

Regulace emocí u dospívajících v institucionální péči

Bc. Markéta Vidová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Markéta Vidová
Osobní číslo:	H190010
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Regulace emocí u dospívajících v institucionální péči

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti dospívání, regulace emocí a institucionální péče.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

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

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva, 2018. Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí. Praha: Grada. ISBN 9788024751283.

SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. Emoce a Interpersonální vztahy. Praha: Grada. ISBN 9788024733111.

STUHLÍKOVÁ, Iva, 2007. Základy psychologie emocí. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 9788073672829.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2020. Vývoj pozornosti a exekutivních funkcí. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-441-1.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 19.4.2021



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

²⁾ Vysoká škola nerýchláčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku regulace emocí u dospívajících v institucionální péči. Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol, které se zabývají emocemi, regulací emocí, obdobím dospívání a institucionální péčí. Práce ve své praktické části přináší výsledky kvantitativního výzkumu, jehož cílem bylo zjistit jaká je úroveň regulace emocí a autoregulace, a dále také jaká je míra emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči. Zároveň zjišťuje rozdíly v úrovni regulace emocí a v míře emočního prožívání vzhledem k věku a pohlaví respondentů. Práce se rovněž zabývá i zjištěním vztahu mezi regulací emocí a emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči. Výzkumný soubor tvořilo 215 dospívajících ve věku 12-18 let z výchovných ústavů v České republice.

Klíčová slova: emoce, regulace emocí, autoregulace, emoční prožívání, dospívání, výchovný ústav

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of emotion regulation of adolescents in institutional care. The theoretical part of the work is divided into four chapters which are devoted to emotions, regulation of emotions, adolescence and institutional care. The practical part of the work presents the results of quantitative research where the aim was to determine the level of emotion regulation, self-regulation and emotional experience of adolescents in institutional care. It also reveals differences in the level of emotion regulation and emotional experience in age and gender of respondents. The work deals with the relationship between the levels of emotion regulation and the emotional experience of adolescents in institutional care. The research group consisted of 215 adolescents aged 12-18 years from educational institutions in the Czech Republic.

Keywords: emotions, regulation of emotions, self-regulation, emotional experience, adolescence, educational institution

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a veškerou pomoc při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat pracovníkům výchovných ústavů, kteří mi umožnili realizovat výzkumné šetření. Poděkování patří také všem mým blízkým, kteří mě podporovali po celou dobu studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 EMOCE.....	11
1.1 FUNKCE EMOCÍ	14
1.1.1 INTRAPERSONÁLNÍ, INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ FUNKCE EMOCÍ.....	17
1.2 PROŽÍVÁNÍ EMOCÍ.....	18
2 REGULACE EMOCÍ	21
2.1 AUTOREGULACE EMOCÍ.....	24
2.2 STRATEGIE REGULACE EMOCÍ	26
2.3 VÝZKUMY REGULACE EMOCÍ.....	29
3 DOSPÍVÁNÍ.....	31
3.1 EMOČNÍ VÝVOJ V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	33
3.1.1 EMOČNÍ VÝVOJ V OBDOBÍ PUBESCENCE	35
3.1.2 EMOČNÍ VÝVOJ V OBDOBÍ ADOLESCENCE.....	36
3.2 PORUCHY EMOCÍ A CHOVÁNÍ U DOSPÍVAJÍCÍCH.....	37
4 INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE	40
4.1 ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY	42
4.1.1 VÝCHOVNÝ ÚSTAV.....	45
4.2 VLIV ÚSTAVNÍHO PROSTŘEDÍ NA OSOBNOST JEDINCE	47
II PRAKTICKÁ ČÁST	49
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	50
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	50
5.2 CÍLE VÝZKUMU	51
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	51
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	52
5.5 POJETÍ VÝZKUMU	55
5.6 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	55
5.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	61
6 ANALÝZA DAT.....	64
7 INTERPRETACE DAT	77
7.1 DISKUZE.....	82
7.2 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ	85
7.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	87
ZÁVĚR	89

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	91
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	100
SEZNAM OBRÁZKŮ	101
SEZNAM GRAFŮ	102
SEZNAM TABULEK.....	103
SEZNAM PŘÍLOH.....	104

