regulace jako je sociální srovnávání směrem dolů, kdy jedinec sám sebe srovnává s méně šťastnou osobou, a tím zmírňuje vlastní negativní

emoce. Za součást emoční regulace jsou považovány také procesy, kdy se člověk snaží vyhnout nebo vyhledat určité situace, lidi, místa. Slaměník (2011) zdůrazňuje, že v tomto případě emoce splňují motivační funkci a řídí chování člověka. Jiná strategie, řešení problému, popisuje vědomé pokusy změnit stresující situaci tak, aby již stresující nebyla. Může se jednat o přemýšlení nad možnostmi řešení, plánování kroků k řešení či již konkrétní akce směřující k řešení. Lidé také mohou potlačovat a vyhýbat se nechtěným myšlenkám, pocitům a vzpomínkám. Jedním ze způsobů regulace emoce je také přesměrování pozornosti s cílem vyhnout se nepříjemným pocitům pomocí věnování pozornosti neemočním a neutrálním situacím (Gross, 1998).

Je otázkou, zda a nakolik je emoční regulace užitečná pro zdraví člověka nebo není. Stuchlíková (2002) uvádí, že nadbytečná emoční regulace jako například silná regulace pocitu viny může být spojena s pozdějším prožíváním paranoidních nebo sociopatických stavů. Kvalita regulace emocí od dětství předpokládá duševní a tělesné zdraví v pozdějším věku (Rothbart, 1981; Slaměník, 2011), zatímco nízká schopnost emoční regulace může vést k psychopatologickému chování (Fox, Calkins, 2003).

Výzkumníci se zaměřují na sociální a behaviorální projev regulace emocí, který je dobře registrovatelný, a na souvislosti emoční exprese a emoční suprese (který lze rovněž pojímat jako emoční externalizaci či internalizaci) s různými dalšími fenomény, jakými je například zdraví, výchova či optimální vývoj jedince (Poláčková Šolcová, 2018).

Z dlouhodobého hlediska by adaptivní regulace měly přispívat k pozitivnějšímu emočnímu prožívání a neadaptivní regulace k negativnějšímu emočnímu prožívání. Na základě výsledků metaanalýzy, která srovnávala 114 studií zkoumajících spojitost strategií emoční regulace a psychopatologie, se zjistilo, že strategie ruminace, vyhýbání se a potlačování projevu emocí byly spojeny s výskytem psychopatologie a naopak strategie přijetí, přehodnocení a řešení problému souvisely s menším výskytem psychopatologie. Síla vztahu emoční regulace a psychopatologie se ale různila nejen mezi strategiemi, ale také mezi konkrétními psychopatologiemi. Největší velikost efektu byla u ruminace, střední až velký efekt u vyhýbání se, řešení problému a potlačení, a malý až střední efekt u přehodnocení a přijetí, přičemž přijetí bylo nesignifikantní. Silnější vztah byl zjištěn u internalizujících poruch (deprese a úzkost) než u externalizujících poruch (poruchy příjmu potravy a užívání návykových látek) (Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010).

Schopnost volit a využívat adaptivní strategie emoční regulace většina autorů spojuje s emočním uvědoměním. V případě situace, kterou jedinec nemůže ovlivnit, je adaptivnější strategií

přijetí, kdežto pokud je možné situaci měnit, tak je řešení problému obvykle efektivnějším přístupem. Někteří autoři považují za neadaptivnější formu emoční regulace flexibilitu jedince ve využívání různých strategií podle kontextu a typu stresoru (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010), to ale zatím není dostatečně empiricky podloženo (Gross, 2014).

#### 4.5 Vývoj emoční regulace

Emoce se u jedince rozvíjejí už od dětství a s věkem dochází k větší diferenciaci pozitivních a negativních stavů. V ontogenezi se regulační snahy vyvíjejí v souladu s temperamentovým základem jedince, s jeho potřebou klidu či stimulace, reaktivitou, rozvojem kognice a pozornosti a s obecnými schopnostmi sebekontroly, s ostatními osobnostními rysy a procesy v interakci s životním kontextem, zkušeností a aktuální situací jedince (Gross, Thomson, 2007)

Socializační proces, zvláště pak emoční učení, je zdrojem a rámcem emoční kompetence, kterou můžeme chápat jako skutečnost, že jedinec rozpozná, že něco cítí a emoci umí nějak pojmenovat, má představu o tom, jak má reagovat, co taková emoce znamená v rámci jeho sociokulturního prostředí a jak má emoci projevit (Buck, 1993). Například rodina v rámci emoční socializace ukazuje na afektivní procesy jedince, na jejich příčiny a důsledky, interpretuje prožívání jedince a afektivní projevy podněcuje, nebo naopak upozadňuje a celkově pomáhá jedinci porozumět vlastní afektivitě v rámci daného kulturního kontextu. Děti jsou socializovány tak, že nemohou projevit některé emoce např. z důvodů prosociálních (zranit něčí city) a sebeprotektivních (rozhněvat někoho silnějšího) a musejí projevit emoce jiné (např. pokoru či úctu) v komunikaci s autoritou. V této souvislosti výzkumy ukazují, že děti, na jejichž afektivní projev (např. pláč, distres) je reagováno s malou časovou latencí, jsou v pozdějším vývoji méně plačtivé a celkově spokojenější než děti, u nichž k regulaci emocí pečovatelé přistupují pomaleji nebo jejich emoce ignorují (Denham, 1993). Zároveň ale bylo zjištěno, že pokud pečovatel začne kompetentněji reagovat na afektivní potřeby dítěte, zvyšuje i emoční kompetenci dítěte (Egeland, Farber, 1984). Výzkumy celkově prokázaly, že emoční socializace ze strany rodičů determinuje chápání emocí a vlastních prožitků dětmi a ovlivňuje jejich regulaci emocí i emoční kompetenci (Dunn et al., 1991). Podle evoluční perspektivy se v situaci ohrožení sebe či vazbových osob aktivuje vazbové chování k tomu, aby bylo dosaženo blízkosti a emoční opory u vazbových osob, což jsou v raném dětství pečovatelé a později dále ve vývoji partneři. Zajímavé je ale zjištění, že

vazbové preference partnerů u mladých dospělých jsou vzájemně propojeny s preferencemi pro přátele, ale nikoli s preferencemi rodičů (Umemura, Lacinová, Horská, Pivodová, 2019).

Regulace emocí je tedy determinována fyziologickými faktory (např. dozráváním frontálních mozkových laloků, změnami sympatiku a parasympatiku, hormonálními změnami atd.) a psychickým zráním, které je určeno fyziologickým vývojem (např. vývojem řeči) a faktory sociokulturními (např. kulturními normami, praxí, očekáváním). S ohledem na měnící se kontext, životní zkušenosti, role, měnící se významy se v průběhu dospělosti a stáří učíme rozpoznávat emoce (mateřskou lásku, strach o dítě, pocit zodpovědnosti, ztráty; bezmocnosti, truchlení, zklamání ad.) a reagovat v situacích, ve kterých dosavadně osvojené regulační strategie už nestačí. Regulace emocí je tedy výsledkem interakce faktorů dědičných a vrozených faktorů s faktory prostředí a kulturně tvarovanou výchovou (Poláčková Šolcová, 2018).

### **Prenatální období**

Již před narozením dítě reaguje na řadu faktorů s cílem připravit se na pobyt a požadavky okolí mimo dělohu (Welberg, Seckl, 2001) a citlivost vůči emočnímu vyladění matky hraje významnou roli i v postnatálním období. Změny ve fyzickém i afektivním prožívání matky (ovlivňují plod a jeho chování, ať už se jedná o srdeční rytmus matky, variabilitu jejího srdečního rytmu, pohyby těla, trávení, či chůzi ad. (Van den Bergh, 1992), a mají vliv na temperament, iritabilitu, kognitivní a další vývoj dítěte, a to výrazněji v posledních měsících těhotenství).

### **Novorozenecké a kojenecké období**

Dítě se postupně učí důvěřovat svým pečovatelům i sobě, což je jedinečným základem pro přátelství, lásku a naplňující mezilidské vztahy. Důvěra v pečovatele a v jeho návrat se stala i tématem testové situace sledující kvalitu citové vazby mezi matkou a dítětem (Cicchetti et al., 1990). Bowlby (1969/1982, 1973, 1980, 1988) rozvinul teorii citové vazby (attachment) již v šedesátých letech a jeho teorii v neovývojové psychologii Aisworthová (např. Ainsworth et al., 1978). Bowlby (1988) považoval citovou vazbu za biologicky daný systém, jehož funkcí je poskytnout dítěti bezpečný základ pro jeho vývoj prostřednictvím mechanismu ne/reagování na afektivní distres dítěte ze strany pečovatele, tedy především na základě regulace a koregulace emocí mezi dítětem a pečovatelem. Dítě si prostřednictvím afektivně regulačního modelu vytvoří

a postupně internalizuje představu ohledně vlastního signalizování emocí (především distresu), včetně reakcí na takto projevený afektivní stav ze strany pečovatele: dítě má tendenci do tohoto prvotního vztahového modelu zařazovat svoje další životní interakce a zkušenosti. Podstatným momentem teorie citové vazby v souvislosti s regulací emocí je skutečnost, že se jedná o naučený model práce s emocemi, který je tudíž možné měnit a rekonstruovat. Bylo například zjištěno, že úzkostná vazba mezi matkou a dítětem u ročního potomka může být nahrazena vazbou jistou v roce a půl, a to v případě, kdy pečovatel začne kompetentněji reagovat na afektivní potřeby svého svěřence (Egeland, Farber, 1984).

V kojeneckém věku jsou děti neurofyziologicky vybaveny pro několik málo základních emocí (zájem, radost, vztek, znechucení, později strach, smutek), kolem druhého roku života je rozpoznatelná řada dalších emocí. Četnost projevu základních emocí přitom roste, například projev emoce vzteku se významně zvyšuje mezi 4. a 19. měsícem věku (Izard, Malatesta 1987). Na konci kojeneckého období jsou ustanovena jednoduchá, ale funkční schémata regulace emocí, ať už sociální (vyžádají si pochování, objetí), behaviorální (dudlík, dupání, vokalizace), či kognitivní (odvrácení pozornosti, referenční chování, synchronizace a postupně složitější strategie, jakými jsou situační selekce). Z hlediska vývoje je klíčová schopnost dítěte rozlišovat vnější prostředí, situace a děje vněm, která je evidentní kolem čtvrtého měsíce v souvislosti se změnami v expresi sociálního úsměvu a kolem osmého měsíce v souvislosti s projevem strachu vůči cizím osobám, i krátkodobé opuštění pečovatelem. Projev strachu z cizích lidí a neznámých situací (kolem sedmého osmého měsíce) bývá některými autory (např. Vágnerová, 2000) považován za jeden z významných signálů optimálního vývoje jedince.

V průběhu kojeneckého období se také zvyšuje koordinace emočně expresivního chování s pečovatelem a později i se situací, která emoce vyvolává. Podle Poláčkové Šolcové (2018) lze tedy říci, že v prvním roce se vyvíjí i vědomá a cílená regulace emocí, která je evidentní především v rovině projevu dítěte během kojeneckého období učí ukonejšit, uklidnit, pracovat s pozorností s cílem změnit nežádoucí afektivní stav či koordinovat nějakou činnost, učí se požadovat oporu, rituál či pomoc od pečovatelů ve chvílích nejistoty či distresu.

## **Batolecí období**

Dítě v batolecím věku je schopné jednoduché práce se symboly, dosahuje řečové kompetence, čímž získává zcela novou perspektivu, jak vyjádřit, co cítí, a ověřovat, jestli určitému

symbolu nebo signálu dobře rozumí. Batolata vykazují interindividuální odlišnosti v intenzitě či frekvenci projevu negativních i pozitivních emocí, ve schopnosti regulovat emoce. Například rok a půl staré dítě potřebuje k uklidnění zejména fyzický kontakt (např. objetí s pečovatelem), starší batole je schopno uklidnit se samo třeba jen s ujištěním pečovatele, který na něj mluví z vedlejší místnosti, aniž ho dítě vidí (Cicchetti et al., 1990).

Výzkumy ukazují, že děti kolem 20 měsíců věku mají tendenci emoci radosti projevovat a emoci zlosti zmírňovat. Mezi dvaceti a třiceti měsíci navyšuje potenciál regulace emocí i vzhledem k rozvoji pozornosti. Dítě je schopno efektivněji a na delší dobu zaměřit pozornost a například se uklidnit, zpomalit či zrychlit motorickou aktivitu, ztišit hlas, odsunout reakci, převést pozornost k jinému objektu (Izard, 2002). Již jsou si i vědomy některých regulačních strategií svých pečovatelů a často se pokoušejí regulační techniky napodobovat. Někteří autoři upozorňují, že preferovaný styl regulace emocí, který se objevuje v batolecím období, je ukazatelem osobnostních faktorů dítěte i budoucích automatizovaných a zvnitřněných regulačních strategií. Interindividuální odlišnosti v regulaci emocí jsou patrné jak u primárních, tak u sebehodnoticích a sociálních emocí a nakládání s emocemi lze považovat za indikátor afektivního stylu dítěte a potažmo i jeho rodiny (Abe, Izard, 1999 in Poláčková Šolcová, 2018).

V batolecím období dítě začíná zpracovávat tzv. sociální srovnávání, což dítěti pomaloučku umožňuje vnímat sebe sama v porovnání s ostatními členy rodiny, s ostatními dětmi. Děti učí pravidlům projevů emocí v sociálních interakcích – vůči komu, kdy a za jakých okolností mohou své emoce projevovat (Jackson, 2003).

### **Předškolní období**

V předškolním období dítě chápe souvislost mezi vnitřním prožitkem a vnějším projevem emoce. Podle Piageta (1999) je dítě v kognitivním předoperačním stadiu názorného myšlení a na emoce usuzuje především ze skutečností, které jsou mu zjevné, které vidí, slyší nebo jinak vnímá z kontextu situace. Silně rozvíjí pojetí sebe sama a schopnost reagovat emočně na chování a jednání druhých. Dítě více mluví o svých emocích a o emocích obecně s pečovateli i dalšími osobami.

Kolem třetího roku se vnější kontrola regulace emocí do velké míry zvnitřňuje a dítě je již schopno určité míry sebekontroly (Langmeier, Krejčířová, 2006). Tři až pětileté rozumějí příčinnosti některých emocí (Stein, Levine, 1989; Stipek, DeCotis, 1988); skutečnosti, že s určitou

situací je spojená jistá emoce; že emoce jsou spojeny s určitým projevem a výrazem tváře, že emoce může být prožitkově příjemná nebo nepříjemná (Denham, 2005) a že emoční projev může ovlivňovat chování druhých lidí (Barsade, 2002; Brown, Dunn, 1991; Dunn, 1991; Dunn, Brown, 1991; Harris, 1994 in Poláčková Šolcová, 2018). V pěti letech je dítě schopno afektivní sebereflexe, zná již některé své typické emoční reakce a typické podněty, které je vzbuzují. V pěti letech je dítě již také schopno odhadnout, jaká emoce se vynoří v souvislosti s danou situací a jak budou pravděpodobně zúčastnění na danou emoci reagovat (např. rodiče na distres dítěte) a jakou regulační strategii využijí (Fabes et al., 1988, 1994; Harris et al., 1981; Meerum Terwogt, Stegge, 1995; Stein, Levine, 1989 in Poláčková Šolcová, 2018). Předškoláci jsou obratnější ve využívání a ovládání regulačních strategií (například v přesunutí pozornosti, situační selekci, vyhýbání se situaci), složitější kognitivní strategie jako přehodnocení situace, pozitivní přerámování a cílené hledání pozitiv nemají předškolní děti ještě v repertoáru a bývají v tomto období zprostředkovány pečovatelem nebo jinými osobami (Thompson, 1994).

### **Mladší školní věk**

V mladším školním věku se porozumění emocím rozšiřuje v souladu s kontextem, ve kterém se děti pohybují (Slaměnik, 2011; Výrost, Slaměnik 2001), především se mění příčiny prožívaných emocí a atribuce těchto příčin se posouvá (i prostřednictvím nové schopnosti introspekce) z vnější atribuce k identifikaci příčin vnitřních. Podle Eriksona (1963) je právě vypořádání s nároky výkonnosti, které na sebe klade dítě samo i jeho sociální okolí, pílí, zručností, aktivitou a snaživostí východiskem z tohoto náročného období. Dítě si v ideálním případě osvojí vědomí, že je v něčem dobré, kompetentní, že se mu daří, že je v některých disciplínách přínosem pro společnost. Nezvládnutí činností, frustrace z nedosahování úspěchu, konání bez prožitků radosti a hrdosti z objevování a učení, případně alespoň bez spokojenosti z výsledku může znamenat nárůst pocitů méněcennosti až bezcennosti vlastní participace na světě. Děti se v tomto období setkávají s celou řadou překážek, u nichž by měly mít pocit, že alespoň některé jsou schopny překonat, zvládnout a vypořádat ses nimi, a tak potvrdit vlastní kompetence. Měly by se naučit pracovat samy na sobě a zažít pocit úspěchu z investice do vlastního snažení, z aktivity, která je baví, ať už se jedná o zahrádkaření, matematiku, či pomoc druhému. Nenaplnění pocitu kompetence může vyústit v rezignaci, apatii, lhostejnosti, nechuť a netečnost vůči angažování na světě i v sobě samém (Erikson, 2015).



## Pubescence a adolescence

Období adolescence (12/13-19 let) začíná nástupem puberty, jejíž nástup signalizují specifické tělesné změny, které spouští zvýšená produkce pohlavních hormonů. Kromě prudkých a nápadných fyzických změn pokračuje emoční, kognitivní i sociální vývoj. Primárním vývojovým úkolem adolescence je vytvoření identity, které umožní odpoutání od rodičů a dosažení takové míry autonomie, která umožní samostatné fungování ve světě. Okolí klade na adolescenta více sociálních požadavků, a připravuje ho tak na samostatný život a sociálně zodpovědné chování. V souvislosti s tím je dospívající vystaven vyšší míře stresu, což se může projevit úzkostí a odmítáním dospělosti (Thorová, 2018).

V době puberty vyžívají mozkové oblasti a okruhy (oblast nucleus accumbens), které ovlivňují lidskou motivaci a umožňují člověku prožívat jídlo, sex, lásku, peníze a drogy jako velmi příjemné a vysoce odměňující (Sevy et al., 2006; Young et al., 2005; Volkow et al., 2004 in Thorová, 2018). Intenzivní emoce a pomaleji se rozvíjející regulační dovednosti jsou důvodem, proč je psychika adolescentů zranitelnější a náchylnější k psychopatologii. Mladší děti mají méně silné motivační mechanismy a dospělí vyspělejší schopnost regulace. Pubescenti a adolescenti tak často zápasí se silnými emočními reakcemi a nízkou emoční stabilitou (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012).

Různé studie ale došly k závěru, že část dospívajících neprožívá období adolescence nijak dramaticky a většina z nich projde dospíváním, aniž by sociální vztahy vnímali jako napjaté. Dospívání dítěte je obdobím, které vnímají jako problémové spíše rodiče než děti. Výrazně rebelující adolescenti tvoří minoritu, pro povahu vztahu dospívajícího a rodiče je určující kvalita jejich vzájemného vztahu (Eccles et al., 1997 in Thorová 2018).

V období adolescence a dospívání je již dobře patrná specifita emocí i jejich regulačních strategií. Adolescenti přemýšlejí a hypotetizují, co si o nich myslí ostatní, prožívají intenzivně postřehy okolí a postoje ke své osobě, nevyžádané i vyžádané rady o tom, jak mají naložit se svým životem. Maladaptivní vypořádání s vlastním prožíváním dospívání může vést k nelásce, až k zavržení sebe samého (Erikson, 2015). Často se v tomto období objevují i jednoduše dostupné behaviorální a substituční strategie regulace emocí typu alkohol, farmaka, nikotin, drogy (Brandon, 1994, podle Gross, Muñoz, 1995; Hall et al., 1993), šikanování (McCluskey, Bynum, Patchin, 2004 in Poláčková Šolcová, 2018).

Využívání maladaptivních regulačních strategií (suprese a ruminace) je v tomto období na výrazném vzestupu, během adolescence pak bývá regulace emocí reorganizována, například k sociálním strategiím regulace, která také často souvisí s navazováním stabilnějších vztahů, jež přispívají k vyšší emoční stabilitě v porovnání s počátkem období dospívání. Každá emoce se vyvíjí vlastním tempem a podobně tak i repertoár strategií regulace emocí, přičemž poklesy a nárůsty, tolik typické pro vývoj člověka, se právě v dospívání nejvíce přelévají. Například na začátku dospívání je repertoár strategií, které jsou adolescenty využívány, velice malý a některými autory je považován za rizikový faktor pro rozvoj psychopatologie (Lougheed, Hollenstein, 2012).

Vždy ale záleží na kontextu situace a emoci, kterou daný jedinec prožívá. Ve své studii Zimmermann a Iwanská například zjistili, že v situaci prožívání smutku oproti strachu či vzteku adolescenti využívají nejčastěji sociální opory, strategie pasivity a vyhýbání se situaci, zatímco při prožívání strachu spíše strategii ruminace a potlačení projevu emoce (Zimmermann, Iwanski, 2014). V situacích zlosti se oproti strachu či smutku častěji objevuje neovládnutí a projevení emoce anebo ruminace. V tomto období se začínají také objevovat genderově specifické preference v regulačních strategiích, kdy dívky častěji vypovídají o využívání sociální opory a ruminace a chlapci o vyhýbání se či pasivitě v práci s emocemi (Blanchard-Fields, Coats, 2008).

## **Dospělost**

Dospělý člověk je schopen stát se modelem pro smysluplný život v očích dalších generací, „jednat jako soudce zla a ten, kdo předává ideální hodnoty“ (Erikson, 2015). V časně dospělosti je završeno zrání kognitivních, afektivních i fyziologických struktur. Změnu v prožívání emocí v dospělosti dávají výzkumníci do souvislosti s vyspělostí mozkových struktur (dozrání prefrontální mozkové kůry apod.). Regulace emocí vykazuje již značné prvky stability, jedinci mají svůj typický regulačně afektivní styl, přičemž nápadné a radikální změny v ustáleném afektivním stylu v období dospělosti bývají pro vnější okolí signálem, že se s jedincem něco děje. Emočně regulační procesy se ale dále vyvíjejí a mění i v průběhu tohoto období. Strategie regulace emocí jsou vedle sociálních norem a pravidel projevu platných pro dospělé formovány (ne/formálními) i pravidly regulace emocí v pracovním prostředí. Významným mediátorem regulace emocí je i osobní historie a rostoucí životní zkušenost s efektivitou a následky jednotlivých strategií emoční regulace (Poláčková Šolcová, 2018).

Změny v regulaci emocí se objevují v souvislosti s motivací a cíli jedince. Teorie socioemoční selektivity Carstensenové (Carstensen, 2006) tvrdí, že časová perspektiva (respektive vědomí blížící se smrti) je dominantní silou, která formuje lidskou motivaci a snažení. Lidé podle této teorie mají vědomou nebo podvědomou znalost toho, kolik času jim zbývá, a jakmile začnou vnímat svoji blížící se konečnost, napínají pozornost k emočně významným aspektům a cílům života a selektují situace, které mají jiné než afektivně pozitivní prožitkové cíle. Vystává samozřejmě otázka, nakolik je tento princip afektivní selekce vědomý a nakolik nevědomý. Carstensenová, Charlesová a Matherová ve své práci rozlišují explicitně orientaci na (1) kognitivní cíle neboli soustředěnost na nové zkušenosti i hledání nových informací a na (2) emoční cíle, které vyvstávají kolem vlastní afektivity a afektivity ostatních. Emoční cíle jsou významné v dětství, významnost kognitivních cílů se uplatňuje v době dospívání a mladé dospělosti, než se znovu upozadí před emočními cíli ve střední a pozdní dospělosti a ve stáří (Carstensen, Charles, Mather, 2003).

V pozdní dospělosti dochází k odklonu pozornosti od negativních informací směrem k neutrálním a pozitivním. Přehodnocení či znovuzhodnocení situace je jednou z nejčastěji využívaných strategií dospělých: například adolescenti využívají tuto strategii nápadně méně často (Garnefski et al., 2007). Přehodnocení situace je v dospělosti spojeno i s vyšší četností pozitivních prožitků (Gross, John, 2003) a pozitivnějším přístupem k životu. Dospělí lidé s přibývajícím věkem uvádějí, že jsou si vědomi lepší schopnosti svoje emoce regulovat (Gross et al., 1997). Druhá polovina života tak umožňuje značný osobní růst, je plná generativity, otevírají se možnosti, jak využít svůj potenciál se sebevědomím a zkušeností. „*Je nádherné být naživu, péči poskytovat i přijímat a být obklopen těmi nejbližšími a nejdražšími*“ (Erikson, 2015, s. 115).

## **Stáří**

Lidé ve stáří prožívají rostoucí nedůvěru ve vlastní schopnosti. Dříve jednoduché činnosti mohou představovat značné obtíže a být spojeny s úzkostí, strachem a zoufalstvím. Strach ze ztráty autonomie a soběstačnosti provází seniory každý den a ztráta autonomie je větší hrozbou než nevyhnutelná ztráta života. Mohou trpět pocitem nadbytečnosti i tím, že jsou někomu na obtíž, nechtějí, aby je druzí viděli bezmocné a nemocné. Jenže ve stáří už není nic dostatečně bezpečné, jisté a rozumné (Erikson, 2015).

Výzkumníkům se doposud nepodařilo spolehlivě dokladovat, zda existují rozdíly nebo změny v četnosti prožívání a v regulaci emocí ve starší dospělosti a stáří a zda lze u starších lidí přesvědčivě identifikovat zvýšenou tendenci například k neutralizaci nebo supresi emocí a sníženou intenzitu a frekvenci každodenních prožitků oproti věku mladšímu. Z nejasností ve výsledcích latentně vyplývá, že ve stáří pravděpodobně nedochází k úpadku afektivity, ale afektivita zůstává podobná jako předchozím obdobím, jen je jinak jedincem vnímána, prožívána a interpretována. Senioři omezují svoje sociální kontakty a vztahy na ty, které jsou pro ně významné, přínosné a uspokojivé (např. rodina, přátelé), a selektují nechtěné sociální interakce (Gross et al., 1997).

## 5. Vztah emočního uvědomění a emoční regulace

Regulace emocí je nemožná bez emočního uvědomění, proto jsou koncepty emočního uvědomění a regulace emocí často rozebírány jako vzájemně doplňující psychologické koncepty. Před tím, než člověk zhodnotí událost jako příjemnou nebo nepříjemnou, řešitelnou nebo neřešitelnou a bude se jí snažit adaptivně nebo maladaptivně regulovat skrze kognitivní a behaviorální procesy, musí si nejprve identifikovat emoce, které aktuálně zažívá. Mnoho autorů se shodují na tom, že uvědomění si vlastních emocí je zásadní pro adaptivní regulace emocí. Předpokládá se, že člověk, který nemůže identifikovat co a jak cítí, není schopen pak použít adaptivní strategie emoční regulace (např. Eastabrook, Flynn a Hollenstein, 2014).

Na tomto místě lze podtrhnout, že v závislosti na míře uvědomění svých emocí člověk vybírá adaptivní nebo maladaptivní strategie pro regulace emocí. Například, potlačení, které teoretici zařazují do skupiny maladaptivních strategií, neřeší do hloubky vlastní emoční reakce, nepřemýšlí o nich, přistoupí ke svým pocitům pasivně a nevyžaduje tak uvědomění vlastních prožitků (Subic-Wrana et al., 2014). Schopnost pojmenovávat emoce je považována za rozhodující při uspořádání, integrování, reflektování emočního prožívání jedince a plánování strategie regulace emocí (Greenberg, Kusche a Speltz, 1990).

Některé studie však považují emoční uvědomění za součást regulace emocí, než aby s ním zacházeli jako s dvěma příbuznými, ale oddělitelnými konstrukty (např. Herts a kol., 2012; McLaughlin a kol., 2011 in Nook 2020). Tento nedostatek konsensu o provozování procesů emocí způsobuje, že je obtížné dosáhnout definitivních závěrů o tom, jak tyto dva konstrukty spolu souvisejí, a jak interagují a ovlivňují emoční prožívání. Tato studie se proto zaměřuje na dva aspekty emoční kompetence: a) úroveň emocionálního uvědomění a b) regulace emocí, konkrétně rozsah, v jakém dokážeme přizpůsobivě vyrovnat negativní emoce prostřednictvím samoregulace a vyhnout se deregulovanému vyjádření těchto emocí.

## 6. Emoční prožívání v prepubescenci a adolescenci

Vystavení stresovým životním událostem je silně spojeno s internalizací psychopatologie a kritické jsou zejména faktory, které snižují zranitelnost vůči internalizačním problémům spojeným se stresem. Adolescence je vývojové období charakterizované zvýšenou expozicí stresory, zvýšenou emoční reaktivitou na stres a zvýšeným rizikem vzniku internalizace psychopatologie (Kessler et al., 2005; Larson, Moneta, Richards, & Wilson, 2002). Navíc, ačkoli se koncepční chápání emocí stále rozvíjí během adolescentních let (Nook, Sasse, Lambert, McLaughlin, & Somerville, 2017; Nook et al., 2020), emocionální diferenciaci ve skutečnosti klesá z dětství do dospívání, takže dospívání je obdobím nízké emoční diferenciaci (Nook, Sasse, et al., 2018; Starr, Shaw, Li, Santee a Hershenberg, 2020).

Emoční diferenciaci může hrát klíčovou roli v odolnosti vůči rozvoji psychopatologie související se stresem během dospívání. Aktuální zjištění naznačují, že intervence, které zlepšují emoční diferenciaci, mohou být důležité pro prevenci rozvoje internalizačních problémů během dospívání. Výsledky nejnovějších výzkumů naznačují, že vysoká diferenciaci emocí pomáhá adolescentům vyrovnávat se stresem a bojovat proti úzkosti a depresi usnadněním adaptivní regulace emocí (Nook, Flournoy, Rodman, Mair, & McLaughlin, 2020). I některé další práce odhalily silné propojení mezi stresem a psychopatií. Například nedávná studie prokázala, že vzrůstající stresující události (tj. zažívají se více stresující životní události, než je typické pro jednotlivce), předpovídají následné zvýšení příznaků deprese a úzkosti během dospívání (Jenness, Peverill, King, Hankin a McLaughlin, 2019). Byly identifikované interpersonální i neurobiologické faktory, které snižují zranitelnost vůči stresu a rozšířeno hledání faktorů odolnosti, které usnadňují změnit adaptivní regulaci emocí, tj. soubor strategií, které lidé používají (Gross, 1998, 2015). Klíčové jsou faktory, které zlepšují regulaci emocí a tlumí dopad stresu na psychopatií, protože stresující zkušenosti spolehlivě vyvolávají negativní vlivy (Bolger, DeLongis, Kessler, & Schilling, 1989; Mroczek & Almeida, 2004) a dysregulace negativních emocí je považována za ústřední součást internalizující psychopatologie (Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010; Gross & Jazaieri, 2014). Ve skutečnosti se ukázalo, že problémy s regulací emocí zprostředkovávají souvislost mezi vystavením stresu a rozvojem internalizujících příznaků v adolescenci (McLaughlin & Hatzenbuehler, 2009), což naznačuje, že dovednosti podporující regulaci emocí mohou zmírnit vazby mezi stresem a psychopatií.

Současné práce v oblasti afektivní vědy naznačují, že emoční diferenciace může být jedním z faktorů, které mohou usnadnit efektivní regulace emocí a ochranu před psychopatologií. Pro ilustraci tohoto jevu lidé s vysokou rozlišovací schopností emocí mohou snadno rozlišit, když se cítí „zklamání“, když se cítí „naštvaní“, zatímco lidé s nízkou emocionální diferenciací se nesnaží dělat takové jemné rozdíly a jednoduše zvaží obojí jako pocit „špatného“. Nízká emoční diferenciace byla dokumentována u několika duševních poruch včetně deprese, sociální úzkosti, poruch příjmu potravy, a hraniční poruchy osobnosti (Demiralp et al., 2012; Kashdan & Farmer, 2014; Selby et al., 2014; Suvak a kol., 2011). Podobně je vysoká diferenciace emocí spojena s použitím adaptivních strategií regulace emocí (Barrett et al., 2001), úspěšnější regulací emocí (Kalokerinos, Erbas, Ceulemans, & Kuppens, 2019) a absence sebedestruktivní strategie regulace emocí jako je sebevražedné sebepoškození nebo konzumace alkoholu (Anand, Chen, Lindquist, 2017; Kashdan, Ferrisizidis, Collins, & Muraven, 2010; Zaki, Coifman, Rafaeli, Berenson a Downey, 2013).

V nedávné studii provedené souběžně a nezávisle na současnosti studie, Starr a kolegové (2019) ukázali, že emoční diferenciace utlumila souběžné spojení mezi každodenními problémy a depresivní náladou v průběhu jednoho týdne, jakož i budoucí vztah mezi stresovým životem události a depresivní příznaky u dospívajících. Tato studie poskytuje prvotní důkazy, že vysoká emocionální diferenciace může hrát roli při tlumení jednotlivců před dopadem stresu.

## 7. Rozvoj emoční kompetence

Emoce činí náš život plným podivuhodných zkušeností, překvapují nás, zaplavují. Otevírají náš život do všech stran a ukazují nám, co všechno je v nás skryto. Řada lidí stále nevnímá odpovědnost za vlastní emoce, neuvědomuje si vliv dětství a vlastních zkušeností, své emoční projekce do druhých lidí. Mnoho lidí se bojí projevovat své emoce. Přitom navýšení vědomí člověka přináší schopnost rozpoznat vlastní emoce a automatismy a také možnost se jich zbavit.

V životě nás čeká mnoho zkoušek a výzev. To, co nám pomůže je nejen ustát, ale také je proměnit ve skutečnost, není schopnost podřídit se a přemoci se, ale schopnost podívat se na věci z té lepší stránky, zasmát se nezdařenému pokusu, zůstat zapojený na svůj vnitřní svět intuice a tvořivosti a přicházet na různá řešení. A k tomu bychom měli děti vést. Když dítěti pomůžeme objevit, co mu působí spontánní radost, může mu to pomoci při výběru činností a v dospělém věku při volbě povolání. Vědět, v čem jsme dobří a co nás baví, je důležité k nalézání smyslu života a jeho naplňování (Černý, Grofová, 2017).

Pro děti, které mají potíže se svými negativními emocemi, je důležité, pokud mají jejich rodiče zkušenost, jak se s náročnějšími situacemi vypořádat, a mohou jim pomoci jejich emoce zvládnout. Měli bychom se učit projevovat svoje pozitivní emoce. Měli bychom se ale naučit projevovat i své negativní emoce tak, abychom neubližovali (Pletzer, 2008).

Pozitivní emoce rozšiřují myšlenkově akční repertoár člověka. Například prožívání radosti, spokojenosti, zájmu vede člověka k tomu, aby alespoň na nějakou dobu odložil zažitý vzorec svého chování a dal se cestou budování nových, kreativních a nerutinních vzorců. Stuchlíková zastává názor, že pozitivní emoce hrají nezastupitelnou roli v budování sociálních zdrojů jedince, kdy nejenže spoluvytvářejí okamžitou sociální interakci, ale přispívají také k vytváření trvalejších aliancí, přátelství anebo rodinných vazeb (Stuchlíková, 2002). Pozitivní emoce tedy obohacují zavedené způsoby myšlení a vzorce lidského chování a iniciují jejich změnu ve smyslu utváření nových nebo alespoň modifikace starých.

Například Robert Zajonc tvrdí (in Shapiro, 1998, s.10), že se vlastně stačí usmívat. Jeho vysvětlení zní: *„když se usmíváme, naše obličejové svaly se stahují, a tím se snižuje přítok krve do přilehlých cév. Tak se krev ochlazuje a zároveň se snižuje teplota kmene mozku a spouští se produkce serotonin. Když řekneme svým dětem, aby se jen hezky usmívaly, a hned se jim bude*



*všechno zdát lepší, máme naprostou pravdu.* Jedno z cvičení může být tedy v i trénink smíchu. Význam serotoninu pro emoční život dítěte je nedocenitelný, protože serotonin ovlivňuje mnoho tělesných faktorů. Může dětem pomoci vyrovnávat se s různými druhy stresu.

Existují i negativní emoce, které motivují děti, aby se učily sociálnímu chování a jednaly podle jeho pravidel, například: strach z trestu, obava ze společenského odmítnutí, pocit viny, že nedokáží splnit, co samy od sebe očekávají, stud a rozpaky, že byly přistiženy, když dělaly něco, co je pro druhé nepřijatelné.

Dále bychom měli děti naučit společně prohrávat i vyhrávat. Sdílet pocity s ostatními. A tento pocit rozvíjet i v rodině, aby pochopily, co to je rodinná soudržnost. Když jim toto začne být blízké, sníží se zloba a agresivita mezi dětmi. Učit děti dovednostem emoční inteligence je dobré i preventivně, lépe preventivně, než pak napravovat ty, kteří už mají určité problémy. Existují způsoby, kterými dovedeme dítě k lepšímu spokojenějšímu životu. A leckteré je mohou i bavit. Shapiro (1998) například uvádí, že když pracuje s dětmi, které mají sklon se prát s druhými, naučí je „želví postoj“. To znamená, že když bude mít dítě chuť se prát, Představí si, že je želva, která se stahuje do svého krunýře. Dítě připaží ruce, nohy dá k sobě a bradu přitáhne ke krku. Přitom počítá do deseti a s každým číslem se zhluboka nadechne, čímž vysílá svému mozku zprávu, aby zpomalil produkci látek spojených s agresivitou. A to, že je schoulený do polohy želvy je vlastně psychologický trik, protože v této poloze se nemůže prát.

Učení pokusem a omylem je jedna z nejperspektivnějších metod, jak si něco zapamatovat a poučit se z chyb. Samozřejmě, že některé chyby uděláme vícekrát, ale to je proto, že si v danou chvíli neuvědomíme, že se jedná o stejnou situaci, kterou jsme již prožili, a právě v ní chybovali. Je tedy výzvou, vytvořit materiály pro rozvoj EI se socio-kulturními příklady, ve kterých se děti poučí z chyb a naučí se, co v určité situaci dělat a co ne. Vytvořit takové materiály, které dítěti do budoucna pomohou natolik, že až se dostane do té oné situace, tak si uvědomí, že se jedná právě o probíranou a na vlastní kůži pocítěnou situaci ve školním příkladu a bude vědět, jak zareagovat, aby nechyboval a neubližoval a výsledek situace by měl mít pozitivní dopad na okolí. Materiály musí být tak dokonalé, že při jejich studiu a procvičování dítě ucítí např. hanbu a to takovou, jako kdyby v té situaci byl on sám. Tento pocit, už nebude chtít nikdy zažít, a proto už stejnou chybu, stejnou reakci neudělá. Není zas až tak důležité, když na špatné východisko člověk pomyslí a neudělá správnou věc automaticky, ale podstatné je, že to nakonec správně udělá.

Pro rozvoj samostatnosti je nejlepší zadávat zvlášť úkoly, které děti řeší samostatně, ale pak vidí jejich výsledek třeba i ve společné práci. Rozvíjet musíme i vlastnosti jako sebevědomí a kontrolu vlastních pocitů, schopnost empatie spojené s dovedností navazovat a využívat sociální kontakty, tak i schopnost motivovat sebe sama a řídit své emoce tak, aby rostla kvalita vlastního života i dalších lidí. Jako indikátory pro rozvoj emoční inteligence uvádí Shapiro (1998): optimistický přístup k životu, schopnost sebemotivace, schopnost vytvořit si rychle dobrý vztah k cizím lidem, znalost lidí, schopnost hodnotit a předpovídat pocity. Je to dlouhá práce, ale když s dětmi budeme pracovat už od dětství, nebude v budoucnu tak náročná.

### **Sociálně-emocionální učení (SEL)**

Jedním z ucelených zavedených programů, který podporuje vzdělávací rovnost a excelence prostřednictvím autentických partnerství škola-rodina-komunita, je SEL (Social and Emotional Learning). Jedná se o proces, který má nastavit vzdělávací prostředí a zkušenosti, jež obsahují důvěryhodné a spolupracující vztahy, pečlivé a smysluplné osnovy a výuku a průběžné hodnocení. Jeho prostřednictvím všichni mladí lidé i dospělí získávají a uplatňují znalosti, dovednosti a postoje k rozvoji zdravé identity, zvládnání emocí a dosažení osobních a kolektivních cílů, cítí a projevují empatii k ostatním, navazují a udržují podpůrné vztahy a vytvářejí zodpovědná a starostlivá rozhodnutí. SEL může pomoci řešit různé formy nerovnosti a umožnit mladým lidem i dospělým společně vytvářet prosperující školy a přispívat k bezpečným, zdravým a spravedlivým komunitám.

Výzkum potvrzuje, že sociální a emoční kompetence lze učit, modelovat a procvičovat a vést k pozitivním výsledkům studentů, které jsou důležité pro úspěch ve škole i v životě. Výzkumných studií ukazují následující výhody SEL: zlepšení sociálních a emocionálních dovedností studentů, postojů, vztahů, akademických výsledků a vnímání školního a školního klimatu, pokles úzkosti studentů, problémů s chováním a užívání návykových látek, dlouhodobé zlepšování dovedností, postojů, prosociálního chování a akademických výsledků studentů.

Sociálně-emocionální učení se zabývá pěti širokými a vzájemně propojenými oblastmi kompetencí: sebeuvědomování, sebeřízení, sociální cítění, vztahové dovednosti a zodpovědné rozhodování. Lze jej aplikovat v různých vývojových fázích od dětství po dospělost a v různých kulturních kontextech. Hlavní přínosem této preventivní činnosti je pozitivní sociální chování

žáků, nižší výskyt behaviorálních problémů, snížení emočního distresu a zvýšení školní úspěšnosti (CASEL, 2013).

Při realizaci SEL mezi sebou vzájemně interagují jednotliví činitelé procesu, tj. třída, škola, rodina i komunita. Úroveň třídy reprezentuje především strategie, které jsou využívány pro rozvoj sociálních a emočních kompetencí studentů. Na úrovni školy se jedná o strategie podporující celkové školní klima a nabízení poradenských služeb ve škole. Zapojení poradenských pracovníků může být užitečné především pro vyhledávání žáků s vyšší mírou ohrožení a následná indikovaná péče o ně. Zapojení rodiny a komunity pak umožňuje žákům testování nabitých dovedností nad rámec školy (Weissberg et al., 2015, in Palová 2020).

SEL a podobné aktivity jsou v ČR zakotveny na úrovni národních dokumentů jako je Rámcový vzdělávací program, podle něhož školy mají rozvíjet sociální a personální kompetenci či kompetenci k řešení problémů (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017) a Národní strategie primární prevence rizikového chování a to třeba důrazem na prevenci již v raném věku (MŠMT, 2019b).

V současné době nejrozšířenějším programem sociálně-emočního učení na světě i u nás je program Druhý krok, který vytvořila v roce 1987 americká Committee for Children pod názvem Second Step®. Jeho implementace do českých škol začala v roce 2015 pod záštitou Katedry psychologie FF UP. V ČR existují i další SEL programy, jako třeba Zipyho kamarádi (E-clinic, 2015), Dobrý začátek (Schola Empirica, 2020) či Kočičí zahrada (Exnerová et al., 2012). Všechny tyto programy jsou zaměřené především na děti v MŠ a na 1. stupni ZŠ a ve všech případech se zatím jedná o pokusy na úrovni tříd.

Program Druhý krok vychází z kognitivně-behaviorálního přístupu, který navazuje na Bandurovu teorii sociálního učení a model zpracování sociálních informací (Profkreatis, 2009). Dále také myšlenky Luriji (1961, in Profkreatis, 2009), že významným nástrojem pro ovládnutí vlastního chování je vnitřní monolog (Palová, 2020).

Obsahově je program rozdělen do tří částí. První část s názvem Trénink empatie je zaměřená na rozpoznávání pocitů u sebe i druhých lidí, dívání se na situaci z různých úhlů pohledu a empatické reagování. Druhá část pojmenovaná Ovládnutí impulzivity a řešení problémů si klade za cíl naučit děti specifické strategie řešení problémů a osvojit si sociální dovednosti nezbytné pro pozitivní kontakt s druhými dětmi. Poslední část, jež nese název Zvládnutí hněvu, je zaměřená čistě

na hněv a jeho regulaci. Stejně jako v předchozí části se i zde žáci učí konkrétní techniky, které v jednotlivých lekcích opakovaně trénují. Lekcím Druhého kroku se obecně doporučuje vyhradit jednu hodinu týdně, vždy ve stejný den a ve stejnou dobu, aby si žáci na tyto lekce zvykli. Lekce Druhého kroku navíc nemusí nutně stát mimo školní osnovy, neboť řadu aktivit je možné propojit s jednotlivými předměty. Děti mohou například ve výtvarné výchově kreslit jednotlivé emoce nebo v českém jazyce rozebírat emočně zabarvený příběh (Profkreatis, 2009, in Palová 2020).