ÚVOD

Emoce jsou neodlučitelnou součástí každého našeho jednání a jakéhokoliv rozhodnutí. Emocemi komunikujeme navenek svůj vnitřní stav, přetváříme chování své i druhých a zrcadlíme své vnitřní stavy. V literatuře můžeme běžně nalézt podobné pojmy jako jsou „regulace nálad“, „afektivní regulace“ nebo „management emocí“. Všechny tyto pojmy vyjadřují v podstatě to stejné, a to schopnost automaticky či cíleně regulovat své emoce v rámci probíhajícího procesu, či v souvislosti s emočním projevem. Emoce jsou totiž stále více chápány jako významné, umožňující a tvarující fenomény situací každodenního života. Hlavním cílem teoretické části je podat ucelený pohled na problematiku emocí, emoční regulace, dospívání a institucionální péče. V návaznosti na regulaci emocí se budeme zabývat i autoregulací a emočním prožíváním. Zvládání emocí svěřených dětí patří obecně k nejnáročnějším oblastem v institucionální péči. Pobyt v zařízeních institucionální péče má ale i přesto výrazně stabilizační a motivační charakter, a to bez ohledu na projevy a chování jedince. Dále se blíže zaměříme na období dospívání, které bývá často obdobím nejistoty a pro některé jedince značně komplikovaným obdobím. Dospívající se s obtížnými situacemi mnohdy vyrovnávají spíše pomocí sebepoškozování, zneužívání návykových látek, nebo jiné nezdravé strategie zvládání, nežli pomocí regulace svých emocí či chování (Hilt et al., 2011). Zatímco popírání pocitů ovlivňuje duševní i tělesné zdraví spíše negativně, uvědomování si pocitů spojené s jejich přijetím a porozuměním umožňuje regulovat emoce efektivněji a má na zdraví pozitivní vliv (Benda, 2017).

V empirické části se zaměříme na výzkum emoční regulace u dospívajících v institucionální péči. Také se blíže zaměříme na autoregulaci a emoční prožívání v tomto prostředí. Výzkumný vzorek této práce tvoří dospívající ve věku 12-18 let, kteří jsou umístěni ve výchovných ústavech. Dospívající ve výchovných ústavech jsme si vybrali proto, že emoční labilita je významným prediktorem delikvence a kriminality. U dospívajících, kteří nejsou schopni regulovat své emoce nastupují obranné reakce kvůli pocitu ohrožení. Tyto reakce jsou nejčastěji lhavost, sebepoškozování, bezohlednost a delikventní či kriminální chování (Blažek et al., 2019). Sociální pedagog se ve své profesi často setkává s jevy a procesy, které jsou označovány jako sociálně patologické. Některé z těchto jevů závažně narušují společenský řád a jsou proto společensky nežádoucí (Knotová, 2014). Obecným cílem této práce je tedy zjistit, jaká je regulace emocí u dospívajících ve výchovných ústavech. Při analýze dat se pokusíme dále odkrýt i souvislosti mezi regulací emocí a emočním prožíváním. Doufáme, že tato práce přinese mnoho zajímavých zjištění.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 EMOCE

Vymezení pojmu a přesné podstaty emocí je velmi obtížné. Jedním z důvodů je fakt, že se autoři neshodují ani v definici ani v evaluaci významu emocí (Farková, 2017). Proto se pokusíme poskytnout několik definic emocí dle různých autorů pro jejich přesné vymezení. Například v současné psychologické literatuře jsou emoce popisovány jako komplexní psychické fenomény, jejichž prožitkovou podstatou jsou city, které mají zároveň fyziologickou složku, a ta se projevuje motorickými a vegetativními reakcemi (Nakonečný, 2012). Emoce mohou být také definovány i tím, jak fungují, například, že: „Emoce organizují vnitřní dynamiku psychiky v jednotně fungující celek a vnější projevy této vnitřní organizace v chování, které se učením transformují ve výsledně fungující dynamickou strukturu či systém interakcí jedince a jeho životním prostředím“ (Nakonečný, 2000, s. 31). Další definicí nabízí také Čáp a Mareš (2007), kteří tvrdí, že emoce jsou psychické jevy, které hodnotí různé události, skutečnosti, situace a v neposlední řadě průběh a výsledky činností jedince. Velmi stručné shrnutí emocí nabízí i Poláčková Šolcová (2018), podle které jsou emoce: „relativně krátké epizody vzájemně souvisejících, synchronně probíhajících a koordinovaných změn v několika komponentách, které se vynořují v reakci na vnější či vnitřní události, jež mají pro jedince s ohledem na jeho cíle význam“ (Poláčková Šolcová, 2018, str. 51).