Současně s překladem a šířením programu Druhý krok do českých škol započal na Katedře psychologie Univerzity Palackého v Olomouci rozsáhlý výzkum, jehož cílem bylo ověřit efektivitu programu (verze pro ZŠ i verze pro MŠ) v různých dílčích oblastech. Již výsledky pilotního ověřování přinesly důležité informace pro další šíření konceptu sociálně-emocionálního učení v České republice. Program Druhý krok měl vliv na sociálně-emocionální kompetence žáků 2. tříd, především na schopnost regulace emocí a porozumění sociálním situacím. Nejhůře rozpoznatelnou emocí pro děti ve 2. třídě bylo překvapení, nejlépe rozpoznatelnou vztek. Emocí, kterou dokáží žáci 2. tříd regulovat nejlépe, byl smutek, těžší byla pro ně regulace vzteku, nejtěžší regulace strachu. Úroveň sociálně-emocionálních kompetencí žáků 2. tříd nesouvisela s jejich celkovým školním prospěchem (Palová, 2016). Bylo zrealizováno několik dalších studentských projektů, o které se opírá i rozsáhlý výzkumný projekt Palové (2020). Do tohoto projektu se na počátku zapojilo celkem 9 základních škol, přičemž byla vždy jedna třetí třída určena jako experimentální a jedna kontrolní. Jedna ze škol z výzkumného projektu odstoupila. Součástí výzkumného souboru tedy bylo 318 žáků a 9 pedagogů. Experimentální třídy po dobu jednoho školního roku pracovaly s programem Druhý krok. První kolo sběru dat proběhlo v září 2017 (před začátkem práce experimentálních tříd s programem), druhé v červnu 2018 a třetí s ročním odstupem, tedy v červnu 2019. Kromě samotných žáků jsou významnou součástí výzkumného souboru také pedagogové daných tříd. Zrealizovaný výzkum Palové (2020) potvrzuje vliv programu Druhý krok na rozpoznávání emocí a regulaci emocí. Zajímavé je, že úspěšnost při rozpoznávání emoce překvapení je v pretestu oproti jiným emocím výrazně nižší. Naopak nejlépe se žákům daří rozpoznávat vztek. Z hlediska regulace emocí žáci dokáží nejlépe pojmenovat strategie zvládnání smutku, méně úspěšní jsou u vzteku, nejméně u strachu. Vliv programu Druhý krok na sebezpečení potvrzen není.

## **Sociální a emoční kompetence učitele**

Schonert-Reichl (2017) upozorňuje, že pokud se zajímáme o sociálně-emoční učení a jeho efektivitu, je potřeba vzít v potaz tři základní oblasti: kontext učení, sociálně-emoční kompetence žáků a sociálně-emoční kompetence učitele.

Při učitelově práci se třídou musíme brát v úvahu i některé jeho základní aspekty jako je např. struktura kolektivu, jeho vývoj či společná historie, protože všechny tyto aspekty výrazně ovlivňují aktuální způsoby prožívání a jednání jedinců a dané třídy. Z pohledu historie rozlišujeme pět základních typů třídních kolektivů: zcela nové kolektivy, kolektivy s minulostí, které vznikly spojením více tříd nebo kolektivy s delší společnou minulostí. Může se jednat buď o tzv. pozitivně vyladěný kolektiv se zaběhnutými pozitivními normami, o kolektiv bez sounáležitosti ke skupině, nebo kolektiv negativně naladěný, který se řídí negativními skupinovými normami (Smékalová & Kolařík, 2011). Prvním cílem při práci se skupinovou dynamikou je změna v pohledu na sebe sama, kam řadíme např. různé emoční dovednosti (rozpoznávání emocí aj.), druhým pak změna v jednání směrem k druhým, s čímž souvisí např. i získání náhledu na svou roli ve skupině (Hermochová, 2005).

K pozitivnímu třídnímu klimatu přispívají aspekty na straně žáků i učitele, což zpětně podporuje spokojenost učitele se svou prací a přesvědčení o vlastní účinnosti. Na straně učitele se jedná se o dovednost zachytit žákovy emoce a odhadnout jejich vliv na kognici a jednání. Dále souvislost mezi úrovní učitelových SEK a jeho dovedností řídit třídu. A souvislost mezi úrovní SEK učitele a efektivitou sociálně-emočního učení. SEK se tak stává protektivním faktorem i pro rozvoj syndromu vyhoření (Jennings & Greenberg, 2009), což potvrzují i výsledky českého výzkumu, podle kterého patří mezi hlavní protektivní faktory syndromu vyhoření u učitelů vědomí vlastní účinnosti či pozitivní strategie zaměřené na řešení problémů (Ptáček, Vňuková, et al., 2018). V efektivitě programů sociálně-emočního učení sehrávají roli také faktory školy a komunity, jako např. školní klima či vzdělávací politika dané země, a také další faktory na straně učitele jako je jeho osobní situace, sociální situace a podobně (Jennings & Greenberg, 2009).

Palová (2020) ve své práci ve třetí studii taktéž potvrzuje význam sebereflexe a pozitivního nastavení pedagogů vůči třídě na efektivitu vzdělávacího procesu. Příprava budoucích učitelů by tedy měla být více zaměřená na tyto dovednosti, v čemž může být nápomocné i sociálně-emoční učení. Problematikou, které by bylo vhodné se výzkumně více věnovat, je nejistota

pedagogů při otvírání důvěrných témat. Pro praxi i pro výzkum by bylo užitečné také vytvoření skrínigového nástroje pro zjišťování úrovně sociálně-emočních kompetencí (Palová, 2020).

Čeští pedagogové čelí aktuálně dopadu zavírání škol, pandemii COVID-19, ekonomické krizi a rasovým nerovnostem prohlubovaným pandemií a zesíleným celonárodní mobilizací za rasovou spravedlnost. Např. CASEL pomáhá také při tomto přechodu, aby osvětlila cestu vpřed, zaměřenou na vztahy a postavenou na existujících silných stránkách školní komunity. Jelikož pandemie a celonárodní boj za rasovou spravedlnost zesilují dlouhodobé nerovnosti ve vzdělávání a dalších odvětvích, společnost CASEL vydala novou zprávu: *Emerging Insights on Advancing Social and Emotional Learning (SEL) jako páka pro spravedlnost a dokonalost*. Zpráva shrnuje pět nově se objevujících poznatků o rozvíjení SEL jako páky spravedlnosti a excelence, na které mohou školy ve všech fázích jejich implementace SEL reflektovat při formování svých strategií.

## VÝZKUMNÁ ČÁST

### 8. Úvod do problematiky

V teoretické části této práce jsem se zabývala emočním uvědoměním, emoční regulací a prožíváním. Ve výzkumné části práce bych ráda získala odpovědi na otázky, které vznikly během zpracovávání teoretické části. Bližší prozkoumání souvislosti emočního uvědomování, emoční regulace a emočního prožívání českých žáků v období adolescence by mohlo být přínosné ve školním i rodinném prostředí. Výsledky šetření nám mohou naznačit, jakou zvolit prevenci dlouhodobějších negativních emočních rozlad v adolescenci v našich podmínkách. Takové poznání může mít velký význam pro širokou škálu profesí pracujících s dospívajícími či pro samotné rodiče.

#### 8.1 Cíl výzkumu, hypotézy

Za cíl výzkumu si kladu prozkoumat vztahy mezi emočním uvědoměním, emoční regulací a emočním prožíváním u studentů základních a středních škol. Na základě tohoto cíle byly sestaveny následující hypotézy:

*H1: Existuje statisticky významný rozdíl mezi mírou uvědomění vlastních emocí a uvědoměním emocí druhých u žáků základních a středních škol.*

*H2: Existuje vztah mezi vyšším emočním uvědoměním a pozitivním emočním prožíváním u žáků základních a středních škol.*

*H3: Existuje vztah mezi nižším emočním uvědoměním a negativním emočním prožíváním u žáků základních a středních škol.*

*H4: Adaptivní strategie emoční regulace pozitivně souvisí s vyšší mírou pozitivního emočního prožívání u žáků základních a středních škol.*

*H5: Neadaptivní strategie emoční regulace negativně souvisí s nižší mírou pozitivního emočního prožívání u žáků základních a středních škol.*

*H6: Existuje souvislost mezi emočním uvědoměním, emoční regulací a emočním prožíváním u žáků základních a středních škol.*

## **9 Popis metodologického rámce a metod**

### **9.1 Typ výzkumné strategie**

Strategií výzkumu byl zvolen kvantitativní metodologický přístup. Využito bylo dotazníkové šetření a vybraný kvantitativní výzkum lze popsat jako deskriptivně-korelační. Deskripce slouží jako nástroj pro popis vybrané problematiky, konkrétně k popisu výskytu míry emočního uvědomění, strategií emoční regulace a emočního prožívání. Korelační aspekt výzkumu zkoumá vztah mezi vybranými proměnnými, mezi emočním uvědoměním, adaptivními a neadaptivními strategiemi emoční regulace a pozitivním a negativním emočním prožíváním. Cílem bylo zjištění souvislostí, které se mezi proměnnými nacházejí (Ferjenčík, 2000). Protože se nejednalo o experimentální výzkumný design, nelze vynášet soudy o možných kauzálních vztazích (Hendl, 2012).

### **9.2 Metody získávání dat**

K dotazníkovému šetření bylo využito čtyř dotazníků zaměřených na zjišťování vybraných proměnných. Tyto diagnostické nástroje byly vybrány s ohledem na stupeň jejich standardizace a využívání v praxi a výzkumu a byly sestaveny do testové baterie. Úvodní část testové baterie zahrnovala otázky na věk, pohlaví, typ školy. Za úvodními otázkami následovaly níže popsané čtyři dotazníky:

- a) **Škála úrovní emočního uvědomění pro děti** The Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). Škála se skládá z 12 mezilidských situací. U každé z nich má respondent volně odpovědět na otázku, jak by se v dané situaci cítil on sám a jak by se cítila druhá postava z příběhu. Výpovědi se hodnotí podle diferenciací a specifikace emocí a podle různorodosti zmíněných pocitů. Případná adekvátnost emocí, délka či pravopis odpovědi není rozhodující. Emoční uvědomění se hodnotí na 5 úrovních na základě pěti úrovněvé teorie emočního uvědomění LEA (Levels of Emotional Awareness) od Richarda



Lane (Lane & Schwartz, 1987). Každý scénář je ohodnocen třemi skóry: uvědomění vlastních emocí (subškála Vlastní), uvědomění emocí druhých (subškála Druzí) a celkové emoční uvědomění. Pro vyhodnocování jednotlivých slov a emocí se využívají obecné instrukce nebo seznam slov s bodovým ohodnocením, který je součástí manuálu k metodě LEAS (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker & Zeilin, 1990). Odpověď zdůrazňující tělesné pocity („Bolela by mě hlava.“) či odpovědi konstatující nevědomost emočního stavu („Nevím, jak by se kamarád cítil.“) jsou hodnoceny jedním bodem. Odpovědi dosahující dvou bodů obsahují popis akčních tendencí („Měl bych chuť prásknout dveřmi.“) či nspecifické emoční stavy pozitivního či negativního rázu („Cítil bych se dobře.“). Odpovědi s výskytem jasně definované jednodimenzionální emoce („Cítil bych se smutně.“) dostávají tři body. Pokud jsou v odpovědi popsány dvě kvalitativně odlišné emoce (Cítil bych se šťastně, že vyhrál, ale smutně, že jsem závod nedokončil.“), získává čtyři body. Pět bodů lze dosáhnout tak, že odpověď pro sebe i druhého obsahuje každá alespoň dvě emoce a zároveň jsou tyto emoce mezi odpověďmi rozdílné, tedy oba aktéři příběhu zažívají jinou směs pocitů („Cítil bych se smutně a našťavaně. Učitel by měl škodolibou radost, že jsem to pokazil, ale možná by byl i trochu zklamaný, že mne látku dobře nenaučil.“). Žádná odpověď nebo odpověď týkající se kognitivního stavu („Nevím.“; „Přemýšlel bych o tom.“) se hodnotí nulou.

Úroveň 1 a 2 odpovídá implicitnímu emočnímu uvědomění a úrovně 3 až 5 explicitnímu emočnímu uvědomění, které jedinci umožňuje být si vědom prožívaných stavů a verbálně je popsat. Na každé ze škál uvědomění vlastních emocí a emocí druhých lze dosáhnout 0-48 bodů a na celkové škále 0-60 bodů. Inter-rater reliabilita mezi dvěma hodnotiteli bude změřena Pearsonovým korelačním koeficientem.

- b) **Dotazník emoční regulace** Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) ke zjištění využívání strategií potlačování projevu emocí (čtyři položky) a kognitivního přehodnocení (šest položek). U těchto deseti tvrzení respondenti odpovídají na sedmi bodové škále od „absolutně nesouhlasí“ po „absolutně souhlasí“. Tato metoda je ve výzkumu emoční regulace velmi často využívána a je psychometricky ověřená (Gross, John, 2003). Reliabilita metody měřená Cronbachovou alfou se podle původního výzkumu pohybuje mezi 0,68 a 0,76 pro potlačení a mezi 0,75 a 0,82 pro přehodnocení (Gross & John, 2003).

- c) **Dotazník kognitivních regulací emocí** Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) od autorů Garnefski, Kraaij a Spinhovena (2002) ke zjištění kognitivních emočních regulací. Jedná se o 36 tvrzení, které spadají do 9 škál. Každá škála obsahuje 4 položky a každá položka má pětibodovou škálu Likertova typu s odpověďmi od “nikdy” po “vždy”. Devět škál se jmenuje následovně: sebeobviňování, přijetí, ruminace, pozitivní zaměření, zaměření na plánování, pozitivní přehodnocení, změna perspektivy, katastrofizování a obviňování druhých. Psychometrické vlastnosti se podle předešlých výzkumů jeví jako dobré, co se týče konstruktové, diskriminační a faktoriální validity (Garnefski & Kraaij, 2002). V původním výzkumu se vnitřní konzistence škál pohybovaly mezi 0,68 a 0,83 s pěti škálami nad 0,8 (Garnefski, Kraaij a Spinhoven, 2001).
- d) **Dotazník emocionálního prožívání** (DEP36) byl použit pro zjištění výskytu pozitivního a negativního emočního prožívání v uplynulém půlroce. Jedná se o původní český dotazník autora Koženého (1993), který ho zkonstruoval za účelem určení míry subjektivní duševní pohody (well-being). Metoda se skládá z 36 tvrzení, kde vždy 18 položek sytí škálu pozitivního či negativního prožívání. Za každou položku lze získat maximálně 5 bodů, na každé ze dvou škál lze získat až 90 bodů. Psychometrické vlastnosti byly úspěšně ověřeny kontrolou přítomností dvou faktorů pomocí konfirmatorní faktorové analýzy, dále kontrolou souběžné validity s jinými metodami a také měřenou vnitřní konzistencí (Kožený, 1993).

Závěrečná část testové baterie obsahovala doplňující otázky na školní prospěch, využití psychologických služeb a medikaci. Instrukce, srozumitelnost položek a nutný čas k vyplnění dotazníku byl zjišťován v rámci pilotáže, kdy dotazník byl předložen pěti adolescentům v srpnu 2019, dotazník již poté nebyl upravován.

### 9.3 Sběr dat

Zkoumanou populací byli žáci základních a středních škol v ČR ve věku 12 - 18 let. Data byla získána jednorázovým dotazníkovým šetřením (tužka-papír) v průběhu školního roku v rámci vyučovacích hodin adolescentů na jejich školách a v jejich vlastních třídách.

Výběr vzorku proběhl metodou příležitostného výběru, kdy byli osloveni ředitelé základních a středních škol v Plzeňském kraji. Po svolení ředitele školy k provedení výzkumu byli následně osloveni i třídní učitelé a učitelé společenskovedních předmětů, v jejichž hodinách byl výzkum realizován. Účast žáků ve výzkumu byla dobrovolná a od každého zákonného zástupce byl získán souhlas s účastí žáka na výzkumu. Všem byla nabídnuta možnost sdělení souhrnných finálních výsledků výzkumu.

#### **9.4 Metody zpracování a analýzy dat**

Dotazníky byly vyhodnoceny a překódovány do datové matice. Pro všechny typy dotazníků byla vypočtena jejich vnitřní konzistence (Cronbachova  $\alpha$ ) a zjištěna míra inter-rater reliability u LEAS-C (Pearsonův korelační koeficient). Pro všechny otázky uvedeme popisné statistiky – průměr, medián, směrodatná odchylka. Po vypočtení deskriptivních statistik byly provedeny t-testy pro pohlaví a korelační matice všech proměnných. Pro testování hypotéz jsme použili explorační faktorovou analýzu a hierarchická mnohočetná regresi.

Všechny použité metody jsou popsány i teoreticky. Výsledky jsou znázorněny ve formě grafů nebo tabulek. Analýza byla provedena v MS Excel, programu Statistica 12 a softwaru SPSS.

##### **a) Cronbachova $\alpha$**

Jedná se o míru spolehlivosti a vnitřní konzistence dotazníku. Výsledný  $\alpha$  koeficient spolehlivosti se pohybuje od 0 do 1. Pokud  $\alpha = 0$ , pak jsou všechny položky navzájem nezávislé (nekorelují). Pokud  $\alpha = 1$ , korelace mezi položkami je velmi vysoká. Je doporučeno mít koeficient  $\alpha$  alespoň mezi 0,65 a 0,8, méně než 0,5 je obvykle nepřijatelné. Záleží však na typu výzkumu.

##### **b) Nezávislý Studentův t-test**

Pro otestování rozdílů mezi dvěma skupinami lze použít **Studentův dvouvýběrový nepárový t-test**. Tento test slouží k porovnání střední hodnoty  $\mu_1$  jedné skupiny (mužů) se střední hodnotou  $\mu_2$  druhé skupiny (žen).

### c) Korelační koeficient

Pearsonův korelační koeficient je statistický ukazatel síly lineárního vztahu mezi dvěma proměnnými. Značí se jako  $r$ , nabývá hodnot od -1 do 1, kde 0 značí, že mezi proměnnými není žádný vztah. Pokud je znaménko před koeficientem záporné, jedná se o zápornou korelaci, tzn. nepřímou závislost. V tomto případě platí, že čím více se zvětší hodnoty jedné proměnné, tím více se zmenší hodnoty druhé proměnné.

Sílu korelace lze klasifikovat následovně:

- 0,00 - 0,19 „velmi slabá“
- 0,20 - 0,39 „slabá“
- 0,40 - 0,59 „střední“
- 0,60 - 0,79 „silná“
- 0,80 - 1,00 „velmi silná“

### d) Explorační faktorová analýza

Explorační faktorová analýza se používá k zachycení korelací mezi měřenými proměnnými a redukcí na méně nepřímo měřených latentních proměnných, tzv. faktorů. Je to technika, s jejíž pomocí se snažíme najít sadu vzájemně spjatých proměnných.

### e) Hierarchická lineární regrese

Pro otestování vlivu jedné proměnné na druhou lze použít **metodu lineární regrese**, která popisuje vztah kvantitativních proměnných  $X$  a  $Y$ . Pomocí této metody zjišťujeme, zda nezávislé proměnné  $X$  mají vliv na závislou proměnnou  $Y$ . Tento vztah je zapsán následující rovnicí:

$$y_i = B_0 + \beta_i x_i + e_i$$

kde  $y_i$  je závislá proměnná,  $x_i$  je nezávislé proměnná,  $B_0$  a  $\beta_i$  jsou regresní parametry a  $e_i$  je náhodná složka. Zda závislost existuje či nikoliv, zjistíme pomocí regresního parametru  $\beta_i$  dané proměnné a jeho  $p$ -hodnoty. Pokud je  $p$ -hodnota větší než 0,05, znamená to, že tato proměnná není statisticky významná a neovlivňuje závislou proměnnou.

Předpoklady lineární regrese jsou následující:

- Lineární vztah – závislou proměnnou lze vypočítat jako lineární funkci proměnných plus chybová složka
- Náhodný výběr – máme náhodný vzorek  $n$  pozorování, který sleduje populační model
- Není perfektní kolinearita – Ve vzorku neexistují žádné přesné lineární vztahy mezi nezávislými proměnnými
- Nulová střední hodnota – Chybová složka  $u$  má očekávanou hodnotu nula vzhledem k jakýmkoli hodnotám nezávislých proměnných.

$$E(u|x_1, \dots, x_k) = 0$$

- Homoskedasticita – Chybová složka  $u$  má konstantní rozptyl vzhledem k jakýmkoli hodnotám nezávislých proměnných.

$$Var(u|x_1, \dots, x_k) = \sigma^2$$

Pokud platí těchto 5 předpokladů, můžeme usoudit, že odhady pomocí metody nejmenších čtverců mají nejmenší rozptyl mezi všemi lineárními, nestrannými odhady.

Pokud platí navíc předpoklad:

- Normalita – Chybová složka  $u$  má normální rozdělení s nulovou střední hodnotou a rozptylem

pak má tento odhad nejmenší rozptyl ze všech lineárních odhadů, nejen lineárních.

V hierarchické regresi postupně přidáváme skupiny proměnných a pozorujeme, jaký vliv na koeficient determinace toto přidání mělo. Koeficient determinace říká, jakou část variability závislé proměnné vysvětlují nezávislé proměnné.

## 9.5 Časový plán výzkumu

Časový plán											
aktivita	1- 2/19	3- 4/19	5- 6/19	7- 8/19	9- 10/19	11-12/19	1- 2/20	3- 4/20	5- 6/20	7- 8/20	9- 10/20
řešení	x	x	x								
oslovení škol		x									
sběr dat					x	x	x				
analýza								x	x		
zpráva										x	x

TABULKA 2 – Časový plán výzkumu

## 9.6 Etika výzkumu

Všichni respondenti byli informováni o dobrovolnosti účasti na výzkumu a ujištění o jejich anonymitě a zpracování dat pouze pro výzkumné účely. Od všech nezletilých respondentů byly získány informované souhlasy o účasti ve výzkumu od jejich zákonných zástupců. Respondentům bylo nabídnuto, že jim budou konečné výsledky poskytnuty.

Při administraci jsme očekávali, že mohou mít účastníci výzkumu tendenci „předbíhat“ a otáčet strany zadání— proto bylo třeba toto zdůraznit v rámci instrukcí při zadávání. Bylo také třeba dát důraz na zachování anonymity, aby respondenti získali důvěru a neměli pocit, že výsledky (např. při sbírání vyplněných dotazníků zpět) uvidí spolužáci či učitelé.