Emoce mají taky různé formy. Patří sem:

- Afekty – jedná se o prudké, silné a krátkodobé citové vzplanutí. Většinou jsou afekty doprovázeny fyziologickými změnami, změnami chování a poté následuje vyčerpání.
- Pocity – jsou to emocionální fenomény, které jsou jednoduše spojené s pocity únavy, hladu či pocity viny a podobně.
- Nálady – nálada už je poměrně trvalejší psychický stav, který má vliv na psychické ladění a vytváří pozadí pro aktuální psychické dění. Může se dělit dle délky, intenzity, možností změny nebo vztahu k podnětu.
- Citové vztahy – jsou to setrvávající stavy, mohou být dlouhé i krátké. Je u nich častá změna struktury, ale jejich podstatná charakteristika je naopak neměnná. Patří sem například láska či nenávisť.
- Vášeň – má afektivní povahu a může se vázat jak k lidem, tak i k činnosti.

- City (vyšší) – popisují vztah jedince k základním kulturním hodnotám a podmínkám. Mohou být kladné i záporné a jsou výsledkem socializace, tudíž jsou pro člověka typické.
- City (nižší) – jsou vývojově starší, například citové či tělesné reakce na změny v prostředí (bolest, radost nebo hněv) (Kozáková, 2014).

Relativně samostatný emoční systém, který je integrální součástí psychických jevů se skládá ze čtyř komponent:

- z chování, které je emocemi vyvoláno,
- ze stavu fyziologické aktivace, navozené autonomním nervovým systémem,
- z vědomého prožitku v zásadě pozitivního nebo negativního ladění,
- z podnětové situace vyvolávající emoční reakci (Slaměník, 2011).

To, co jedince vede k optimální reakci na prostředí, které pro něj znamená hrozbu, nepříjemné a nežádoucí podmínky jsou emoce. Mezi emoce, které na fyziologické úrovni připravují člověka k akci patří strach, vztek nebo znechucení. Tyto emoce mají jedinci ulehčit vypořádání se s negativní situací. Prožitkově pozitivní emoce fungují jako nárazník proti negativním emocím a současně i jako způsob, který omezuje a snižuje dopady negativních emocí (Timulák, 2015). U emocí je také velmi charakteristická jejich citlivost a proměnlivost (Stuchlíková, 2010). Mezi hlavní znaky emocí patří:

- určitá úroveň vzrušení,
- zážitek uvolnění či napětí,
- zcela spontánní původ,
- zážitek libosti či nelibosti (Farková, 2017).

Emoce jsou tedy vázány na vnější prostředí, zároveň v tomto prostředí reagují s ohledem na sociokulturní či individuální zkušenosti, vývojové kompetence nebo aktuální afektivní naladění dotyčného (Poláčková Šolcová, 2018). Emoce mohou tvořit výrazný problém, se kterým se můžeme setkat při vnímání prostředí. Různé pojmy jsou v našem vědomí spojeny s různými emocemi – třeba se strachem – a tak mohou pokřivit reprezentaci určité situace, kterou máme vyřešit. Intenzivní emoce mohou přeměnit naše jednání v neefektivní, ale současně mohou ztěžovat i prožívání následků jednání (Tyrlík, 2012). Může se stát, že některé emoce, které jsou běžně považovány za příjemné, se mohou v návaznosti na interpretaci subjektivního prožitku změnit na emoce protikladné valence. Třeba radost, která je jednoznačně brána jako pozitivní emoce, může být negativní, pokud je předstíraná nebo zlomyslná. Nebo například láska a zamilovanost může být prožívána nešťastně a bolestně

(Poláčková, Šolcová, 2018). Emoce můžeme rozdělit na základní a sociální emoce. U obou těchto typů emocí se objevuje zvýšená úroveň aktivace, výraz tváře, úloha kognitivních procesů a důsledky pro chování. Sociální emoce jsou od těch základních odlišné zejména nezbytnou úlohou poznání a jejich důsledkem pro interpersonální vztahy. Mezi základními a sociálními emocemi jsou také vzájemné přechody, např. opakovaná radost ze setkání s jiným člověkem se může vyvinout v lásku a zároveň láska může přejít v nenávist (Slaměník, 2011).

Emoce nás jednoduše spojují s ostatními, vedou nás v našich sociálních interakcích a pomáhají nám pečovat o sebe navzájem. Taktéž vyjadřují naše potřeby a touhy. Když se v našich vztazích vyskytnou problémy, objeví se emoce, které nám pomáhají tyto problémy napravit. Někdy ovšem může nastat emoční dysregulace a tím začíná i patologie (Grecucci et al., 2017). Emoce představují specifickou reakci na změny, která je závislá na podnět, dispozici, ale i zkušenostech jedince. Toto všechno ovlivňuje jedincovo reagování (Vágnerová, 2016). Emoce jsou ucelené a souhrnné bio-psycho-sociální reakce a odpovědi na osobnostně významné a motivačně relevantní události, které mají vliv na fungování člověka a vyžadují pohotovou změnu chování. Rovněž jsou procesem koordinace těchto souběžně probíhajících změn. Proces, kdy jedince vědomě či nevědomě ovlivňuje jednání a emoce jiných lidí, se nazývá emoční nákaza. To znamená, že na ostatní přenášíme emoční stavy a emoční chování. Tato emoční nákaza poté mění interakci s druhými lidmi a dynamiku chování ve skupině. Pokud jsou vůdci skupiny charismatičtí, dovedou zdárně manipulovat s náladou skupiny a vzbuzovat v nich žádoucí emoce.

Tendence k behaviorálnímu projevu jsou tedy řízeny emocemi a s nimi spojenými změnami, a to konkrétně autonomními, neuroendokrinními a fyziologickými. Prací s tělem můžeme blokovat některé emoce, přičemž postoj, držení a pohyby těla významně ovlivňují emoce, které prožíváme a tendence jednání, které máme (Poláčková Šolcová, 2018). Tudíž emoce jsou spojeny nejen s psychickým prožitkem, ale také s tělesnými reakcemi a různými projevy chování. Prezентují základní regulační a orientační systém a dělí se na:

- prožitkovou složku emocí (kvalita a intenzita prožitků),
- fyziologický stav (typický pro určitý okruh emocí),
- vnější projevy emocí (mimické, pantomimické a slovní) (Vágnerová, 2016).

Značně dlouho byly emoce studovány jen jako kognitivní interpretace situace, které vyvolávají vzrušení (Nakonečný, 2012). Bez pochyb jsou emoce ve velké míře ovlivněny i typem temperamentu každého jedince. Všechny individuální charakteristiky, hloubka, emotivita a prožívání jsou úzce vázány na celkovou kultivaci člověka (Farková, 2017).

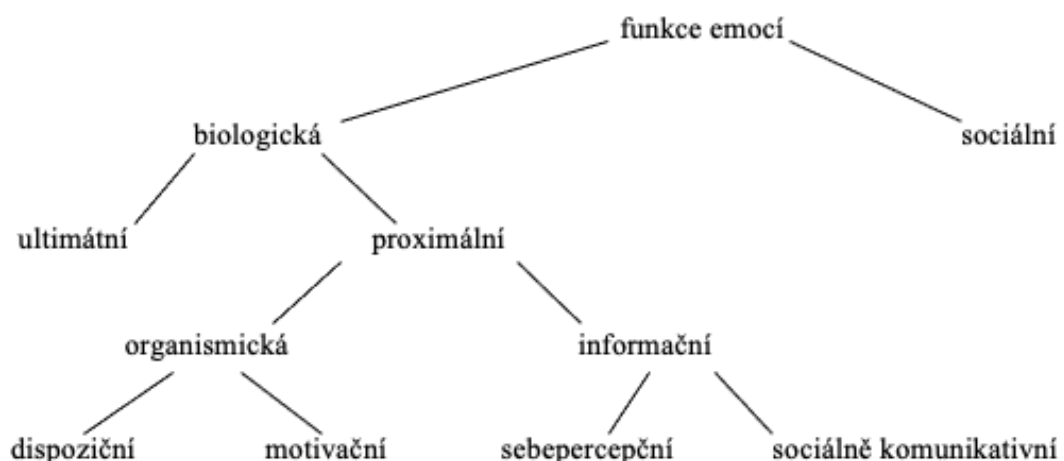
1.1 FUNKCE EMOCÍ

„Emoce umožňují základní orientaci, poskytují lidem určité informace, ale mají i motivační a regulační funkci, to znamená, že ovlivňují zaměření jedince a z toho vyplývající chování“ (Vágnerová, 2016, s. 274). Obecnou funkcí emocí je příprava jedince k reakci na konkrétní událost. Emoce také fungují způsobem, kterým usnadňují vstřípení určitého zážitku. Například strach může jedince upozornit na nebezpečí a vstřípit mu podobnou situaci do paměti jako nebezpečnou (Nakonečný, 2000). Výzkum funkce emocí se zaměřuje na vliv emocí při řešení problému ve smyslu přežití, jako je například vyhýbání se fyzickému ohrožení, vytváření citové vazby nebo udržování vztahů (Stuchlíková, 2010).