## 10 Soubor

### 10.1 Výběr vzorku respondentů

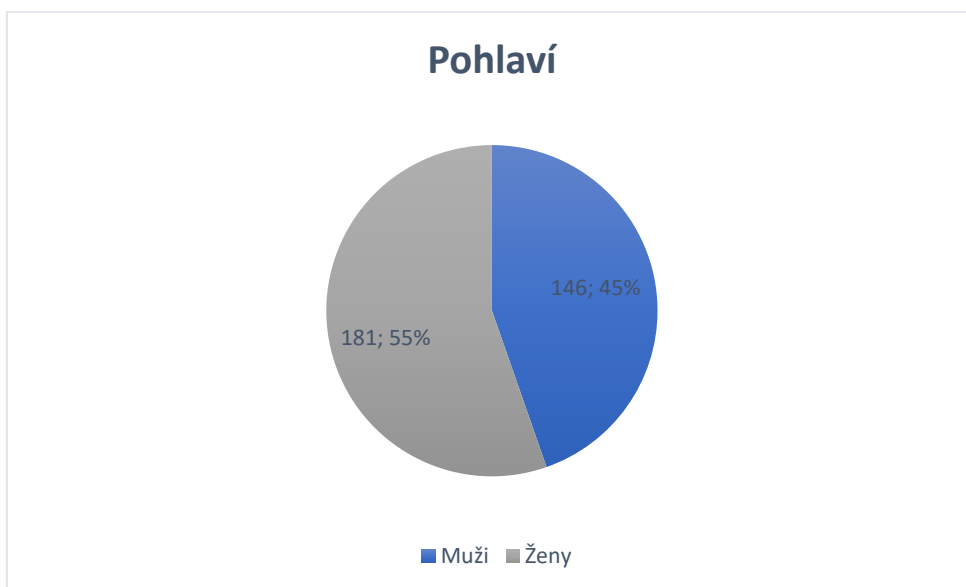
Výběr vzorku proběhl metodou příležitostného výběru, kdy jsem oslovila ředitele základních a středních škol ve Plzeňském kraji. Po svolení ředitele školy k provedení výzkumu byli následně osloveni i třídní učitelé a učitelé společenskovedních předmětů, v jejichž hodinách byl výzkum realizován. Původní záměr bylo získat 150 žáků a vyvážený poměr studentů jednotlivých škol (základní, střední) a pohlaví. Ukázalo se však, že bude potřeba získat větší počet respondentů, aby měl výzkum vyšší vypovídající hodnotu. Sebráno bylo nakonec celkem 343 dotazníků, z nichž 16 muselo být vyřazeno. Výsledný výzkumný soubor tvoří 327 žáků základních a středních škol v Plzeňském kraji. Zda bude náš počet respondentů dostatečný, jsme ověřili následujícím vzorcem:

$$n = \frac{z^2 \times \hat{p}(1 - \hat{p})}{\varepsilon^2}$$

kde  $z$  je  $z$ -skore,  $\varepsilon$  je tolerance chyby a  $\hat{p}$  je populační proporce. V naší analýze uvažujeme 95% interval spolehlivosti, 5 % toleranci chyby a 70 % populační proporce. Po dosazení hodnot je dostatečná velikost 323 respondentů, což náš soubor splňuje.

### 10.2 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo celkem 327 žáků základních, středních škol a gymnázií (109 dotazníků ze ZŠ, 109 z Gymnázií a 109 ze SŠ). 45 % respondentů byli muži (146) a 55 % respondentů byly ženy – v počtu 150, což znázorňuje Graf 2.



GRAF 2 - Pohlaví

Průměrný věk respondentů byl 15,107 let ( $SD = 1,80$ ). Nejmladší respondent byl 12 let starý a nejstaršímu respondentovi bylo 18 let.

<i>Průměr</i>	<i>15,107</i>
<i>Medián</i>	<i>15</i>
<i>Modus</i>	<i>16</i>
<i>Směr. odchylka</i>	<i>1,80427</i>
<i>Minimum</i>	<i>12</i>
<i>Maximum</i>	<i>18</i>

TABULKA 3 –Věk - Popisné statistiky



## 1 Výsledky analýzy dat a testování hypotéz

Nejprve byly ověřeny psychometrické charakteristiky jednotlivých metod jako vnitřní konzistenci škál pomocí Cronbachovy alfy pro všechny typy dotazníků a zjištění míry inter-rater reliability u LEAS-C. Dalším krokem bylo vypočtení popisných (deskriptivních) statistik, t-testů pro pohlaví a korelační matice všech proměnných. Pro testování hypotéz byla dále použita explorační faktorová analýza, hierarchická mnohočetná regrese.

### Cronbachova alpha

Nejprve byla pro všechny typy dotazníků vypočtena Cronbachova alpha.

- LEAS-C

Cronbachova alfa pro tento dotazník je  $\alpha = 0,733$  pro škálu Vlastní,  $\alpha = 0,79$  pro škálu Druzí a pro celkovou škálu  $\alpha = 0,787$ . Výsledné hodnoty jsou přijatelné a odpovídající těmto typům výzkumů. V následujících analýzách využijeme pouze celkovou škálu. Shoda dvou hodnotitelů (inter-rater reliability) byla srovnána u 40 protokolů a byla měřena Pearsonovým korelačním koeficientem pro Vlastní:  $r = 0,9914$ , Druzí:  $r = 0,99331$  a pro celkové emoční uvědomění  $r = 0,99375$  ( $p < 0.01$ ).

- ERQ

V tomto výzkumu vyšla hodnota Cronbachovy alfy pro škálu potlačení  $\alpha = 0,79$  a pro škálu přehodnocení  $\alpha = 0,60$ , což je opět v rámci výzkumu přijatelná hodnota.

- CERQ

Cronbachovy alfy CERQ se pohybovaly v rozmezí od 0,502 do 0,788. I tyto hodnoty lze brát za přijatelné. Konkrétní hodnoty můžeme nalézt v tabulce níže.

- DEP36

Cronbachova alfa v této studii dosahovala hodnoty  $\alpha=0,90$  u pozitivního a  $\alpha=0,92$  u negativního emočního prožívání.

	Cronbachova alpha
LEAS-C-Self	0,733
LEAS-C-Others	0,793
LEAS-C-Total	0,787
ERQ-Reappraisal	0,791
ERQ-Suppression	0,601
CERQ-Self-blame	0,697
CERQ-Acceptance	0,621
CERQ-Rumination	0,683
CERQ-Positive Refocusing	0,745
CERQ-Refocus on Planning	0,502
CERQ-Positive Reappraisal	0,788
CERQ-Putting into Perspective	0,759
CERQ-Catastrophizing	0,763
CERQ-Other-blame	0,85
DEP36-Pozitivní	0,901
DEP36-Negativní	0,924

TABULKA 4- Cronbachova alpha

## Popisné statistiky

Dále jsme pro všechny dotazníky a hodnoty spočetli popisné statistiky – průměr, směrodatnou odchylku, medián, modus, maximum a minimum. Hodnoty jsou zobrazeny v Tabulce 5. Zde vidíme, že v dotazníku LEAS-C respondenti skórovali lépe v uvědomění vlastních emocí než v uvědomění emocí druhých, jak jsme očekávali. Dále si můžeme všimnout, že respondenti reportovali více pozitivního emočního prožívání než negativního (DEP36). Z emočních strategií používají více kognitivní přehodnocení než potlačení (ERQ), u dotazníku CERQ je nečastější volbou adaptivní strategie přijetí a nejméně pak respondenti volí neadaptivní katastrofizování.

	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Md</b>	<b>Mo</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
<b>ERQ-Reappraisal (kognitivní přehodnocení)</b>	4.148828	1.111643	4.166667	4.166667	7	1
<b>ERQ-Suppression (potlačení)</b>	3.830275	1.179696	3.75	3	7	1.5
<b>LEAS-C-Self-average</b>	2.841743	0.493193	3	3.25	3.833333	1.583333
<b>LEAS-C-Self (uvědomování vlastních emocí)</b>	34.10092	5.91832	36	39	46	19
<b>LEAS-C-Others-average</b>	2.438328	0.673621	2.583333	2.583333	3.583333	0.333333
<b>LEAS-C-Others(uvědomování emocí druhých)</b>	29.25994	8.083453	31	31	43	4
<b>LEAS-C-Total-average</b>	3.035678	0.499194	3.083333	3.083333	4.25	2
<b>LEAS-C-Total (celkové emoční uvědomění)</b>	36.42813	5.990324	37	37	51	24
<b>DEP36-Pozitivní</b>	59.10703	11.73031	61	63	90	35
<b>DEP36-Negativní</b>	47.48318	14.58516	45	43	87	22
<b>CERQ-Self-blame (sebeobviňování)</b>	11.59327	2.948542	12	11	17	5
<b>CERQ-Acceptance (přijetí)</b>	13.20183	3.23526	13	14	20	6
<b>CERQ-Rumination (ruminace)</b>	11.07645	3.640197	10	10	20	5
<b>CERQ-Positive Refocusing (pozitivní zameření)</b>	11.36391	3.616008	11	8	20	4
<b>CERQ-Refocus on Planning (zaměření na plánování)</b>	11.18043	2.78394	11	10	20	4
<b>CERQ-Positive Reappraisal (pozitivní přehodnocení)</b>	11.69419	3.862871	12	9	20	4
<b>CERQ-Putting into Perspective (změna perspektivy)</b>	12.52294	3.745569	12	11	20	4
<b>CERQ-Catastrophizing (katastrofizování)</b>	8.868502	3.706901	8	7	19	4
<b>CERQ-Other-blame (obviňování druhých)</b>	9.204893	3.682869	9	8	20	4

TABULKA 5 - Popisné charakteristiky zkoumaných proměnných

## Párový t-test

V Tabulce 6 jsou zobrazeny rozdíly mezi muži a ženami. Rozdíly byly testovány pomocí nezávislého t-testu. Pokud je p-hodnota menší než 0,05, mezi muži a ženami je statisticky významný rozdíl.

Z výsledků, které můžeme vidět v Tabulce 4, vyplývá, že mezi chlapci a dívkami je statisticky významný rozdíl v mnoha měřených proměnných. Dle očekávání dívky skórují signifikantně lépe ve škále emočního uvědomění než chlapci. Dále jsme zjistili, že dívky reportují signifikantně více negativní emočního prožívání oproti chlapcům. Z adaptivních strategií emoční

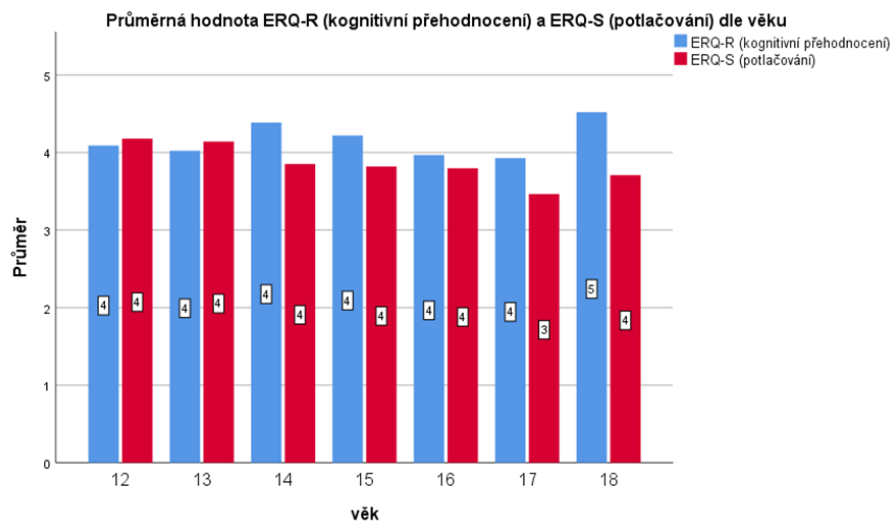
regulace používají chlapci více kognitivní přehodnocení, zaměření na plánování, pozitivní přehodnocení a změnu perspektivy než dívky. Z neadaptivních strategií používají dívky více sebeobviňování, ruminace, chlapci naopak více obviňování druhých. U přijetí a pozitivním zameření jsme nezjistili signifikantní rozdíl.

	Pohlaví	N	Průměr	Směrodatná odchylka	t	p
<b>LEAS – C – Total-average</b>	žena	181	4,24	0,48	5,36	<b>0,00</b>
	muž	146	3,22	0,47		
<b>ERQ-R (kognitivní přehodnocení)</b>	žena	181	4,39	1,04	- 2,15	<b>0,03</b>
	muž	146	4,72	1,18		
<b>ERQ-S (potlačování)</b>	žena	181	3,83	1,08	0,07	0,95
	muž	146	3,83	1,30		
<b>DEP36-pozitivní</b>	žena	181	57,98	10,90	- 1,93	<b>0,05</b>
	muž	146	60,50	12,62		
<b>DEP36-negativní</b>	žena	181	50,28	15,11	3,93	<b>0,00</b>
	muž	146	44,02	13,21		
<b>CERQ-Self-blame</b>	žena	181	12,27	2,63	4,77	<b>0,00</b>
	muž	146	10,75	3,12		
<b>CERQ-Acceptance</b>	žena	181	12,92	3,02	- 1,71	0,09
	muž	146	13,55	3,47		
<b>CERQ-Rumination</b>	žena	181	12,24	3,62	6,99	<b>0,00</b>
	muž	146	9,63	3,14		
<b>CERQ-Positive Refocusing</b>	žena	181	11,43	3,74	0,34	0,73
	muž	146	11,29	3,49		
<b>CERQ-Refocus on Planning</b>	žena	181	10,62	2,57	- 4,16	<b>0,00</b>
	muž	146	11,88	2,90		
<b>CERQ-Positive Reappraisal</b>	žena	181	11,25	3,79	- 2,31	<b>0,02</b>
	muž	146	12,24	3,91		
<b>CERQ-Putting into Perspective</b>	žena	181	12,15	3,89	- 2,02	<b>0,04</b>
	muž	146	12,99	3,53		
<b>CERQ-Catastrophizing</b>	žena	181	9,36	3,98	2,74	<b>0,01</b>
	muž	146	8,26	3,27		
<b>CERQ-Other-blame</b>	žena	181	8,41	2,93	- 4,27	<b>0,00</b>
	muž	146	10,18	4,27		

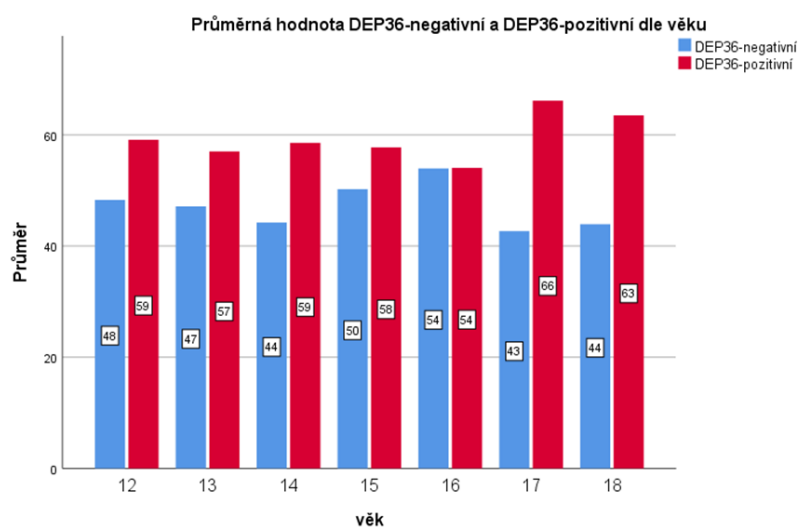
TABULKA 6 – Rozdíl mezi muži a ženami

Ověřen byl také vztah mezi výše zmíněnými proměnnými a věkem. V Grafu 3 a 4 můžeme vidět, že pro všechny věkové skupiny respondentů jsou průměrné hodnoty škál téměř stejné. Věk nemá vliv na výsledky, a proto ho v následujících analýzách nezařazujeme. Pro následující analýzu

nebyly proměnné rozděleny ani podle pohlaví, protože lze očekávat stejné vztahy mezi proměnnými jak pro chlapce, tak i pro dívky.



GRAF 3 – Průměrná hodnota ERQ-R a ERQ-S dle věku



GRAF 4 – Průměrná hodnota DEP36-negativní a DEP36-pozitivní dle věku

### Korelační koeficienty

Abychom ověřili, zda existuje statisticky významný vztah mezi emočním uvědoměním (LEAS-C), emoční regulací (ERQ, CERQ) a emočním prožíváním (DEP36), provedeme analýzu

pomocí korelačních koeficientů. Na následující tabulce můžeme vidět vzájemné korelace zkoumaných proměnných.

Correlations															
	L-Self-average	L-Others-average	L-Total-average	CERQ-Self-blame	CERQ-Acceptance	CERQ-Rumination	CERQ-Positive Refocusing	CERQ-Refocus on Planning	CERQ-Positive Reappraisal	CERQ-Putting into Perspective	CERQ-Catastrophizing	ERQ-R (kognitivní přehodnocení)	ERQ-S (potlačování)	DEP36- pozitivní	DEP36- negativní
L-Self-average	1	.659**	.897**	.105	-.021	.071	.080	.050	-.049	-.036	-.138**	.056	.000	.083	.008
L-Others-average	.659**	1	.773**	.201**	.138**	.056	-.002	.037	.019	.122**	-.229**	.042	.018	.233**	-.209**
L-Total-average	.897**	.773**	1	.145**	.064	.124**	.079	.077	-.028	-.025	-.185**	.036	-.005	.125**	-.057
CERQ-Self-blame	.105	.201**	.145**	1	.390**	.405**	.230**	.101	.021	.248**	.370**	.010	.252	-.088	.351**
CERQ-Acceptance	-.021	.138**	.064	.390**	1	.357**	.338**	.351**	.517**	.515**	-.045	.250	-.039	.227**	-.260**
CERQ-Rumination	.071	.056	.124**	.405**	.357**	1	.363**	.177**	-.021	.000	.305**	.196**	-.105	.087	.320**
CERQ-Positive Refocusing	.080	-.002	.079	.230**	.338**	.363**	1	.321**	.248**	.286**	.035	.305**	-.185**	-.016	.097
CERQ-Refocus on Planning	.050	-.037	.077	.101	.351**	.177**	.321**	1	.475**	.296**	.001	.544**	.003	.290**	-.240**
CERQ-Positive Reappraisal	-.049	.019	-.028	.021	.517**	-.021	.248**	.475**	1	.483**	-.277**	.299**	-.020	.418**	-.450**
CERQ-Putting into Perspective	-.036	.122	-.025	.248**	.515**	.000	.286**	.296**	.483**	1	-.173**	.388**	.008	.304**	-.329**
CERQ-Catastrophizing	-.138**	-.229**	-.185**	.370**	-.045	.305**	.035	.001	-.277**	-.173**	1	.376**	.164	-.289**	.629**
ERQ-R (kognitivní přehodnocení)	-.146**	-.227**	-.262**	-.057	-.154	.016	-.125	-.246**	-.261**	-.217**	.376**	1	-.025	-.313**	.425**
ERQ-S (potlačování)	.000	.018	-.005	.252	.250**	.196**	.305**	.544**	.299**	.388**	-.140	.299**	1	-.080	-.395**
DEP36- pozitivní	.083	.233**	.125**	-.088	-.039	-.105	.185**	.003	-.025	.008	.164**	-.025	-.080	1	-.192**
DEP36- negativní	.008	-.209**	-.057	.351**	-.260**	.320**	.097	-.240**	-.450**	-.329**	.629**	.425**	-.395**	-.192**	1

TABULKA 7 – Korelační koeficienty

Existuje velmi slabý pozitivní vztah mezi sebeobviňováním a emočním uvědoměním emocí druhých a celkovým emočním uvědoměním. Také je slabý vztah mezi emočním uvědoměním a pozitivním a negativním emočním prožíváním. Existuje slabá souvislost mezi úrovní emočního uvědomění s vyšším pozitivním emočním prožíváním a nižším negativním emočním prožíváním. Existuje středně silný vztah mezi pozitivním emočním prožíváním a emoční regulací. Nejsilnější vztah je mezi pozitivním emočním prožíváním a kognitivním přehodnocením ( $r = 0,418$ ). Silný vztah je mezi negativním emočním prožíváním a emoční regulací. Nejsilnější vztah pozorujeme mezi negativním emočním prožíváním a katastrofizováním ( $r = 0,629$ ).

### **Explorační faktorová analýza**

Z výsledků získaných pomocí korelačních koeficientů můžeme vidět, že existuje souvislost mezi emoční regulací a emočním prožíváním. Mezi ostatními proměnnými je nulový či velmi slabý vztah. Abychom mohli ověřit konkrétní vlivy používaných strategií emoční regulace na emoční prožívání, nejprve pomocí explorační faktorové analýzy (ortogonální rotace varimax) prozkoumáme jednotlivé strategie emoční regulace a jaké faktory mezi nimi existují.

Prvním krokem je ověření, zda položky, které chceme faktorovat, jsou pro faktorovou analýzu vůbec vhodné. Proměnné, které vstupují do faktorové analýzy, by měly být měřeny přinejmenším na ordinální úrovni, což naše data splňují. Položky musí mezi sebou korelovat, síla korelace by měla nejméně 0,3, což také téměř všechny proměnné splňují. Hodnota Kaiser-Meyer-Olkinovy míry, tj. míra vhodnosti položek pro faktorovou analýzu, by měla být vyšší než 0,6. P-hodnota Bartletta testu by měla být nižší než 0,05.

V případě naší analýzy je Kaiser-Meyer-Olkinovy míra 0,66, tj. větší než 0,6 a p-hodnota Bartlettova testu je významná na úrovni 0,05 ( $p$ -hodnota = 0). Naše data jsou pro faktorovou analýzu vhodná. V dalším kroku faktorové analýzy budeme extrahovat faktory.