Funkce emocí tedy znázorňují primárně význam pro přežití. Dále se do popředí dostává především hodnotící funkce emocí, která takřka zahrnuje všechny ostatní. Tato funkce má evoluční podobu, kdy dříve zážitek příjemného signalizoval biologicky prospěšný podnět nebo situaci. Naopak nepříjemný zážitek představoval biologicky škodlivou situaci. Postupem času se biologický způsob bytí změnil na společenský, ale hodnotící funkce emocí zachovala svou charakteristiku na hodnocení životně významného, a to z hlediska společenského bytí (Nakonečný, 2012).

„Zastánci evolučního přístupu tvrdili a tvrdí, že emoce jsou určeny přírodním výběrem, že jejich podstata je dána biologicky a je geneticky zakódovaná a že primárně mají adaptační funkci“ (Slaměník, 2011, s. 79).

Funkce emocí jsou klasifikovány dle různých autorů. Dle Meyera et al. (2006) jsou klasifikovány následovně:



Obrázek 1 - Schéma funkce emocí (Meyer et al., 2006, s. 236)

- Biologická funkce – tato funkce znázorňuje adaptaci jedince na situaci a její smysl kotví v evoluci. Dělí se na ultimátní (konečnou) a proximální (bezprostřední).
- Dispoziční funkce – napomáhá organismu při zvládnání problémů, například přispívá k obraně tím, že zvyšuje fyzické síly jedince.
- Motivační funkce – je to centrální funkce, která motivuje jedince k jednání, a tím také řeší problém adaptace.
- Sebepercepční funkce – tato funkce podporuje subjektivní hledisko emocí (radost, hněv), které mají význam pro plánování dalšího jednání.
- Sociálněkomunikativní funkce – tato funkce je jedním z aspektů emocí, který ostatním poskytuje informaci o stavu jedince (co prožívá, co zamýšlí). Kromě toho může mít vliv na chování pozorovatele.
- Sociální funkce – je popisována působením emocí na sociální prostředí. Rovněž se může překrývat s funkcí biologickou.

Dle Nakonečného (2002) tkví klíčová funkce emocí v psychické regulaci činnosti jedince, ve kterých se uplatňují dílčí funkce emocí:

- Hodnocení – znakem jsou stále i aktuální motivy činnosti (zájmy, potřeby, ideály atd.), toto hodnocení je založeno na volbě informací v myšlení, vnímání či zapamatování.
- Integrace – zahrnuje poznávací a motivační psychické funkce, které zde fungují jako celek a utváří významy podnětů a s tím i spojenou motivaci. Například nebezpečná situace jedince vede k únikovému jednání. Je podmíněna situačně a má smysl, pokud je použitelná pro aktivní adaptaci životním podmínkám.
- Motivace – transformuje aktuální nežádoucí stav na ten žádoucí (zaměřením a energetizací), motivace pomáhá této aktivitě tak, že obnovuje žádoucí životní podmínky.

Vágnerová (2016) jednotlivé funkce emocí klasifikuje následovně:

1. Informační funkce emocí – tato funkce obsahuje hodnocení (minulosti i přítomnosti) a signalizuje význam podnětů, se kterými se člověk setkává. Orientuje se na to, co je považováno za důležité a fungují jako systém sociálních vodítek. Vyjadřují vztah člověka k sobě samému i k okolí. Také mají roli při generování poznatků o určitém prostředí, tudíž fungují jako regulační činitel. Prezентují subjektivní odhad, který se liší od racionálního uvažování, a tak může docházet k rozumové bilanci.

2. Regulační a motivační funkce emocí – od těchto funkcí se odvíjí míra aktivace organismu, tudíž mohou značně ovlivňovat chování jedince. Mohou modifikovat intenzitu jedincovy reakce, protože jej motivují k vyhýbavým reakcím a dosažení něčeho. Zahrnují schopnost základního mechanismu autoregulace, kdy emočně vyvolaná aktivita vede k získání žádoucího uspokojení a vyloučení všeho, co by mohlo jedince ohrozit nebo mu být minimálně nepříjemné. Zásluhou regulační funkce emocí se člověk nechová, tak jak by chtěl, ale reguluje své chování vzhledem k určitým sociálním pravidlům. Emoční regulace má tedy sociálně a racionálně daná omezení.

Podle Meyera et al. (2006) mohou být funkce emocí ještě rozděleny dle interakcí:

- V dyadických vztazích – emoce jsou předmětem neverbální komunikace a určují základní téma interakce v těchto vztazích. Jsou to vztahy například mezi rodiči a dětmi, manželem a manželkou, spolupracovníky, nadřízenými a podřízenými.
- V rovině skupiny – emoce zde posilují skupinovou soudržnost, jindy mohou odrážet různé úrovně statusu či role ve skupině.
- V rovině kulturní – v této rovině má kultura velký vliv na emocionální chování a prožívání emocí jedinců.

Emoce modifikují vnitřní stav tak, aby se jedinec dokázal co nejlépe vypořádat se změnami v jeho prostředí. Vývojová funkce emocí tkví především v napomáhání sociálně kognitivních pokroků v psychickém vývoji jedince. Sociální funkce emocí souvisí s usměrňováním sociálních projevů a interakcí na individuální, dyadické a skupinové úrovni (Stuchlíková, 2010).

Velmi důležitá je zejména motivační funkce emocí, která jedince upozorňuje na tolik a zda jsou jeho potřeby naplňovány či deprivovány. Například strach reflektuje nedostatečnou potřebu bezpečí, stud, pocit odmítnutí a osamělost potřebu po bližších vztazích. Emoce mají informačně evaluační funkci, neboť upozorňují jedince na podněty, které pro něj mají určitou hodnotu. Povaha emoční informace reaguje na cíle jedince, tudíž vyvolává tendence jednat s ohledem na jeho implicitní a explicitní cíle. To, jaké emoce prožíváme, nám indikuje naši životní spokojenost a duševní pohodu (Timulák, 2015).

1.1.1 INTRAPERSONÁLNÍ, INTERPERSONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ FUNKCE EMOCÍ

Intrapersonální funkce emocí koordinují mentální, fyziologické a cílesměrné procesy, které umožňují jedinci adaptovat se na prostředí a vypořádat se s jeho požadavky. Jde především o zachování života jedince a vyhnouti se podnětům, které by jej mohli ohrozit (Poláčková Šolcová, 2018). Součástí intrapersonálních dovedností je orientace ve vlastních emocích a jejich pochopení včetně schopnosti je vyjadřovat (Vágnerová, 2016). Intrapersonální funkce emocí také zahrnují modulaci subjektivního prožívání, zvládnání výzev z prostředí, individuální a skupinovou diferenciaci, a především změnu kognitivních a behaviorálních hierarchií (Levenson in Stuchlíková, 2010).

Naopak interpersonální funkce emocí je podněcována především při interpersonálních vztazích, kterými jedinec naplňuje potřebu intimity a afiliace. Vzájemná závislost mezi osobami je projevoována mírou souladu v preferování společenských potřeb a jejich uspokojování. Úroveň závislosti je dána tím, do jaké míry se partneři dostávají do vzájemné závislosti. Jakmile si začnou uvědomovat vzájemnou odpovědnost za společnou psychickou pohodu, naplněnou investicemi do zájmů, cílů a potřeb partnera v dlouhodobějším hledisku, začnou usilovat o vzájemné porozumění a pomoc při řešení problémů druhého (Slaměník, 2011). Lidé se během života učí rozpoznávat své pocity a orientovat se v nich. Děje se tak v průběhu sociální intervence, a to nejdříve s rodiči a poté s dalšími lidmi. Postupem času jedinec získá potřebné zkušenosti a naučí se své prožitky rozpoznávat (Vágnerová, 2016). Emoce jsou sociálním fenoménem, protože se objevují především při sociálních událostech. Jsou tím, co bývá komunikováno druhým lidem a co si druzí lidé ze vzájemné interakce odnášejí a má na ně vliv (Poláčková Šolcová, 2018). Emoce, které zažíváme a projevujeme, nám pomáhají utvářet a udržovat sociální vztahy a vytvářet sociální postavení ve vztahu k ostatním. Emoce se vyvinuly v sociálním kontextu, a proto by měly být prospěšné pro přežití. Sociální funkce emocí je popisována na dvou úrovních: interpersonální a skupinová. První pomáhá jednotlivci nebo skupině navázat nebo udržovat kooperativní a harmonické vztahy s ostatními jednotlivci nebo jinými sociálními skupinami. Je označována jako „přidružená funkce“ emocí. Druhý typ sociální funkce má pomáhat jednotlivci rozlišit mezi potřebami svými a skupiny a motivuje ho k soutěžení o sociální status nebo moc. Je označována jako funkce „sociálního distancování“. Každá z těchto obecných sociálních funkcí emocí funguje jak na mezilidské, tak na skupinové úrovni (Gross, 2008).