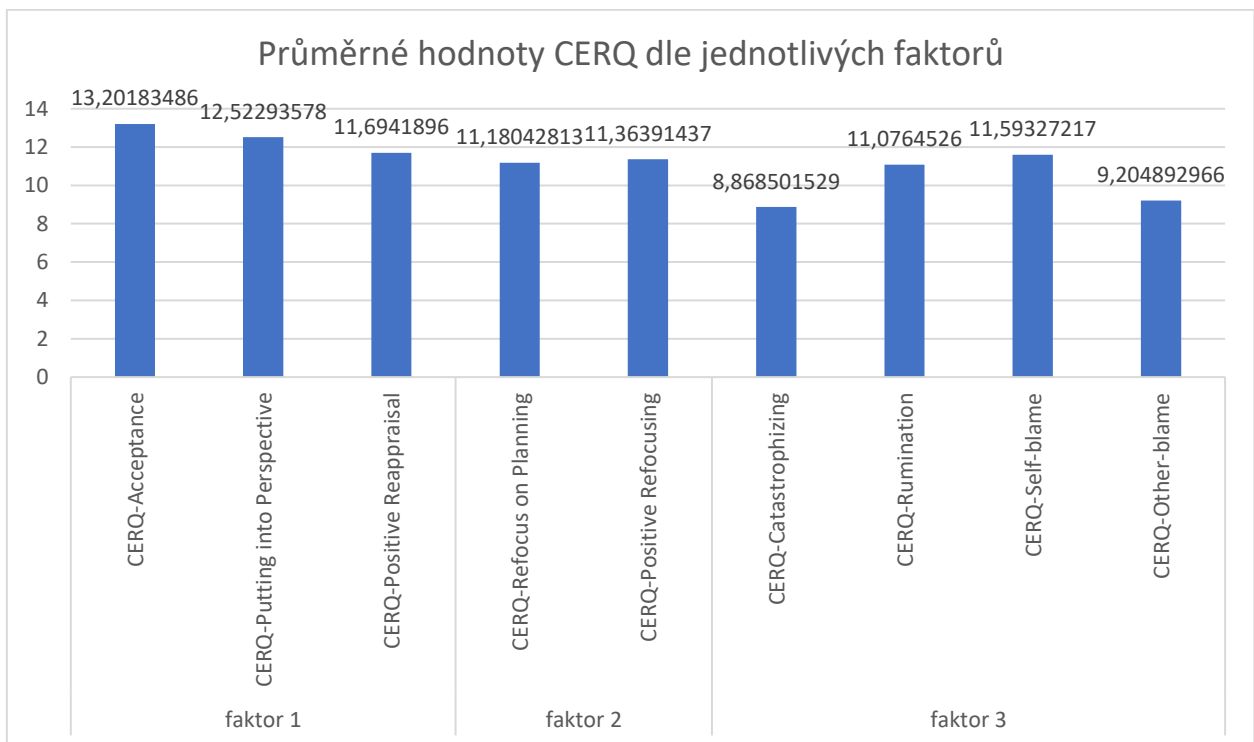
Abychom zvýšili interpretovatelnost faktorů, nastavíme rotaci. Použijeme ortogonální rotaci metodou Varimax. Tabulka 5 zobrazuje hodnoty korelačních koeficientů mezi proměnou a příslušným faktorem. Tučně zvýrazněné hodnoty faktorových zátěží jsou u faktorů, ve kterých jsou dané proměnné silné. Faktorová analýza a rozdělení na jednotlivé faktory proběhlo úspěšně, jelikož všechny proměnné jsou silné pouze v jednom faktoru a slabé ve faktorech ostatních.

	Faktor			
	1	2	3	4
CERQ-Acceptance	<b>0,826</b>	0,178	0,262	-0,092
CERQ-Putting into Perspective	<b>0,766</b>	0,204	-0,101	0,059
CERQ-Positive Reappraisal	<b>0,675</b>	0,331	-0,273	-0,032
ERQ-R (kognitivní přehodnocení)	0,140	<b>0,817</b>	-0,061	-0,127
CERQ-Refocus on Planning	0,230	<b>0,787</b>	0,003	0,013
CERQ-Positive Refocusing	0,239	<b>0,566</b>	0,267	0,275
CERQ-Catastrophizing	-0,244	-0,059	<b>0,756</b>	0,186
CERQ-Rumination	0,128	0,323	<b>0,746</b>	-0,201
CERQ-Self-blame	0,451	-0,063	<b>0,632</b>	0,361
CERQ-Other-blame	-0,316	-0,299	<b>0,409</b>	-0,170
ERQ-S (potlačování)	-0,041	0,011	0,027	<b>0,941</b>

TABULKA 8 – Faktorová analýza

V Tabulce 8 vidíme, že pomocí faktorové analýzy jsme odhalili 4 faktory. Faktor 1 byl sycen adaptivními strategiemi emoční regulace – přijetím, změnou perspektivy a pozitivním přehodnocením. Druhý faktor sytily kognitivní přehodnocení, zaměření na plánování a pozitivní zaměření. Třetí faktor byl sycen neadaptivními strategiemi – katastrofizování, ruminací, sebeobviňováním a obviňováním druhých. Proměnná potlačování projevu emocí sytila svůj vlastní faktor. Tyto výsledky mimo jiné potvrzují i předpoklad, že jednotlivé škály emoční regulace mohou být rozdělené na adaptivní a neadaptivní. V grafu níže jsou pro přehlednost zobrazené průměrné hodnoty dle jednotlivých faktorů.





GRAF 5 - Průměrné hodnoty CERQ dle jednotlivých faktorů

### **Hierarchická regresní analýza vztahu emoční regulace s emočním prožíváním**

Mezi emoční regulací a emočním prožíváním se ukazuje jistá souvislost. V následující analýze budeme tyto vztahy zkoumat **hierarchickou regresní analýzou**. Předpoklady regresní analýzy jsou splněny. Jako závislou proměnnou budeme uvažovat pozitivní nebo negativní emoční prožívání. Jako nezávislé proměnné použijeme emoční regulaci. Zajímají nás konkrétní vlivy používaných strategií emoční regulace na emoční prožívání, proto do modelu budeme přidávat jednotlivé skupiny emoční regulace podle výsledků exploratorní faktorové analýzy. Pořadí vložení proměnných se lišilo pro negativní a pozitivní emoční prožívání. Dá se předpokládat, že jak na pozitivní, tak na negativní emoční prožívání bude mít emoční regulace různý vliv. Předpokládáme, že na pozitivní emoční prožívání bude mít největší vliv užívání adaptivních strategií emoční regulace. Naopak očekáváme, že na negativní emoční prožívání bude mít největší vliv užívání neadaptivních strategií emoční regulace.

V následujících tabulkách můžeme pro všechny proměnné vidět hodnoty standardizovaných regresních koeficientů  $\beta$  a koeficient determinace pro jednotlivé kroky, včetně jeho změny.

Jak lze vidět v Tabulce 9, největší vliv na pozitivní prožívání má užívání adaptivních strategií emoční regulace. Akceptace, změna perspektivy a pozitivní přehodnocení vysvětlují 18,9 % sdíleného rozptylu. Pokud do modelu přidáme ostatní adaptivní strategie emoční regulace – kognitivní přehodnocení, zaměření na plánování a pozitivní zaměření – ze sdíleného rozptylu je vysvětleno 24,6 %. Z těchto strategií má největší vliv na pozitivní emoční prožívání pozitivní přehodnocení (CERQ) a změna perspektivy. Na vyšší pozitivnímu prožívání má také vliv nižší ruminace, nižší sebeobviňování a nižší hodnota obviňování druhých. Oproti očekáváním má na vyšší pozitivní emoční prožívání vliv nižší pozitivní zaměření.

	Pozitivní emoční prožívání			
	1	2	3	4
CERQ-Acceptance	-0,14	-0,009	-0,208	-0,165
CERQ-Putting into Perspective	0,46*	0,370	0,64**	0,67**
CERQ-Positive Reappraisal	1,12***	0,99***	0,86***	0,85***
ERQ-R (kognitivní přehodnocení)		1,78**	0,654	0,705
CERQ-Refocus on Planning		0,315	0,367	0,369
CERQ-Positive Refocusing		-0,67***	-0,84***	-0,94***
CERQ-Catastrophizing			-0,40*	-0,45*
CERQ-Rumination			0,96***	1,08***
CERQ-Self-blame			-0,66**	-0,81**
CERQ-Other-blame			-0,53**	-0,51**
ERQ-S (potlačování)				1,10*
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,189</b>	<b>0,246</b>	<b>0,350</b>	<b>0,360</b>
<b>Změna R<sup>2</sup></b>	<b>0,189</b>	<b>0,057</b>	<b>0,103</b>	<b>0,010</b>

TABULKA 9 – Regresní analýza – Pozitivní emoční prožívání, \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

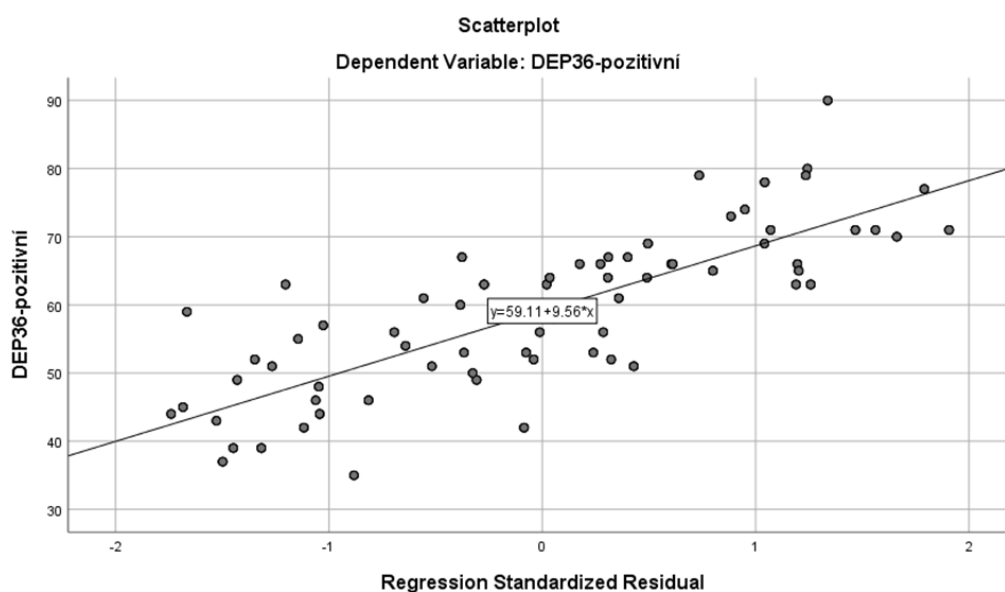
Vliv proměnných na negativní emoční očekávání zobrazuje Tabulka 10. Největší vliv na negativní emoční prožívání má užívání neadaptivních strategií emoční regulace. Užívání neadaptivních strategií vysvětluje 48,1 % sdíleného rozptylu negativního emočního prožívání. Nejvýrazněji vliv na negativní emoční prožívání má katastrofizování a obviňování druhých. Z adaptivních strategií emoční regulace měly na vyšší negativní emoční prožívání vliv nižší hodnoty

akceptace a kognitivního přehodnocení. Pozitivní přehodnocení mělo opačný vliv, než jsme očekávali (kladný).

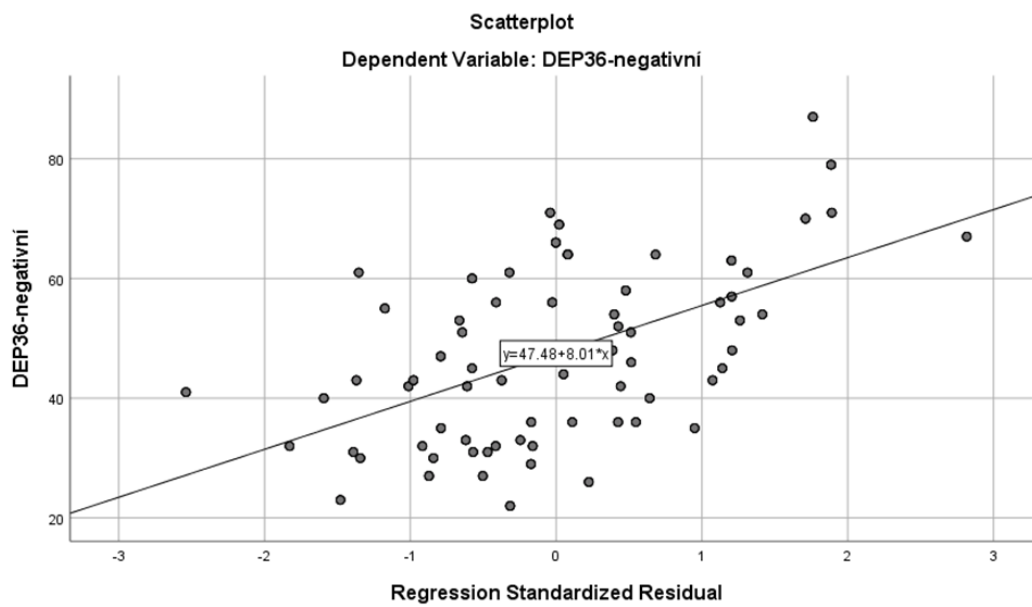
	Negativní emoční prožívání			
	1	2	3	4
CERQ-Catastrophizing	1,70***	1,63***	1,6***	1,13***
CERQ-Rumination	0,48**	0,61**	0,90***	0,94***
CERQ-Self-blame	0,78**	0,61**	1,39***	1,20***
CERQ-Other-blame	1,07***	1,10***	0,93***	0,84***
ERQ-S (potlačování)		1,43**	1,10*	0,491
CERQ-Acceptance			-1,32***	-1,46***
CERQ-Putting into Perspective			-0,36*	-0,074
CERQ-Positive Reappraisal			-0,41*	-0,39*
ERQ-R (kognitivní přehodnocení)				-3,99***
CERQ-Refocus on Planning				0,092
CERQ-Positive Refocusing				0,77***
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,481</b>	<b>0,493</b>	<b>0,629</b>	<b>0,710</b>
<b>Změna R<sup>2</sup></b>	<b>0,481</b>	<b>0,012</b>	<b>0,136</b>	<b>0,080</b>

TABULKA 10– Regresní analýza – Negativní emoční prožívání, \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001

Pro lepší přehlednost jsme vytvořili grafy statistických regresních modelů pro pozitivní emoční prožívání (Graf 6) a negativní emoční prožívání (Graf 7). Body jsou blízko regresní přímce, závislá proměnná je z velké části vysvětlována nezávislými proměnnými.



GRAF 6 – Statistický regresní model pro pozitivní prožívání



GRAF 7 – Statistický regresní model pro negativní prožívání

Na základě výše uvedených statistických výsledků můžeme konstatovat, že:

*H1: Existuje statisticky významný rozdíl mezi mírou uvědomění vlastních emocí a uvědoměním emocí druhých u žáků základních a středních škol - hypotéza č. 1 se **přijímá**.*

*H2: Existuje vztah mezi vyšším emočním uvědoměním a pozitivním emočním prožíváním u žáků základních a středních škol.- hypotéza č. 2 se **nepřijímá**.*

*H3: Existuje vztah mezi nižším emočním uvědoměním a negativním emočním prožíváním u žáků základních a středních škol - hypotéza č. 3 se **nepřijímá**.*

*H4: Adaptivní strategie emoční regulace pozitivně souvisí s vyšší mírou pozitivního emočního prožívání u žáků základních a středních škol - hypotéza č. 4 se **přijímá**.*

*H5: Neadaptivní strategie emoční regulace negativně souvisí s nižší mírou pozitivního emočního prožívání u žáků základních a středních škol - hypotéza č. 5 se **přijímá**.*

*H6: Existuje souvislost mezi emočním uvědoměním, emoční regulací a emočním prožíváním u žáků základních a středních škol - hypotéza č. 6 se **nepřijímá**.*

## 12. Diskuse

Diskusi jsem rozdělila do tří podkapitol, první je věnována výsledkům mého šetření, druhá limitacím výzkumu a třetí aplikaci nalezených výsledků do praxe a možnostem dalšího vývoje.

### 12.1 Diskuse ke zjištěným výsledkům

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na zkoumání emočního uvědomění, strategií emoční regulace a emočního prožívání u adolescentů v českém prostředí. Bylo zvoleno šest hypotéz, které se týkaly vzájemných vztahů mezi těmito konstrukty.

První hypotéza se týkala emočního uvědomění vlastních emocí a emocí druhých. Očekávali jsme, že uvědomění vlastních emocí bude na vyšší úrovni než uvědomění emocí druhých. Tento předpoklad byl u našeho vzorku potvrzen, což dokladují i výsledky předešlých výzkumů (Bajgar, Ciarrochi, Lane & Deane, 2005; Veirman, Brouwers & Fontaine, 2011).

Následující hypotézy se týkaly vztahů mezi emočním uvědoměním, emoční regulací a prožíváním. Vyšší emoční uvědomění by podle některých autorů mělo umožňovat častější a sofistikovanější užívání adaptivnějších strategií emoční regulace (Gross, 2014), které souvisí s pozitivnějším dlouhodobým prožíváním (Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010). Podobně je vysoká diferenciací emocí spojena s použitím adaptivních strategií regulace emocí (Barrett et al., 2001), úspěšnější regulací emocí (Kalokerinos, Erbas, Ceulemans, & Kuppens, 2019) a absence sebedestruktivní strategie regulace emocí jako je sebevražedné sebepoškození nebo konzumace alkoholu (Anand, Chen, Lindquist, 2017; Kashdan, Ferssizidis, Collins, & Muraven, 2010; Zaki, Coifman, Rafaeli, Berenson a Downey, 2013). Starr a kolegové (2019) ukázali, že emoční diferenciací utlumila souběžné spojení mezi každodenními problémy a depresivní náladou v průběhu jednoho týdne, jakož i budoucí vztah mezi stresovým životem události a depresivní příznaky u dospívajících. Na základě teorií i výsledků výzkumů jsme předpokládali, že emoční uvědomění bude mít vliv na emoční regulaci a emoční prožívání.

Pomocí analýzy korelačních koeficientů jsme zjistili, že existuje slabý vztah mezi emočním uvědoměním a pozitivním a negativním emočním prožíváním. Slabá souvislost se ukázala i mezi úrovní emočního uvědomění s vyšším pozitivním emočním prožíváním a nižším negativním emočním prožíváním. Neprokázaný vztah mezi emočním uvědoměním a emočním prožíváním, bychom mohli vysvětlit zvoleným věkem výběrového souboru, protože pro pozitivitní prožívání

může být pro adolescenta zásadnější např. množství a kvalita přátel a přijetí vrstevníky. Je ale také možné, že použitá metoda LEAS-C ve skutečnosti neměří jen emoční uvědomění. Metodu LEAS-C jsme zvolili z toho důvodu, že není sebeposuzovací a má vytvořenou samostatnou verzi pro děti (Bajgar, Ciarrochi, Lane & Deane, 2005). Metoda může ale měřit i naučenou dovednost a znalost, jak se máme v daných situacích cítit a reagovat podle sociálních norem.

Výsledky korelace v našem vzorku ale ukázaly, že mezi emoční regulací a emočním prožíváním jistá souvislost existuje. Nejsilnější vztah se ukázal mezi pozitivním emočním prožíváním a kognitivním přehodnocením ( $r = 0,418$ ). Nalezli jsme i silný vztah mezi negativním emočním prožíváním a emoční regulací. Nejsilnější vztah se ukázal mezi negativním emočním prožíváním a katastrofizováním ( $r = 0,629$ ). Tyto výsledky potvrzují zjištění výzkumů, že strategie emoční regulace mají zásadní vliv na psychickou pohodu adolescentů (Boden & Thompson, 2015).

Předtím, než bylo možné ověřit konkrétní vlivy používaných strategií emoční regulace na emoční prožívání, bylo potřeba prozkoumat jednotlivé strategie emoční regulace a jaké faktory mezi nimi existují pomocí explorační faktorové analýzy (ortogonální rotace varimax). Pomocí faktorové analýzy jsme odhalili 4 faktory. Faktor 1 byl sycen adaptivními strategiemi emoční regulace – přijetím, změnou perspektivy a pozitivním přehodnocením. Druhý faktor sytily kognitivní přehodnocení, zaměření na plánování a pozitivní zaměření. Třetí faktor byl sycen neadaptivními strategiemi – katastrofizování, ruminací, sebeobviňováním a obviňováním druhých. Proměnná potlačování projevu emocí sytila svůj vlastní faktor. Tyto výsledky nám potvrzují i předpoklad, že jednotlivé škály emoční regulace mohou být rozdělené na adaptivní a neadaptivní.

Další vztahy jsme blíže prozkoumali hierarchickou regresní analýzou. Naše hypotézy předpokládaly, že na pozitivní emoční prožívání bude mít největší vliv užívání adaptivních strategií emoční regulace a že na negativní emoční prožívání bude mít největší vliv užívání neadaptivních strategií emoční regulace. Zajímaly nás tedy konkrétní vlivy používaných strategií emoční regulace na emoční prožívání, proto jsme do modelu přidávali jednotlivé skupiny emoční regulace podle výsledků explorační faktorové analýzy. Pořadí vložení proměnných se lišilo pro negativní a pozitivní emoční prožívání.

Potvrdilo se, že největší vliv na pozitivní prožívání má užívání adaptivních strategií emoční regulace. Akceptace, změna perspektivy a pozitivní přehodnocení vysvětlily 18,9 % sdíleného rozptylu. Když jsme do modelu přidali ostatní adaptivní strategie emoční regulace – kognitivní přehodnocení, zaměření na plánování a pozitivní zaměření – ze sdíleného rozptylu bylo vysvětleno

24,6 %. Z těchto strategií mělo největší vliv na pozitivní emoční prožívání pozitivní přehodnocení a změna perspektivy. Potvrdili jsme tedy výsledky předešlých výzkumů, že strategie kognitivní přehodnocení (ERQ) a pozitivní přehodnocení (CERQ) mají z adaptivních strategií největší pozitivní vliv. Na vyšší pozitivnímu prožívání měly také vliv nižší ruminace, nižší sebeobviňování a nižší hodnota obviňování druhých, což odpovídá předešlým zjištěním o špatném vlivu těchto strategií na psychickou pohodu (Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010).

Největší vliv na negativní emoční prožívání mělo užívání neadaptivních strategií emoční regulace. Užívání neadaptivních strategií vysvětluje 48,1 % sdíleného rozptylu negativního emočního prožívání. Nejvýrazněji vliv na negativní emoční prožívání mělo katastrofizování a obviňování druhých. Z adaptivních strategií emoční regulace měly na vyšší negativní emoční prožívání vliv nižší hodnoty akceptace a kognitivního přehodnocení. Pozitivní přehodnocení mělo opačný vliv, než jsme očekávali (kladný).

Věk nesouvisel s žádnou proměnnou, zatím co pohlaví ano. Tento výsledek naznačuje, že u adolescentů vyšší emoční uvědomění nemusí být postačující ke schopnosti adaptivní regulace oproti dětství a dospělé populaci. Výzkumy emočního uvědomění mladších dětí souvislost věku se vzrůstajícím emočním uvědoměním prokázaly (Mancini, Agnoli, Trombini, Baldaro & Surcinelli, 2013) a u dospělých vyšší emoční uvědomění také predikuje adaptivnější formy emoční regulace (Boden & Thompson, 2015). Navíc teorie LEA (Lane & Schwartz, 1987) předpokládá, že kapacita zpracovávat emoce je adolescentním věku oproti dětství již plně rozvinuta a mezi jedinci existují rozdíly založené na jejich zkušenosti a učení. V adolescentním věku tedy může hrát roli ještě výchova či proces učení a můžeme se domnívat, že kdybychom do testovaného vzorku zahrnuli i děti a dospělé, tak by se vliv věku na emoční regulaci ukázal.

Výrazné rozdíly se nám ukázaly mezi dívkami a chlapci, a to jak v emočním prožívání, emoční regulaci, tak i v emočním prožívání. Dívky skórovaly signifikantně lépe ve škále emočního uvědomění než chlapci. Dívky reportovaly signifikantně více negativní emočního prožívání oproti chlapcům. Z adaptivních strategií emoční regulace používají chlapci signifikantně více kognitivní přehodnocení, zaměření na plánování, pozitivní přehodnocení a změnu perspektivy než dívky. Z neadaptivních strategií používají dívky více sebeobviňování, ruminace, chlapci více obviňování druhých. Proměnná pohlaví sice nebyla součástí žádné z našich hypotéz, považují však za důležité, zde toto zjištění zmínit.



## 12.2 Limitace výzkumu

Je třeba podotknout, že v celém výzkumu jsme adaptivitu emoční regulace posuzovali podle užívání konkrétních strategií, které byly předešlými výzkumy shledány jako adaptivní či neadaptivní. Někteří autoři však považují za neadaptivnější formu emoční regulace flexibilitu jedince ve využívání různých strategií podle kontextu a typu stresoru (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010). To vnímám jako jeden z limitů výzkumu. Bylo by dobré zohlednit to v dalším výzkumu a posoudit adaptivnost jako schopnost flexibilně měnit strategie na základě dané kontextu situace.

Dalším limitem je také sebesposuzovací forma většiny použitých metod, u nichž je více než pravděpodobné, že někteří respondenti, zvláště v adolescentním věku, nechtějí přesně vypovídat a výsledky jsou zkreslené. V budoucích studiích by bylo vhodné výsledky ověřit reálným experimentem, kde by účastníci aktivně regulovali své pocity a zároveň by jim byla měřena pozornost k pocitům a jejich porozumění (Boden & Thompson, 2015). Přínosné by v rámci dalších výzkumů mohlo být i zvolení širšího věkového rozpětí a změření emočního uvědomění více metodami.

## 12.3 Aplikace výsledků do praxe a možnosti dalšího vývoje

Celkově výsledky naznačují, že zjišťované vztahy jsou zřejmě mnohem složitější. Adaptivních i neadaptivních regulací je velké množství a každá z nich vyžaduje zřejmě jinou úroveň uvědomění emocí nehledě na jejich adaptivitu. Navíc záleží na kontextu situace a emoci, kterou daný jedinec prožívá, což potvrdili ve své studii i Zimmermann a Iwanská (2014), kde zjistili, že v situaci prožívání smutku oproti strachu či vzteku adolescenti využívají nejčastěji sociální opory, strategie pasivity a vyhýbání se situaci, zatímco při prožívání strachu spíše strategii ruminace a potlačení projevu emoce (Zimmermann, Iwanski, 2014).

Jsem moc ráda, že se výzkum podařilo nejen začít, ale i dokončit. Stěžejní bylo, že všichni oslovení ředitelé souhlasili s realizací výzkumu na jejich školách a mohla jsem tak dodržet časový plán ve fázi získávání dat, který jsem si předem vytyčila. Při zadávání dotazníků vše probíhalo podle plánu, v komunikaci s učiteli i zákonnými zástupci nevznikl problém a respondenti dobře spolupracovali. Nejnáročnější fází bylo vyhodnocování dotazníků, zejména dotazníku LEAS-C, který vyžadoval dva hodnotitele. Odpovědi se vyhodnocovaly podle manuálu dobře, jen u

některých slovních odpovědí jsem váhala. Několik vyplněných dotazníků muselo být bohužel vyřazeno, protože jsme nedokázaly přečíst odpovědi, které respondenti vlastnoručně napsali. Tím vším se prodloužila doba vyhodnocování o měsíc a půl oproti původnímu plánu (do srpna 2020). Myslím ale, že jsem měla velké štěstí, že se mi podařilo získat základní data do poloviny února 2020 ještě před jarními prázdninami, jelikož na jaře by mi plán překazilo vyhlášení nouzového stavu, které naštěstí na vyhodnocování nemělo vliv.

Zkušenost s výzkumnou částí diplomové práce pro mě byla velmi přínosná a trochu mě mrzelo, že si o výsledky šetření nikdo z respondentů nepožádal, pouze jedna paní učitelka ze základní školy projevila zájem o výsledky výzkumu.

Téma emocí a jejich regulace je poměrně široké, jelikož v životě toho s našimi emocemi děláme mnoho než jen to, že je pociťujeme. Emocím můžeme naslouchat, užívat si jich, potlačovat je, domlouvat jim, snažit se je ovládat. A přestože se někdy může zdát, že nás emoce rozladí, vlastně nás stále rozvíjejí. Navíc emoční regulace není tak jednoduchá jako naučit se několik triků. Ve hře jsou různé faktory, včetně kultury, která nám může určovat různé strategie, nebo intuitivních přesvědčení, které máme o svých emocích. Pokud si myslíme, že máme své emoce pod kontrolou, je větší pravděpodobnost, že budeme používat přehodnocující strategie.

Trénink emoční regulace adaptivnějšími způsoby může zahrnovat změnu myšlení a přesvědčení o jejich emocích. Přijetí emocí je stav, který potvrzuje, že člověk je emoční, ale rozhodnutý, že s tím nic neudělá. Například jeden z klíčových procesů „mindfulness“, který zahrnuje řadu různých psychologických procesů, je právě uvědomování si emočních stavů, druhý je nereagování nebo nepřijetí, jež může být známkou absence emoční regulace. Může se to stát na první pohled rozporné, ale je to kombinace obojího, co bychom vlastně možná chtěli: postoj emocionálního přijetí – potvrzení našich emocí a neohrožování jimi – a věděním, co můžeme, pokud chceme, kognitivně měnit (Pogosyan, 2017).

Adolescence je vývojové období charakterizované zvýšenou expozicí stresory, zvýšenou emoční reaktivitou na stres a zvýšeným rizikem vzniku internalizace psychopatologie (Kessler et al., 2005; Larson, Moneta, Richards, & Wilson, 2002). A pro ty, které mají potíže se svými negativními emocemi, je důležité, pokud mají jejich rodiče zkušenost, jak se s náročnějšími situacemi vypořádat, a mohou jim pomoci jejich emoce zvládnout. Měli bychom se učit projevovat svoje pozitivní emoce. Měli bychom se ale naučit projevovat i své negativní emoce tak, abychom neublížovali (Pletzer, 2008).

Na vývoj dětí má zásadní vliv nejen rodina, ale i škola, která podporováním nejen školního, ale i sociálního a emočního rozvoje může vytvořit příznivé prostředí pro učení i předpoklad pro úspěch v dalším životě. Proto by formování sociálních a emočních dovedností a kompetencí mělo být nedílnou součástí všestranného rozvoje žáků v průběhu celé školní docházky.

O tom, že lze pozitivně ovlivňovat sociální a emoční učení žáků a tím ovlivnit školní i pozdější životní výsledky, svědčí existence různých programů a přístupů. Podmínkou úspěchu, ale zároveň častým problematickým místem při realizaci sociálního a emočního učení ve škole je konzistentnost, navázání na kulturní i vývojové potřeby žáků a sdílení praktik napříč kontexty (školou, domovem a komunitou). Začlenění aspektů sociálního a emočního rozvoje do kontextu školního zařízení přispívá k celkově příznivějšímu klimatu školy a jejímu efektivnějšímu řízení. U učitelů to umožňuje redukovat stres a riziko vyhoření a zajistit jejich spokojenost vlivem vyšší míry žakovského zapojení i úspěšnosti. Neopominutelnými faktory jsou proto také příprava a podpora pedagogických i dalších pracovníků školy, míra znalosti žakovského vývoje i úroveň vlastních sociálních a emočních dovedností (Jones, Kahn, 2018).

Schonert-Reichl (2017) také upozorňuje, že pokud se zajímáme o efektivitu sociálně-emočního učení, je potřeba vzít v potaz tři základní oblasti: kontext učení, sociálně-emoční kompetence žáků a sociálně-emoční kompetence učitele. Při učitelově práci se třídou musíme brát v úvahu tedy i takové aspekty jako je např. struktura kolektivu, jeho vývoj či společná historie, protože všechny tyto aspekty výrazně ovlivňují aktuální způsoby prožívání a jednání jedinců a dané třídy.

Tématu třídních kolektivů z hlediska jejich historie a sociálně-emočními kompetencemi učitelů jsem se zabývala ve své bakalářské práci. Cílem mého výzkumu bylo zmapovat názory třídních učitelů základních a středních škol v ČR na práci s různými typy třídních kolektivů. Zajímalo mě, zda učitelé zjišťují informace o své třídě a zda vnímají rozdíl mezi zcela novými kolektivy a kolektivy s minulostí. Výzkumný soubor tvořilo celkem 110 pedagogů, z toho 95 žen a 15 mužů ve věku od 23 do 61 let. Jednalo se o smíšený design, kombinaci kvantitativních a kvalitativních metod. Ke sběru dat jsem použila dotazník vlastní konstrukce „Dotazník pro třídní učitele“ a polostrukturované interview. Vyplněné dotazníky jsem analyzovala pomocí deskriptivní statistiky a srovnávala procentuální a četnostní rozložení jednotlivých odpovědí, interview bylo vyhodnoceno kvantitativní analýzou. Soubor respondentů, kteří vyplnili dotazník, tvořilo 105 třídních učitelů ze 44 základních a středních škol v České republice. Interview bylo provedeno s 5

třídními učiteli z různých typů škol v Plzeňském kraji (1.stupeň ZŠ, 2.stupeň ZŠ, víceleté gymnázium, SOŠ, SŠ). Z výsledků mého šetření vyplynulo, že zkušenosti třídních učitelů s novými kolektivy a s kolektivy s minulostí na základní a středních školách jsou tedy dle tohoto šetření velmi podobné. Učitelé aktivně zjišťují informace o třídě ještě předtím, než do třídy vstoupí, u všech typů kolektivu vnímají jako nutnost určení pravidel soužití, někteří učitelé vnímají rozdíl mezi typy kolektivu při nastavování a dodržování pravidel soužití. Nejčastějším stylem vedení třídy je demokratický styl, který se při nerespektování pravidel mění většinou na styl autokratický. Učitelé si velmi dobře uvědomují, že jejich jednání je důležité pro rozvoj jedince i skupin ve školním prostředí a že vhodným stylem vedení třídy a např. díky vhodně nastaveným pravidlům se dá vybudovat systém, který může dlouho fungovat a žákům v jejich vývoji pomoci.

Nejnovější zrealizovaný výzkum Palové (2020) potvrzuje vliv nejrozšířenějšího programu sociálně-emocionálního učení v ČR Druhý krok na rozpoznávání emocí a regulaci emocí. Výsledky ukázaly, že nejlépe se žákům daří rozpoznávat vztek, z hlediska regulace emocí žáci dokáží nejlépe pojmenovat strategie zvládnání smutku, méně úspěšní jsou u vzteku, nejméně u strachu. Vliv programu Druhý krok na sebepojetí potvrzen nebyl. Palová (2020) ve své práci také potvrzuje význam sebereflexe a pozitivního nastavení pedagogů vůči třídě na efektivitu vzdělávacího procesu. Příprava budoucích učitelů by tedy měla být více zaměřená na tyto dovednosti, v čemž může být nápomocné i sociálně-emocionální učení a pro praxi i výzkum by bylo užitečné také vytvoření skriningového nástroje pro zjišťování úrovně sociálně-emočních kompetencí.

Vzhledem k tomu, že jsem několik let měla možnost vyučovat na střední škole a následně pracovat v Pedagogické-psychologické poradně, si velmi dobře uvědomuji, jak moc důležité je nejen rodinné prostředí, ale i prostředí školy, kam dítě dochází. Vnímám tedy zavádění programů, které rozvíjejí emoční a sociální kompetence žáků i učitelů, jako opravdu důležité. Všechny programy SEL v ČR jsou však prozatím zaměřené především na děti v MŠ a na 1. stupni ZŠ.

Domnívám se, že by bylo velmi přínosné, kdyby se v rámci ČR rozšířily podobné programy i pro žáky na druhém stupni a víceletá gymnázia.

### 13. Závěry

Výsledky nalezené prostřednictvím statistického zkoumání u adolescentů lze shrnout takto:

- byl potvrzen statisticky významný rozdíl mezi mírou uvědomění vlastních emocí a uvědoměním emocí druhých u žáků základních a středních škol
- nebyl potvrzen vztah mezi vyšším emočním uvědoměním a pozitivním emočním prožíváním u žáků základních a středních škol
- nebyl potvrzen vztah mezi nižším emočním uvědoměním a negativním emočním prožíváním u žáků základních a středních škol
- adaptivní strategie emoční regulace pozitivně souvisí s vyšší mírou pozitivního emočního prožívání u žáků základních a středních škol
- neadaptivní strategie emoční regulace negativně souvisí s nižší mírou pozitivního emočního prožívání u žáků základních a středních škol
- nebyla potvrzena vzájemná souvislost mezi emočním uvědoměním, emoční regulací a emočním prožíváním u žáků základních a středních škol

## SOUHRN

Emoce jsou hlavním tématem afektivních procesů, zároveň se však jednotlivá témata s nimi spojená prolínají, překrývají a nemají své jasné hranice. Afektivní procesy jsou dynamickou oblastí psychologie, kde není stále přijímáno jednotné paradigma, jednotlivé směry a přístupy se nevyklučují, spíše se vzájemně diskutují a konfrontují, ale zatím nemáme dostatek jasných informací o tom, jak emoce vznikají a jak se děje naše prožívání (Poláčková Šolcová 2018).

Socializační proces, zvláště pak emoční učení, je zdrojem a rámcem emoční kompetence, kterou můžeme chápat jako skutečnost, že jedinec rozpozná, že něco cítí a emoci umí nějak pojmenovat, má představu o tom, jak má reagovat, co taková emoce znamená v rámci jeho sociokulturního prostředí a jak má emoci projevit (Buck, 1993).

Emoční uvědomění je většinou pojaté jako kognitivní dovednost věnovaná identifikaci a popisu emocionálních zážitků a je obvykle konceptualizováno spolu s rozvojem kognitivní inteligence. Některými autory je považováno za ústřední složku emoční inteligence, která zachycuje individuální rozdíly v tom, jak vnímáme, komunikujeme, regulujeme a chápeme naše vlastní emoce, stejně jako emoce ostatních. Překrývání kognitivní a emocionální domény v definici emočního uvědomění způsobuje někdy problémy jak v jeho pochopení, tak v jeho používání (Agnoli, 2019). Emoční uvědomění může být zvláště důležité v pozdním dětství, zejména během přechodu mezi jednotlivými obdobími (např. preadolescenci v adolescenci), protože internalizující příznaky, jako je úzkost a deprese, se v tomto období často prožívají intenzivněji a schopnost regulovat emoce není dosud plně prokázána (např. Lane a Schwartz, 1987; Eastabrook a kol., 2014).

Teoretický model úrovně emočního uvědomění LEA (Levels of Emotional Awareness), který navrhli Lane a Schwartz (1987), popisuje emoční uvědomění jako součást kognitivní vývojové domény a rozvíjí se současně s vývojem inteligence. V tomto modelu prochází emoční zkušenost strukturální transformací sledující hierarchický vývoj, který definuje pět úrovní emočního vědomí. Fenomény na úrovni 1 (tělesné pocity) a 2 (akční tendence a nediferencované emoční stavy) nejsou nutně indikátory pocitů, ale představují jejich klíčové komponenty. Emoční arousal a akční tendence spojené s emočními stavy jsou implicitní v tom smyslu, že se objevují automaticky a nevyžadují vědomé zpracování. Pokud zaměříme vědomou pozornost na tyto procesy izolovaně, kvalita zkušenosti neposkytuje informaci o tom, co v danou chvíli cítíme. Abychom ji mohli nazvat pocitem, potřebuje být zpracována na vyšší úrovni mentální reprezentace

a umět ji např. slovně popsat. Úrovně 3, 4 a 5 (základní, diferencované a komplexní pocity) se liší v míře komplexity a jsou definovány jako explicitní emoční zkušenost. Model emočního tedy uvědomění umísťuje implicitní a explicitní procesy na jedno kontinuum (1 a 2 implicitní; 3–5 explicitní) (Světlák, 2016).

Regulace emocí bývá považována za jednu z jasných komponent emočního procesu u těch autorů, kteří emocím připisují procesuální charakter (např. Frijda, Gross, Russell a další). Na základě Saarniho (1999) konceptualizace emočních kompetence, dovednosti spojené s regulací emocí zahrnují schopnost kontrolovat a adaptivně vyjádřit negativní emoce. Proces regulace emocí je těsně spjat s osobnostními vlastnostmi člověka, přičemž někteří autoři považují regulaci emocí za schopnost (Diamond, 1990; Kopp, 1989), jiní za součást temperamentu (Rothbart et. al., 1992). Proces emoční regulace ovlivňují také aktuální životní zkušenosti, životní kontext a momentální situace jedince (Gross, 2002). Důležitou charakteristikou regulace emocí je, že tento proces je nevědomý, automatický. Výzkumníci upozorňují, že regulace emocí se uskutečňuje bez vědomého zpracovávání a všímavosti, a to v rovině neuvědomovaných psychických, fyziologických a sociálních procesů (Gyurak et al., 2011, in Poláčková Šolcová, 2018).

Současnou dominující koncepcí regulace emocí je Grossova koncepce, která vysvětluje, že regulace emoce je komplexní proces, zahrnující mnoho dalších heterogenních procesů, které jsou automatické nebo kontrolované, vědomé i nevědomé a ovlivňují změny v chování, prožívání a fyziologii (Gross, Thompson, 2011). Gross a Thompson (2007) definují regulaci emocí jako cílesměrný proces, úzce spjatý s motivací, který ovlivňuje trvání, intenzitu a typ subjektivně prožívané emoce. Emoční regulaci lze chápat jako schopnost reagovat na životní události sociálně přijatelným způsobem, zahrnuje proces pozorování, hodnocení a modifikace emočních reakcí (Thompson, 2004), které mají za následek zesílení a zeslabení emocí (Gross, 2002). Regulace emocí patří k procesům samoregulace. Naproti tomu emoční dysregulaci lze definovat jako proces, při němž člověk navzdory vlastnímu úsilí není schopen ovlivnit své emoční zážitky a regulovat je v rozmanitých životních situacích (Jazaieri, Urry a Gross, 2013). Dysregulace emocí také může vést k úzkostným poruchám (Gross and Thompson, 2007).

Adaptivitu strategií emoční regulace posuzujeme podle jejich souvislosti s ukazateli psychického přizpůsobení, jako jsou emoční problémy, poruchy chování, psychosomatické zdraví, duševní pohoda nebo sociální kompetence (Gross, 2014). Některé strategie regulace emocí (ať už behaviorální, kognitivní či sociální) jsou považovány za méně zdravé než jiné.

Garnefski, Kraaij a Spinhoven (2001) identifikovali 9 konceptuálně odlišných kognitivních strategií pro regulaci emocí. Tyto strategie mohou být rozděleny do dvou typů: adaptivní strategie a maladaptivní strategie. Autoři tohoto modelu kognitivních regulačních strategií předpokládají, že adaptivní strategie jsou podmínkou psychologické pohody a úspěšného fungování jedince. Lidé, kteří používají adaptivní metody kontroly emocí, vypovídají o menším počtu emočních problémů jako deprese a úzkost), než ti, kteří používají maladaptivní strategie (N. Garnefski, V. Kraaij, & P. Spinhoven, 2001, 2002).

Emoce se u jedince rozvíjejí už od dětství a s věkem dochází k větší diferenciaci pozitivních a negativních stavů. V ontogenezi se regulační snahy vyvíjejí v souladu s temperamentovým základem jedince, s jeho potřebou klidu či stimulace, reaktivitou, rozvojem kognice a pozornosti a s obecnými schopnostmi sebekontroly, s ostatními osobnostními rysy a procesy v interakci s životním kontextem, zkušeností a aktuální situací jedince (Gross, Thomson, 2007)

V období adolescence a dospívání je již dobře patrná specifita emocí i jejich regulačních strategií. Adolescenti přemýšlejí a hypotetizují, co si o nich myslí ostatní, prožívají intenzivně postřehy okolí a postoje ke své osobě, nevyžádané i vyžádané rady o tom, jak mají naložit se svým životem. Maladaptivní vypořádání s vlastním prožíváním dospívání může vést k nelásce, až k zavržení sebe samého (Erikson, 2015). Často se v tomto období objevují i jednoduše dostupné behaviorální a substituční strategie regulace emocí typu alkohol, farmaka, nikotin, drogy (Brandon, 1994, podle Gross, Muñoz, 1995; Hall et al., 1993), šikanování (McCluskey, Bynum, Patchin, 2004 in Poláčková Šolcová, 2018).

Využívání maladaptivních regulačních strategií (suprese a ruminace) je v tomto období na výrazném vzestupu, během adolescence pak bývá regulace emocí reorganizována, například k sociálním strategiím regulace, která také často souvisí s navazováním stabilnějších vztahů, jež přispívají k vyšší emoční stabilitě v porovnání s počátkem období dospívání. Každá emoce se vyvíjí vlastním tempem a podobně tak i repertoár strategií regulace emocí, přičemž poklesy a nárůsty, tolik typické pro vývoj člověka, se právě v dospívání nejvíce přelévají. Například na začátku dospívání je repertoár strategií, které jsou adolescenty využívány, velice malý a některými autory je považován za rizikový faktor pro rozvoj psychopatologie (Lougheed, Hollenstein, 2012). Záleží na kontextu situace a emoci, kterou daný jedinec prožívá. Ve své studii Zimmermann a Iwanská například zjistili, že v situaci prožívání smutku oproti strachu či vzteku adolescenti využívají nejčastěji sociální opory, strategie pasivity a vyhýbání se situaci, zatímco při prožívání strachu spíše strategii ruminace a potlačení projevu emoce (Zimmermann, Iwanski, 2014). V



situacích zlosti se oproti strachu či smutku častěji objevuje neovládnutí a projevení emoce anebo ruminace. V tomto období se začínají také objevovat genderově specifické preference v regulačních strategiích, kdy dívky častěji vypovídají o využívání sociální opory a ruminace a chlapci o vyhýbání se či pasivitě v práci s emocemi (Blanchard-Fields, Coats, 2008).

Regulace emocí je nemožná bez emočního uvědomění, proto jsou koncepty emočního uvědomění a regulace emocí často rozebírány jako vzájemně doplňující psychologické koncepty. Před tím, než člověk zhodnotí událost jako příjemnou nebo nepříjemnou, řešitelnou nebo neřešitelnou a bude se jí snažit adaptivně nebo maladaptivně regulovat skrze kognitivní a behaviorální procesy, musí si nejprve identifikovat emoce, které aktuálně zažívá. Mnoho autorů se shodují na tom, že uvědomění si vlastních emocí je zásadní pro adaptivní regulace emocí. Předpokládá se, že člověk, který nemůže identifikovat co a jak cítí, není schopen pak použít adaptivní strategie emoční regulace (např. Eastabrook, Flynn a Hollenstein, 2014).

Některé studie však považují emoční uvědomění za součást regulace emocí, než aby s ním zacházeli jako s dvěma příbuznými, ale oddělitelnými konstrukty (např. Herts a kol., 2012; McLaughlin a kol., 2011 in Nook 2020). Tento nedostatek konsensu o provozování procesů emocí způsobuje, že je obtížné dosáhnout definitivních závěrů o tom, jak tyto dva konstrukty spolu souvisejí, a jak interagují a ovlivňují emoční prožívání.

Jedním z ucelených programů, který podporuje vzdělávací rovnost a excelence prostřednictvím autentických partnerství škola-rodina-komunita, je SEL (Social and Emotional Learning). Sociálně-emocionální učení se zabývá pěti širokými a vzájemně propojenými oblastmi kompetencí: sebeuvědomování, sebeřízení, sociální citění, vztahové dovednosti a zodpovědné rozhodování. Lze jej aplikovat v různých vývojových fázích od dětství po dospělost a v různých kulturních kontextech. Hlavní přínosem této preventivní činnosti je pozitivní sociální chování žáků, nižší výskyt behaviorálních problémů, snížení emočního distresu a zvýšení školní úspěšnosti (CASEL, 2013).

SEL a podobné aktivity jsou v ČR zakotveny na úrovni národních dokumentů jako je Rámcový vzdělávací program, podle něhož školy mají rozvíjet sociální a personální kompetenci či kompetenci k řešení problémů (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017) a Národní strategie primární prevence rizikového chování a to třeba důrazem na prevenci již v raném věku (MŠMT, 2019b). V současné době nejrozšířenějším programem sociálně-emocionálního učení u nás je program Druhý krok, mezi další SEL programy řadíme Zipyho kamarádi (E-clinic,

2015), Dobrý začátek (Schola Empirica, 2020) či Kočičí zahrada (Exnerová et al., 2012). Všechny tyto programy jsou však zaměřené především na děti v MŠ a na 1. stupni ZŠ (Palová, 2020).

Ve výzkumu byla využita kvantitativní výzkumná strategie, konkrétně dotazníkové šetření. Výzkumný soubor tvořilo celkem 327 žáků základních, středních škol a gymnázií v Plzeňském kraji, z nichž 45 % respondentů byli muži (v počtu 146) a 55 % respondentů byly ženy (v počtu 150). Průměrný věk respondentů byl 15 let, nejmladší respondent byl 12 let starý a nejstaršímu respondentovi bylo 18 let. Výběr vzorku proběhl metodou příležitostného výběru. Jako metoda sběru dat byla využita testová baterie, která zahrnovala 4 dotazníky: Škála úrovně emočního uvědomění pro děti (LEAS-C), Dotazník emoční regulace (ERQ), Dotazník kognitivních regulací emocí (CERQ) a Dotazník emocionálního prožívání (DEP36).

Výsledky nalezené prostřednictvím statistického zkoumání přinesly zajímavá zjištění. Byl potvrzen statisticky významný rozdíl mezi mírou uvědomění vlastních emocí a uvědoměním emocí druhých. Při korelaci vztahů mezi proměnnými se ukázalo, že existuje velmi slabý vztah mezi emočním uvědoměním a pozitivním a negativním emočním prožíváním. Byla zjištěna slabá souvislost mezi úrovní emočního uvědomění s vyšším pozitivním emočním prožíváním a nižším negativním emočním prožíváním. Nebyla potvrzena ani vzájemná souvislost mezi emočním uvědoměním, emoční regulací a emočním prožíváním.

Výsledky korelace ale ukázaly, že existuje souvislost mezi emoční regulací a emočním prožíváním. Tyto vztahy byly následně zkoumány detailněji pomocí explorační faktorové analýzy a hierarchická mnohočetná regrese. Nejsilnější vztah se ukázal mezi pozitivním emočním prožíváním a kognitivním přehodnocením ( $r = 0,418$ ). Nalezli jsme i silný vztah mezi negativním emočním prožíváním a emoční regulací. Nejsilnější vztah se ukázal mezi negativním emočním prožíváním a katastrofizováním ( $r = 0,629$ ). Tyto výsledky potvrzují zjištění výzkumů, že strategie emoční regulace mají zásadní vliv na psychickou pohodu adolescentů (Boden & Thompson, 2015).

Hierarchická mnohočetná regrese potvrdila, že největší vliv na pozitivní emoční prožívání má užívání adaptivních strategií emoční regulace. Akceptace, změna perspektivy a pozitivní přehodnocení vysvětlily 18,9 % sdíleného rozptylu. Když byly do modelu přidány ostatní adaptivní strategie emoční regulace – kognitivní přehodnocení, zaměření na plánování a pozitivní zaměření – ze sdíleného rozptylu bylo vysvětleno 24,6 %. Z těchto strategií mělo největší vliv na pozitivní emoční prožívání pozitivní přehodnocení a změna perspektivy. Potvrdili se tedy i výsledky předešlých výzkumů, že strategie kognitivní přehodnocení (ERQ) a pozitivní

přehodnocení (CERQ) mají z adaptivních strategií největší pozitivní vliv. Na vyšší pozitivnímu prožívání měly také vliv nižší ruminace, nižší sebeobviňování a nižší hodnota obviňování druhých, což odpovídá předešlým zjištěním o špatném vlivu těchto strategií na psychickou pohodu (Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010).

Naše výsledky neprokázaly souvislost emočního uvědomění, adaptivní emoční regulace a emočního prožívání žáků v adolescentním věku, ale jednoznačně podpořily výsledky výzkumů, kde se ukázala důležitost používaných strategií emoční regulace pro dlouhodobou psychickou pohodu adolescentů (Boden & Thompson, 2015). Podpora rozvoje adaptivní emoční regulace by tedy měla být součástí cílů výchovy i výuky dětí.

V návaznosti na svoji bakalářskou práci, kdy jsem blíže zkoumala sociálně-emoční kompetence učitelů, a kde se ukázalo, že i učitelé potřebují podporu v této oblasti, se po dokončení diplomové práce a bližšímu prozkoumání emočních kompetencí žáků, přikláním k podpoře realizace programů, které by působily pozitivně na školní systém jako celek. A vzhledem k tomu, že jsou programy rozvoje sociálně-emocionálního učení v ČR zavedeny pouze pro mateřské školy a mladší žáky základní školy a jejich efektivita byla v nedávné době potvrzena, vnímám jako důležité rozšířit programy SEL i pro starší žáky a v budoucích výzkumech zkoumat jejich efektivitu.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

Abdul Azez Badir Alnidawy (2015) *The Effect of Emotional Intelligence on Job Satisfaction: Applied Study in the Jordanian Telecommunication Sector* doi:10.5430/ijba.v6n3p63

Agnoli S., Mancini G., Andrei, F., Trombini, E. (2019). The Relationship Between Trait Emotional Intelligence, Cognition, and Emotional Awareness: An Interpretative Model. *Front. Psychol.* doi:10.3389/fpsyg.2019.01711

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. S., Waters, E., Wall, S. (1978). Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30 (2), 217-237.

Anand, D., Chen, Y., Lindquist, K. A., & Daughters, S. B. (2017). Emotion differentiation predicts likelihood of initial lapse following substance use treatment. *Drug and Alcohol Dependence*, 180, 439–444. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2017.09.007>

Amstadter, A. B., Vernon, L. (2008). A preliminary examination of thought suppression, emotion regulation, and coping in a trauma exposed sample. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 17 (3), 279–295.

Baan, N. W. A., Garnefski, N., & Kraaij, V. (2002). Geligiositeit, slechts een edachtespinsel? Een onderzoek naar de relatie van religieuze en cognitieve copingmechanismen met elbeviden onder boeren getroffen door de MKZ-crisis. *Psyche en Geloof*, 13, 114–127.

Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *The British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 569–586.

Bajgar J., Lane R. (2004). *The levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C): Scoring manual supplement*. Wollongong, Australia: University of Wollongong, Illawarra Institute for Mental Health.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Colegio Oficial de Psicológicas de Asturias*, 18.

Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15 (6), 713–724.

Blanchard-Fields, F., Coats, A. (2008). The experience of anger and sadness in everyday problems impacts age differences in emotion regulation. *Development Psychology*, 44, 1547-1556.

Boden M. T., Thompson R. J. (2015). Facets of emotional awareness and associations with emotion regulation and depression. *Emotion* 15, 399–410. 10.1037/emo0000057

Bolger, N., DeLongis, A., Kessler, R. C., & Schilling, E. A. (1989). Effects of daily stress on negative mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 808–818. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.808>

Brackett, M.A., Mayer, J.D., & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 16. <http://www.jarwan-center.com>

Bradberry, T., Greaves, J. (2013). *Emoční inteligence*. Brno: BizBooks.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss. Attachment*. Vol. 1. New York: Basic books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Separation. Anxiety and anger*. Vol. 2. New York: Basic books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Loss*. Vol. 3. New York: Basic books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York: Basic books.

Buck, R. (1993). What is this thing called subjective experience? Reflections on the neuropsychology of qualia. *Neuropsychology*, 7 (4), 490-499.

Carter, P. (2005). *The IQ Workout Series: THE COMPLETE BOOK OF INTELLIGENCE TESTS*. Southern Gate: John Wiley&Sons Ltd, The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex PO19 8SQ, England.

Cartensen, L. L. (2006). The influence of a sense of time on human development. *Science*, 312, 1913-1915.

Cartensen, L. L., Charles, S. T., Mather, M (2003). Aging and Emotional Memory. The Forgettable Nature of Negative Images for Older Adults. *Journal of experimental Psychology*, 132 (2), 310-324.

CASEL. (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs - Preschool and Elementary School Edition*. <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

Cicchetti, D., Cummings, E. M., Greenberg, M. T., Marvin, R. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy. Implications for theory, measurement, and research. In Greenberg, M. T., Cicchetti, D., Cummings, E. M. (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research, and intervention*. Chicago: University of Chicago Press, 3-49.

Cicchetti, D., Ackerman, B., & Izard, C. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7, 1-10.

Ciarrochi J., Caputi P., Mayer J.D. (2003). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 34(8): 1477– 90.

Černý, V., Grofová, K. (2017). *Děti a emoce*. Brno: Edika.

Diamond, A. (1990). The development and neural bases of memory functions as indexed by the AB and delayed response tasks in human infants and infant monkeys. In Diamond, A. (Ed.), *The development and neural bases of higher cognitive functions (267-317)*. New York: Academy of Sciences Press.

Denham, S. A., Grout, L. (1993). Socialization of emotion. Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 205-227.

Demiralp, E., Thompson, R. J., Mata, J., Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Barrett, L. F., ... Jonides, J. (2012). Feeling blue or turquoise? Emotional differentiation in major depressive disorder. *Psychological Science*, 23(11), 1410–1416. <https://doi.org/10.1177/0956797612444903>

Donaldson, S. K., & Westerman, M. A. (1986). Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions. *Developmental Psychology*, 22(5), 655–662.

Dunn, J., Brown, J. R., Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's late understanding of others emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.

Eastabrook J. M., Flynn J. J., Hollenstein T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: associations with emotional awareness and emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies* 23, 487–496. 10.1007/s10826-012-9705-y

Egeland, B., Farber, E. (1984). Infant-mother attachment. Factors related to its development and changes over time. *Child Development*, 55, 753-771.

Ekman, P., Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotika*, 1, 49-98.

Erikson, E. H., (2015). Životní cyklus rozšířený a dokončený. *Devět věků člověka*. Praha:Portál.

Fonagy P, Gergely G, Jurist E, et al. (2002). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. New York: Other Press.

Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge University Press.

Frijda, N. H., Mesquita, B. (1998). The Analysis of Emotions. In Mascolo, M. F., Griffin, S. (Eds), *What develops in emotional development?* New York: Plenum Press.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: A questionnaire measuring cognitive coping strategies*. Leiderdorp, The Netherlands: DATEC V.O.F.

Gohm, C. L., Clore, G. L. (2002). Affect as information. An individual differences approach. In Feldman Barrett, L., Salovey, p. (Eds.), *The wisdom in feeling. Psychological processes in emotional intelligence*. New York: Guilford Press, 88-113.

Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.

Fox, N., Calkins, S.D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27, 7-26.

Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Speltz, M. (1990). Emotional regulation, self-control and psychopathology: The role of relationships in early childhood. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.),

*Rochester symposium on developmental psychopathology* (Vol. 2, pp. 21–56). New York: Cambridge University Press.

Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence: proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Columbus.

Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.

Greenspan, S.I. (1989). Emotional intelligence. *Learning and education: Psychoanalytic perspectives*, 35.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.

Gross, J. J. (2007). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford.

Gross, J. J. (2014). *Handbook of Emotion Regulation (2nd ed.)*. New York: Guilford.

Gross, J. J., Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387–401. <https://doi.org/10.1177/2167702614536164>

Gross, J. J., John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362.

Gross, J. J., Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J. J.

Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York, NY: Guilford Press.

Gross, J. J. (2014). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford.

Gyurak A., Gross J.J., Etkin A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: a dual-process Framework. *Cognition & Emotion*; 25(3):400– 12. doi: 10.1080/ 02699931.2010.544160.

Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál.

Harter, S., & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23(3), 388–399.



Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat* (4. vyd). Praha: Portál.

Hermochová, S. (2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě*. AISIS.

Hughes, M., Thompson H.L., Terrell J.B. (2009). *Handbook for developing emotional and social intelligence: best practices, case studies, and strategies*. 1st ed. San Francisco: Pfeiffer.

Cherniss, C. (2010). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2). <http://dx.doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x>

Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128 (5), 796-824.

Izard, C. E., Malatesta, C. Z. (1987). Perspectives on emotional development, Differential emotions theory of early emotional development. In Osofsky, J. D. (Ed.), *Handbook of infant development*. 2nd ed. New York: Wiley, 494-554.

Jackson, W. H. (2003). Human Emotional Development. Human Development (EdPsy 503, Educational Psychology <https://www.scribd.com/document/162882481/Emotional-Development-Article>

Jazaieri, H., Urry, H., & Gross, J. (2013). Affective disturbance and psychopathology: An emotion regulation perspective. *Journal of Experimental Psychopathology*, 4, 584 – 599.

Jenness, J. L., Peverill, M., King, K. M., Hankin, B. L., & McLaughlin, K. A. (2019). Dynamic associations between stressful life events and adolescent internalizing psychopathology in a multiwave longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 128(6), 596–609. <https://doi.org/10.1037/abn0000450>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jones, S. M., Kahn, J. (2018). The Evidence Base for How Learning Happens: A Consensus on Social, Emotional, and Academic Development. *American Educator* [online]. Washington: The American Federation of Teachers, 2017/2018, 4, s. 16–21.

Kalokerinos, E. K., Erbas, Y., Ceulemans, E., & Kuppens, P. (2019). Differentiate to regulate: Low negative emotion differentiation is associated with ineffective emotion regulation use, but not strategy selection. *Psychological Science*, 8(5), 55.

Kanitz, A. (2008). *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. 1. vyd. Praha: Grada.

Kashdan, T. B., & Farmer, A. S. (2014). Differentiating emotions across contexts: Comparing adults with and without social anxiety disorder using random, social interaction, and daily experience sampling. *Emotion*, 14(3), 629–638. <https://doi.org/10.1037/a0035796>

Kashdan, T. B., Ferssizidis, P., Collins, R. L., & Muraven, M. (2010). Emotion differentiation as resilience against excessive alcohol use: An ecological momentary assessment in underagesocial drinkers. *Psychological Science*, 21(9), 1341–1347. <https://doi.org/10.1177/0956797610379863>

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.

Lane, R. D. (2008). Neural substrates of implicit and explicit emotional processes: a unifying framework for psychosomatic medicine. *Psychosom Med*, 70(2):214– 31. doi: 10.1097/PSY.0b013e3181647e44.

Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American Journal of Psychiatry*, 144:113–143.

Lane R. D., Quinlan D., Schwartz G., et al. (1990). The levels of emotional awareness scale: a cognitive-developmental measure of emotion. *J Pers Assess*; 55(1– 2):124– 34.

Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.

Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H., & Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 73(4), 1151–1165. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00464>;

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

Leuner, B. (1966). Emotionale Intelligenz und Emanzipation [Emotional intelligence and emancipation]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 8.

Lougheed, J. P., Hollenstein, T. (2012). A limited repertoire of emotion regulation strategies is associated with internalizing problems in adolescence. *Social Development*, 21, 704-721.

Mancini G., Agnoli S., Trombini E., Baldaro B., Surcinelli P. (2013). Predictors of emotional awareness during childhood. *Health* 5, 375–380. 10.4236/health.2013.53050

Markham, R., & Wang, L. (1996). Recognition of emotion by Chinese and Australian children. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 27(5), 616–643.

Marsová, K., Mezulániková, K., D'Souza, H., & Lacinová, L. (2014). *Československá Psychologie*, 58 (1), 2-13.

Mayer J.D. (1997). *What Is Emotional Intelligence? In Salovey, & Sluter, D. (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: New York: Basic Books

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). *Models of Emotional Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.

Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2012). *MSCEIT – Test emoční inteligence*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.

McLaughlin, K. A., & Hatzenbuehler, M. L. (2009). Mechanisms linking stressful life events and mental health problems in a prospective, community-based sample of adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 44(2), 153–160. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.06.019>

Medved'ová, L. (1996). Štruktúry sebaocenenia a lokalizácia kontroly ako moderátory zvládania stresu u pubescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 31, 2, s.120–134.

Mischel, W., Shoda, Y., Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933-938.

Murray H.A. (1943) *Thematic Apperception Test manual*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mroczek, D. K., & Almeida, D. M. (2004). The effect of daily stress, personality, and age on daily negative affect. *Journal of Personality*, 72(2), 355–378. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00265.x>

Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.

Nook, E.C., Flournoy, J.C., Rodman, A.M., Mair P., & McLaughlin, K.A. (2020). *High emotion differentiation buffers against internalizing symptoms following exposure to stressful life events in adolescence: An intensive longitudinal study* <https://psyarxiv.com/q4uy8/>

Nook, E. C., Sasse, S. F., Lambert, H. K., McLaughlin, K. A., & Somerville, L. H. (2018). The nonlinear development of emotion differentiation: Granular emotional experience is low in adolescence. *Psychological Science*, 29(8), 1346–1357. <https://doi.org/10.1177/0956797618773357>

Nook, E. C., Stavish, C. M., Sasse, S. F., Lambert, H. K., Mair, P., McLaughlin, K. A., & Somerville, L. H. (2020). Charting the development of emotion comprehension and abstraction using observer-rated and linguistic measures. *Emotion*. <https://doi.org/10.1037/emo0000609>

Obereignerů, R. (2015). Komentář k článku autorů Světlák et al. Měření úrovně emočního uvědomění – pilotní studie ověřující základní psychometrické vlastnosti české verze Škály úrovně emočního uvědomění LEAS. *Česk Slov Neurol* N;78/ 111(6):680– 8.

Obereignerů, K., Mareš, J., Obereignerů, R., et al. (2010). Výskyt psychogénnych porúch v neurológii. *Česk Slov Neurol*, 73/ 106(5):529– 33.

Palová, K. (2016). Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení [Univerzita Palackého v Olomouci]. [https://theses.cz/id/9smsi9/Palov\\_DP\\_2016.pdf](https://theses.cz/id/9smsi9/Palov_DP_2016.pdf)

Palová, K. (2020). Sociálně-emocionální učení a efektivita programu Druhý krok [Univerzita Palackého v Olomouci]. [https://theses.cz/id/2a6rrg/Dizertace\\_Palova\\_WEB.pdf](https://theses.cz/id/2a6rrg/Dizertace_Palova_WEB.pdf)

Palová, K., & Smékalová, E. (2019). Program Druhý krok: Dosavadní výsledky ověřování efektivit v České republice. In E. Maierová, L. Viktorová, M. Dolejš, & T. Dominik (Eds.), *Tělo a mysl. PhD existence 9* (pp. 217–224). Univerzita Palackého v Olomouci.

Parker, J.D., Taylor G.J., Bagby M.R. (2003) The 20-Item Toronto Alexithymia Scale III. Reliability and factorial validity in a community population. *J Psychosom Res*;55(3):269– 75.

Payne, W.L. (1986). *A study of emotion: Developing emotional intelligence, selfintegration, relating to fear, pain, and desire*. Dissertation Abstracts International.

Piaget J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.

Penza-Clyve, S., & Zeman, J. (2002). Initial validation of the Emotion Expression Scale for Children (EESC). *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 540–547. <https://doi.org/10.1207/153744202320802205>

Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2). [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)

Petrides K. V., Mikolajczak M., Mavroveli S., Sanchez-Ruiz M. J., Furnham A., Pérez-González J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Rev.* 8, 335–341. [10.1177/1754073916650493](https://doi.org/10.1177/1754073916650493)

Pletzer, M. A. (2009). *Emoční inteligence - jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Portál

Pogosyan, M. (2017). 3 Ways to Regulate Your Emotions, webside *Psychology Today* <https://www.psychologytoday.com/blog/between-cultures/201709/3-ways-regulate-your-emotions>

Poláček Šolcová, I. (2018) *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017).

Rothbart, M.K., Ziaie, H., and O'Boyle, C. (1992) Self-regulation and emotion in infancy. In N.Eisenberg & R.A. Fabes (Eds.) *Emotion and its regulation in early development*: New

Rothbart, M. K., Sheese, B. (2007). Temperament and emotion regulation. In Gross, J. J. (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, 331-350. Rorschach H.(1921). *Psychodiagnostik*. Bern: Bircher.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.

Sebrané spisy Sigmunda Freuda, sv. 10 z let 1913– 1917 (2002). Praha: Psychoanalytické nakladatelství.

Sedláčková, D. (2009). Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Grada.

Selby, E. A., Wonderlich, S. A., Crosby, R. D., Engel, S. G., Panza, E., Mitchell, J. E., ... Le Grange, D. (2014). Nothing tastes as good as thin feels: Low positive emotion differentiation and weight-loss activities in anorexia nervosa. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 514–531. <https://doi.org/10.1177/2167702613512794>

Serranová, T., Růžička, E., Roth, J. (2014). Funkční poruchy hybnosti. *Česk Slov Neurol N* 2014;77/ 110(3):270– 86.

Shapiro, E. L. (1998). *Emoční inteligence a její rozvoj*. Praha: Portál.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>

Scherer, K. R. (2005). "What are emotions? And how can they be measured?". *Social Science Information.*, 44(4), 693–727.

Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.

Smith R., Quinlan D., Schwartz G. E., Sanova A., Alkozei A., Lane R. D. (2018). Developmental contributions to emotional awareness. *Journal of Personality Assessment*. 101, 1–9. [10.1080/00223891.2017.1411917](https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1411917)

Starr, L. R., Hershenberg, R., Shaw, Z. A., Li, Y. I., & Santee, A. C. (2019). The perils of murky emotions: Emotion differentiation moderates the prospective relationship between naturalistic stress exposure and adolescent depression. *Emotion*. <https://doi.org/10.1037/emo0000630>

Starr, L. R., Shaw, Z. A., Li, Y. I., Santee, A. C., & Hershenberg, R. (2020). Negative emotion differentiation through a developmental lens: Associations with parental factors and age in

adolescence. *Personality and Individual Differences*, 152, 109597.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109597>

Stern DN (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.

Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.

Stuchlíková, I. (2005). *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál.

Světlák, M., Bernátová, T., Pavlíková, E., & Winklerová, L. (2015). Měření úrovně emočního uvědomění - pilotní studie ověřující základní psychometrické vlastnosti české verze Škály úrovně emočního uvědomění LEAS. *Česká a Slovenská Neurologie a Neurochirurgie*, 78/111(6), 1-7.

Světlák, M., Roman, R., Obereignerů, R., & Damborská, A. (2014). Jak se cítíte „ted' a tady“? Neuronální pozadí emočního uvědomění. *Psychoterapie a neurovědy*, 132-141.

Subic-Wrana, C., Beutel, M.E., Brähler, E., Stöbel-Richter, Y., Knebel, A., Lane, R.D., et al. (2014) How Is Emotional Awareness Related to Emotion Regulation Strategies and Self-Reported Negative Affect in the General Population? *Plos one* 9(3): e91846.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0091846>

Suvak, M. K., Litz, B. T., Sloan, D. M., Zanarini, M. C., Barrett, L. F., & Hofmann, S. G. (2011). Emotional granularity and borderline personality disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 120(2), 414–426. <https://doi.org/10.1037/a0021808>

Thomson, R. A. (1994). Emotion regulation. A theme in search of definition. In Fox, N. A. (Ed.) *The development of emotion regulation. Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 /2-3), 225-252.

Thorová, K. (2018). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Umemura, T., Lacinová L., Horská, E., Pivodová, L. (2019). Vývoj vazby k blízkým osobám od raného dětství do dospělosti: přehledová studie o vazbové hierarchii. *Československá psychologie*, 63(2), 210-225).

Van den Bergh, B. R. H. (1992). Maternal emotions during pregnancy and fetal and neonatal behavior. In Nijhuis, J. G. (ed.), *Fetal Behavior*. Oxford: Oxford University Press, 157-208.

Veirman, E., Brouwers, S. A., & Fontaine, J. R. J. (2011). The assessment of emotional awareness in children. Validation of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children. *European Journal of Psychological Assessment*, 27, 265–273.

Výrost, J., Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum

Wellberg, I. A. M., Seckl, J. R. (2001). Prenatal stress, glucocorticoids and the programming of the brain. *Journal of Neuroendocrinology*, 13, 113-128.

Zaki, L. F., Coifman, K. G., Rafaeli, E., Berenson, K. R., & Downey, G. (2013). Emotion differentiation as a protective factor against nonsuicidal self-injury in borderline personality disorder. *Behavior Therapy*, 44(3), 529–540. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2013.04.008>

Zimmermann, P., Iwanski, A. (2004). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood. Age differences, gender differences, and emotion-specific development variations. *International Journal of Behavior development*, 3 (2), 182-184.



## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1: Český abstrakt diplomové práce

Příloha 2: Anglický abstrakt diplomové práce

Příloha 3: Seznam tabulek

Příloha 4: Seznam grafů

Příloha 5: Plné znění dotazníku

Příloha 1: Český abstrakt diplomové práce

## **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Vývoj emočního uvědomění, adaptivní a neadaptivní strategie emoční regulace a emoční prožívání žáků na základních a středních školách

**Autor práce:** Mgr. Veronika Sedlecká

**Vedoucí práce:** PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

**Počet stran a znaků:** 96 (187 347)

**Počet příloh:** 5

**Počet titulů použité literatury:** 150

### **Abstrakt:**

Práce se zabývá emočním uvědoměním, emoční regulací a emočním prožíváním. V teoretické části byla popsána problematika emočního uvědomění, regulace a prožívání. Výzkumná část byla založena na kvantitativní metodologii za využití dotazníkového šetření u adolescentů ve věku 12-18 let (N = 327). Výběr respondentů byl realizován na ZŠ a SŠ v ČR. Použitými metodami byly dotazníky Škála úrovně emočního uvědomění pro děti (LEAS-C), Dotazník emoční regulace (ERQ), Dotazník kognitivních regulací emocí (CERQ) a Dotazník emocionálního prožívání (DEP36). Výsledky ukázaly, že existuje signifikantní rozdíl mezi mírou uvědomění vlastních emocí a uvědoměním emocí druhých. Existuje souvislost mezi emoční regulací a emočním prožíváním. Nejsilnější vztah se ukázal mezi pozitivním emočním prožíváním a kognitivním přehodnocením ( $r = 0,418$ ) a mezi negativním emočním prožíváním a katastrofizováním ( $r = 0,629$ ). Z adaptivních strategií mělo největší vliv pozitivní přehodnocení a změna perspektivy. Na vyšší pozitivní prožívání měly vliv nižší ruminace, sebeobviňování a obviňování druhých. Vzájemná souvislost emočního uvědomění, adaptivní emoční regulace a emočního prožívání potvrzena nebyla.

**Klíčová slova:** emoční uvědomění, emoční regulace, emoční prožívání, adolescence

## **ABSTRACT OF DIPLOMA THESIS**

**Title:** Development of emotional awareness, adaptive and non-adaptive strategies of emotional regulation and emotional experience of elementary and secondary school pupils

**Author:** Mgr. Veronika Sedlecká

**Supervisor:** PhDr. Eleonora Smekalova, Ph.D.

**Pages and characters:** 96 (187 347)

**Number of appendices:** 5

**Number of references:** 150

### **Abstract:**

The work deals with emotional awareness, emotional regulation and emotions. The theoretical part describes the issues of emotional behavior, regulation and experience. The research part was based on a quantitative methodology using a questionnaire survey of adolescents aged 12-18 years (N = 327). The selection of respondents was carried out at primary and secondary schools in the Czech Republic. The methods used were Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C), Emotional Regulation Questionnaire (ERQ), Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) and Positive and negative emotions Questionnaire (DEP36). The results show that there are significant differences between the degree of influence of one's own emotions and the perception of the emotions of others. There is a connection between emotional regulation and emotions. The strongest relationship was shown between positive emotions and cognitive reassessment ( $r = 0.418$ ) and between negative emotions and catastrophization ( $r = 0.629$ ). From the adaptive strategies of the most important influences, a positive reassessment and a change of perspectives. The lower positive emotions is influenced by lower rumination, self-blame and blaming others. The interrelationship between emotional awareness, adaptive emotional regulation and emotions has been confirmed.

**Key words:** emotional awareness, emotional regulation, emotions, adolescence

### Příloha 3: Seznam tabulek

Tabulka 1: Adaptivní a maladaptivní strategie regulace .....	26
Tabulka 2: Časový plán výzkumu .....	53
Tabulka 3: Věk – popisné charakteristiky .....	56
Tabulka 4: Cronbachova alpha .....	58
Tabulka 5: Popisné charakteristiky zkoumaných proměnných .....	59
Tabulka 6: Rozdíly mezi muži a ženami .....	60
Tabulka 7: Korelační koeficienty .....	62
Tabulka 8: Faktorová analýza .....	64
Tabulka 9: Regresní analýza – Pozitivní emoční prožívání .....	66
Tabulka 10: Regresní analýza – Negativní emoční prožívání .....	67

#### Příloha 4: Seznam grafů

Graf 1: Procesní model strategií emoční regulace Grosse .....	24
Graf 2: Pohlaví .....	56
Graf 3: Průměrná hodnota ERQ-R a ERQ-S dle věku .....	61
Graf 4: Průměrná hodnota DEP36-pozitivní a DEP36 – negativní dle věku .....	61
Graf 5: Průměrná hodnota CERQ dle jednotlivých faktorů.....	65
Graf 6: Statistický regresní model pro pozitivní prožívání .....	67
Graf 7: Statistický regresní model pro negativní prožívání .....	68

#### Příloha 5: Plné znění dotazníku



Dobrý den,

jsem studentkou magisterského studia Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Provádím dotazníkové šetření pro svoji diplomovou práci na téma „Vývoj emočního uvědomění, adaptivní a neadaptivní strategie emoční regulace a emoční prožívání žáků základních a středních škol“.

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění několika krátkých dotazníků. Neexistují zde správné a špatné odpovědi, jde o Vaše názory a zkušenosti, díky kterým budu moci odhalit další specifika dané problematiky. Dotazníky slouží výhradně akademickým účelům, cílem je pouze výzkum a **anonymita** bude respektována.

Děkuji za Vaši spolupráci

Veronika Sedlecká  
e-mail: [v.sedlecka@seznam.cz](mailto:v.sedlecka@seznam.cz)

#### **Instrukce k vyplnění dotazníku:**

Dotazníky mají různé druhy otázek, jejich vyplnění trvá cca 40 minut. Objevují se zde otázky s různým typem odpovědí:

- a) Otázky s volnou odpovědí – napište prosím **celou svoji odpověď slovy**
- b) Otázky, kde vybíráte pouze jednu z možností – **zakroužkujte** jednu možnost (číslo)

Pokud se spletete, správnou odpověď navíc přeškrtněte křížkem (x)

Pokud se znovu spletete, správnou odpověď navíc podtrhněte

1. Pohlaví:                      Muž                      Žena
2. Věk: \_\_\_\_\_ let
3. Typ školy:                      ZŠ                      Gymnázium                      SŠ

***U každého dotazníku si prosím pozorně přečti zadání:***

### ***DOTAZNÍK č.1***

**Na následujících stránkách jsou popsány různé situace. V každé situaci jsou dvě osoby, Ty a někdo druhý. Popiš prosím, jak by ses v takové situaci cítil/a. Popiš prosím také, jak si myslíš, že by se cítila druhá osoba. Ve svých odpovědích musíš použít slovo „cítím se“. Nezáleží na tom, jestli je Tvoje odpověď krátká nebo dlouhá. Nezáleží ani na tom, jestli jsou slova napsaná správně nebo jestli jsou v nich gramatické chyby. Není zde správná a ani špatná odpověď. Jen si pamatuj, že musíš psát, jak by ses Ty a druhá osoba cítil/a.**

1. S kamarádem, se kterým jsi nějakou dobu trénoval/a, běžíš závod. Když jsi téměř v cíli, vyvrkneš si kotník, upadneš na zem a už nemůžeš pokračovat. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítil/a tvůj/tvoje kamarád/ka?
  
2. Vracíš se s mamkou večer domů. Když už se blížíte k vašemu domu, vidíte blízko něj zaparkovaná hasičská auta. Jak by ses cítil/la? Jak by se cítila tvoje mamka?
  
3. Ty a tvůj/tvoje kamarád/ka se rozhodnete ušetřit své kapesné, abyste koupily dohromady něco speciálního. O pár dní později ti tvůj/tvoje kamarád/ka řekne, že změnil/a názor a že všechny své peníze utratil/a. Jak by ses cítil/la? Jak by se cítil tvůj kamarád/kamarádka?





9. Začneš kamarádit s novým spolužákem/spolužačkou. Trávíte spolu hodně času a už se dobře znáte. Jednoho dne tě pozve k sobě domů. Zjistíš, že jeho/její rodina je velmi bohatá a že tvůj kamarád/kamarádka má všechno, co sis kdy přál/a mít. Vysvětlí ti, že to chtěl/a udržet v tajnosti, protože si myslel/a, že by s ním děti kamarádily jen kvůli jeho penězům. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítil tvůj kamarád?
10. Jsou vybrány týmy na školní soutěž a většina spolužáků už v nich je. Zbývají už jen dva lidi a ty jsi jedním z nich. Do týmu je však potřeba vybrat už jen jednoho z vás. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítil tvůj spolužák/spolužačka?
11. Společně s kamarádem a ještě pár ostatními dětmi máte pytlík brambůrků. Všimneš si, že tvůj/tvoje kamarád/ka dává více brambůrků ostatním dětem než tobě. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítil tvůj kamarád?
12. Tvůj nejlepší kamarád/ka tě přijde navštívit po tom, co byl/a několik týdnů pryč. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítil tvůj kamarád?

## DOTAZNÍK č.2

**Jak se vyrovnáváš s událostmi? Každý se občas dostane do konfrontace s negativní či nepříjemnou událostí. Každý na tyto události reaguje svým způsobem. V následujících položkách prosím zakroužkuj číslo podle toho, jak často si v negativních či nepříjemných situacích pomyslíš následující: Jak často si v negativních či nepříjemných situacích pomyslíš následující?**

<b>Jak často si v negativních či nepříjemných situacích pomyslíš následující</b>	(téměř) nikdy	občas	středně	často	(téměř) vždy
1. Mám pocit, že já jsem ten/ta, kdo nese vinu.	1	2	3	4	5
2. Pomyslím si, že musím přijmout to, že se to stalo.	1	2	3	4	5
3. Přemýšlím, jaký mám pocit z toho, co jsem prožil/a.	1	2	3	4	5
4. Myslím na hezčí věci než na to, co jsem prožil/a.	1	2	3	4	5
5. Přemýšlím nad tím, co mi jde nejlépe.	1	2	3	4	5
6. Pomyslím si, že se z této situace můžu něco naučit.	1	2	3	4	5
7. Pomyslím si, že mohlo být i mnohem hůř.	1	2	3	4	5
8. Pomyslím si, že to, co jsem prožil/a já, je mnohem horší než to, co prožili druzí lidé.	1	2	3	4	5
9. Mám pocit, že druzí jsou ti, kdo nese vinu.	1	2	3	4	5
10. Mám pocit, že já jsem ten/ta, kdo je zodpovědný za to, co se stalo.	1	2	3	4	5
11. Myslím si, že situaci musím přijmout.	1	2	3	4	5
12. Neustále se zabývám myšlenkami a pocity, které jsem v situaci prožil/a.	1	2	3	4	5
13. Myslím na příjemné věci, které s tím nemají nic společného.	1	2	3	4	5
14. Přemýšlím nad tím, jak se s nepříjemnou situací nejlépe vyrovnat.	1	2	3	4	5
15. Pomyslím si, že se díky tomu co se stalo, můžu stát silnější/m.	1	2	3	4	5
16. Pomyslím si, že druzí lidé prožívají o mnoho horší situace.	1	2	3	4	5
17. Stále myslím na to, jak hrozné bylo to, co jsem prožil/a.	1	2	3	4	5
18. Mám pocit, že druzí jsou zodpovědní za to, co se stalo.	1	2	3	4	5
19. Myslím na chyby, které jsem v této situaci udělal/a.	1	2	3	4	5
20. Pomyslím si, že na tom, co jsem prožil/a, nemůžu nic změnit.	1	2	3	4	5

	(téměř) nikdy	občas	středně	často	(téměř) vždy
<b>Jak často si v negativních či nepříjemných situacích pomyslíš následující</b>					
21. Chtěl/a bych pochopit, proč se cítím, jak se cítím, ohledně toho, co jsem prožil/a.	1	2	3	4	5
22. Myslím na něco pěkného místo na to, co se stalo.	1	2	3	4	5
23. Přemýšlím nad tím, jak situaci změnit.	1	2	3	4	5
24. Pomyslím si, že situace má i své pozitivní stránky.	1	2	3	4	5
25. Pomyslím si, že to nebylo tak zlé ve srovnání s jinými věcmi.	1	2	3	4	5
26. Pomyslím si, že to co jsem prožil/a, je to nejhorší, co se může člověku stát.	1	2	3	4	5
27. Myslím na chyby, které v této situaci udělali druzí lidé.	1	2	3	4	5
28. Myslím, že hlavní příčina musí být ve mně.	1	2	3	4	5
29. Myslím si, že se s tím musím naučit žít.	1	2	3	4	5
30. Rozhovořím se o pocitech, které ve mně situace vyvolala.	1	2	3	4	5
31. Myslím na příjemné zážitky.	1	2	3	4	5
32. Přemýšlím nad plánováním toho, co mi jde nejlépe.	1	2	3	4	5
33. Hledám pozitivní stránky situace.	1	2	3	4	5
34. Řeknu si, že jsou v životě i horší věci.	1	2	3	4	5
35. Neustále přemýšlím o tom, jak hrozná situace je.	1	2	3	4	5
36. Mám pocit, že hlavní příčina spočívá v druhých lidech.	1	2	3	4	5

### DOTAZNÍK č.3

Následující otázky zahrnují rozdílné oblasti Tvého emočního života, jak své emoce kontroluješ. Jedna oblast zahrnuje to, co cítíš uvnitř. Druhá oblast pak zahrnuje to, jak své emoce projevuješ navenek, skrze slova, gesta nebo chování. Ačkoliv se následující otázky mohou zdát navzájem podobné, ve skutečnosti se liší v důležitých ohledech. Zakroužkuj prosím odpověď u každého výroku od 1 do 7 (1= absolutně nesouhlasí, 7 = absolutně souhlasí):

	Absolutně nesouhlasí -----> Absolutně souhlasí						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Když chci cítit více pozitivní emoce (jako je například radost nebo veselost), začnu myslet na něco jiného.	1	2	3	4	5	6	7
2. Nechávám si své emoce pro sebe.	1	2	3	4	5	6	7
3. Když chci cítit méně negativní emoce (jako je například smutek nebo zlost), začnu myslet na něco jiného.	1	2	3	4	5	6	7
4. Když cítím pozitivní emoce, dávám si pozor, aby to nebylo vidět.	1	2	3	4	5	6	7
5. Když jsem ve stresu, přemýšlím takovým způsobem, abych zůstal/a klidný/á.	1	2	3	4	5	6	7
6. Kontroluji své emoce tím, že je nedávám najevo.	1	2	3	4	5	6	7
7. Když chci cítit pozitivní emoce, změním způsob, jakým o určité situaci přemýšlím.	1	2	3	4	5	6	7
8. Kontroluji své emoce tím, že o situaci ve které se nacházím, začnu přemýšlet jinak.	1	2	3	4	5	6	7
9. Když cítím negativní emoce, ujišťuji se, že je nedávám najevo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Když chci cítit méně negativní emoce, změním způsob, jakým o určité situaci přemýšlím.	1	2	3	4	5	6	7

**DOTAZNÍK č. 4**

Následující otázky zjišťují, jak ses cítil/a, a jak se Ti převážně dařilo v uplynulém půlroce. Zamysli se krátce nad každým tvrzením a vyjádři míru, ve které pro tebe platí na přiložené stupnici. Odpovídající číslo prosím zakroužkuj. Nevynechej žádnou větu a nepřemýšlej o nich příliš dlouho, nejlepší bývá první celkový dojem.

	téměř nikdy	málokdy	někdy	často	velmi často
<b>Jak ses cítil/a, a jak se ti převážně dařilo v uplynulém půlroce?</b>					
1. Měl/a jsem dobrou náladu.	1	2	3	4	5
2. Byl/a jsem nervózní.	1	2	3	4	5
3. Byl/a jsem šťastný/á.	1	2	3	4	5
4. Cítil/a jsem úzkost nebo strach.	1	2	3	4	5
5. Ráno jsem se při vstávání těšil/a na zajímavý a příjemný den.	1	2	3	4	5
6. Žil/a jsem v napětí.	1	2	3	4	5
7. Když jsem se rozčilil/a, dlouho jsem se nemohl/a uklidnit.	1	2	3	4	5
8. Měl/a jsem pocit, že život je nádherný.	1	2	3	4	5
9. Měl/a jsem špatnou náladu.	1	2	3	4	5
10. Měl/a jsem radost ze všeho, co jsem dělal/a.	1	2	3	4	5
11. Musel/a jsem se rozčilovat.	1	2	3	4	5
12. Můj život byl plný zajímavých věcí a událostí.	1	2	3	4	5
13. Žil/a jsem pod silným tlakem.	1	2	3	4	5
14. Třásl/y se mi ruce.	1	2	3	4	5
15. Měl/a jsem pocit, že někoho mám rád/a a on/a zas má rád/a mě.	1	2	3	4	5
16. Měl/a jsem pocit, že nic nedopadne, jak bych chtěl/a.	1	2	3	4	5
17. Měl/a jsem pocit, že budoucnost vypadá velmi nadějně a slibně	1	2	3	4	5
18. Když byl čas, dokázal/a jsem se zcela uvolnit a odpočívat.	1	2	3	4	5
19. Byl/a jsem ze všeho otrávený/á.	1	2	3	4	5
20. Měl/a jsem pocit, že mě nic nebaví.	1	2	3	4	5
21. Měl/a jsem pocit, že budoucnost mi přinese mnoho dobrého.	1	2	3	4	5
22. Můj život byl dobrý.	1	2	3	4	5
23. Byl/a jsem nešťastný/á.	1	2	3	4	5
24. Cítil/a jsem, že mám spoustu energie.	1	2	3	4	5
25. Bylo mi do pláče.	1	2	3	4	5
26. Měl/a jsem pocit, že v životě je mnoho krásy.	1	2	3	4	5
27. Byl/a jsem mrzutý/á.	1	2	3	4	5
28. Měl/a jsem pocit, že moje vyhlídky do budoucna jsou špatné.	1	2	3	4	5
29. Měl/a jsem pocit, že mám některé lidi rád/a a oni mají rádi mě.	1	2	3	4	5
30. Byl/a jsem na tom hůř než ostatní.	1	2	3	4	5
31. Měl/a jsem pocit, že nic nemá cenu.	1	2	3	4	5
32. Měl/a jsem sám/a ze sebe radost.	1	2	3	4	5
33. Smál/a jsem se.	1	2	3	4	5
34. Cítil/a jsem se klidný/á a uvolněný/á.	1	2	3	4	5
35. Měl/a jsem pocit, že život ke mně není spravedlivý.	1	2	3	4	5
36. Byl/a jsem veselý/á.	1	2	3	4	5

**Doplňující otázky:**

**1. Jaký byl Tvůj průměr známek na pololetním vysvědčení?**

- 1,0 – 1,4
- 1,5 – 1,9
- 2,0 – 2,4
- 2,5 – 2,9
- 3,0 – 3,4
- 3,5 – 3,9
- větší nebo rovný 4

**2. Navštěvoval/a jsi v minulosti nebo navštěvuješ nyní lékaře či psychologa kvůli psychickým potížím?**

- Ne
- Ano (napiš prosím, kdy a jaké potíže to byly: .....  
..... )

**3. Užíváš v současnosti pravidelně psychofarmaka (léky k léčbě psychických obtíží)?**

- Ne
- Ano (napiš prosím, jaká psychofarmaka:  
.....)