1.2 PROŽÍVÁNÍ EMOCÍ

„Schopnost emočního prožívání je jednou z nejstarších složek lidské psychiky, která účinně ovlivňuje fungování dalších psychických funkcí i z nich vyplývající chování“ (Vágnerová, 2016, s. 263). Představitel přístupu orientovaného na emocionální prožívání S. Freud poskytl stěžejní přínos v oblasti psychologii emocí. Dle Freuda tkví psychologie emocí ve zdůraznění vědomých a nevědomých myšlenek a fantazií, které obohacují náš emocionální život. Emoce jsou podle Freuda pokaždé vědomé (Stuchlíková, 2010). Nejběžnějších pět znaků, které jsou vyčleňovány jako nedílná součást emocí a vytvářejí tak celý komplex emočních stavů a procesů, jsou:

1. šíření emocí,
2. citové/emoční prožívání,
3. fyziologické koreláty citového/emočního prožívání,
4. exprese a výrazy emocí,
5. emoční regulace (Helus, 2018).

„Emoce jsou součástí prožívání osobnosti. Projevují se jako plně subjektivní vztah člověka k tomu, co dělá a co poznává“ (Kozáková, 2014, s. 44). Předpoklad k emočnímu prožívání je vrozený. Je vytvářen na úrovni primárního vzrušení až ke způsobilosti reagovat jasně vymezenými emocemi. Různí lidé jsou schopni reagovat na tutéž situaci s odlišným přístupem. Aktuální citový stav vyvolává sklon k určitým emočním reakcím. Trvalost, proměnlivost, intenzita a stabilita emočního prožitku souvisí s typem temperamentu a jsou geneticky podmíněny (Vágnerová, 2016).

Dle N. Frijdy lze emoční prožívání charakterizovat čtyřmi složkami:

1. afekt (příjemnost vs. nepříjemnost),
2. zhodnocení události a vědomí situačního významu (konkrétní emocionální prožitek může být formulován jako profil aktuálních hodnot),
3. připravenost k jednání (různé emoce vyvolávají různé druhy připravenosti k jednání),
4. tělesné změny, které jsou pociťované (rozlišení tělesných změn od emocí).

A doplňková složka – emoční význam (Stuchlíková, 2010).

Na vzbuzení emočního prožitku mají podíl odlišné systémy, které nezajišťují pouze emoční prožívání, ale i jiné funkce. Například neuronální funkční systém, který zprostředkovává, utváří a zpracovává emoce (Vágnerová, 2016).

Pojem emoční prožívání tedy představuje cítění nebo uvědomování si nějaké emoce. Toto prožívání může být dále charakterizováno intenzitou nebo polaritou těchto emocí:

Intenzita emocí se dělí na city slabé a silné intenzity. City slabé intenzity jsou běžně označovány jako citové ladění. Pokud tento stav citového ladění trvá v průběhu několika hodin, můžeme hovořit o náladě. Naopak silné city jsou mnohdy projevovány jako výbuchy emocí. Tyto výbuchy jsou někdy formulovány jako afekty. Afekty zužují naše vědomí a oslabují kontrolu průběhu silného vzrušení. Během afektu se lidé dopouští slovních či fyzických činů, které jsou obvykle nevhodné (napadení či násilí). Jednoduše se dá říct, že afekt v nás vyvolává ztrátu kontroly nad sebou samým (Helus, 2018). „Emoce oproti afektu na něco reagují a mají svoji intencionalitu: u emoce nelze opomenout interpretaci emočního afektu (tedy pocit) s ohledem na aktuální kontext, kulturu, životní zkušenost, schopnost introspekce či osobnost jedince“ (Poláčková Šolcová, 2018, s. 112). Osoby, které silně a afektivně prožívají své emoce, mají běžně větší problém s jejich regulováním než ti, jejichž emoce jsou mírné, a tudíž u nich není co regulovat. Tato emoční dimenze se na straně jedné projevuje náchylností k odtažitosti, nadměrné sebekontroly a neprojevování emocí, zatímco na druhé straně jde o impulzivní jedince, kteří své prožívání ani chování ovládat nedovedou a častokrát ani nemají potřebu o něco takového usilovat (Vágnerová, 2010). Mezi další silné city patří také vášně, které jsou specifickou formou emocí. Vášně představuje zaměření, fixaci či posedlost někým nebo něčím (Helus, 2018).

Polarita emocí se většinou vyznačuje dvěma póly – kladný a záporný, libost a nelibost, radost a smutek, nadšení a zklamání atp. Pojem, který souvisí s jednostranností při polaritě emocí se nazývá citová vyhraněnost. Existuje také citová nevyhraněnost, tzv. „citová ambivalence“, kdy se mění libost a odpor stále dokola. K polaritě emocí se také vztahuje další jev, tzv. kumulace citu, kdy vůči někomu cítíme zlost a tato zlost se čím dál více kumuluje (stupňuje) a přidávají se i další negativní emoce (Helus, 2018). U emočního prožívání je důležité pozitivní ladění a samozřejmě jeho zachování. V případě negativních prožitků je žádoucí zlepšit celkovou emoční bilanci a dosáhnout přijatelného pocitu klidu a vyrovnanosti (Vágnerová, 2010).

„Subjektivní emoční prožívání také hraje důležitou roli v učení, a to jak cestou klasického, tak operativního podmiňování. U operativního podmiňování funguje subjektivní emoční prožívání jako zpevňující kvalita. Příjemné emoční prožívání je pozitivně zpevňující, a tak zvyšuje pravděpodobnost, že se znovu objeví pozitivní emoci provázená reakce. Negativní emoční prožívání může být negativně zpevňující, což znamená, že negativní emoce zvyšuje pravděpodobnost snahy se podobné reakci příště vyhnout“ (Stuchlíková, 2010, s. 285).

Charakteristickým spojením emocí jsou jejich citové prožitky s fyziologickými reakcemi. Může jít např. o změny dýchání, tepové frekvence či funkcí trávicího a vyměšovacího traktu. Emoční prožívání spojené s fyziologickými reakcemi zajišťuje autonomní nervový systém. Fyziologické projevy zároveň odpovídají charakteru emočního prožitku a jeho intenzitě. Různé emoce způsobují různé fyziologické reakce. Například strach vyvolává zvýšení srdeční činnosti a štěstí pokles srdeční činnosti. U negativního emočního prožívání obecně platí, že je spojeno se silnějšími reakcemi než pozitivní emoce, protože reakce souvisí s připraveností k určitému způsobu jednání. U pozitivního prožívání není žádná zvláštní aktivita potřebná. Fyziologické projevy různých emocí se mohou individuálně lišit a mohou mít také rozdílnou intenzitu s ohledem na každého jedince (Vágnerová, 2016). Primární funkcí subjektivního emočního prožívání je, že slouží jako signál, který pomáhá zapojit určité záměrné chování (Stuchlíková, 2010).

Při emočním prožívání je velmi důležitá hodnotící funkce emocí, kterou jsme zmínili v předchozí kapitole. Jedinec, který prožívá emoce si uvědomuje řadu tělesných změn (zrychlené dýchání a srdeční tep, svalové napětí, sucho v ústech, stažení žaludku aj). To značí způsob aktivace autonomního nervového systému, která připravuje organismus na reakci (útěk, boj). Tělesné změny jsou považovány za ukazatel emoční aktivace (Kozáková, 2014).

Zpracování emočních prožitků je podstatně lateralizované. Různé studie tohoto jevu potvrzují, že levá hemisféra se podílí na vyhodnocení pozitivních emocí, zatímco pravá hemisféra vyhodnocuje negativní emoce. Obdobný je i způsob reagování. Aktivizace levé hemisféry je sloučeno se zaměřením na dosažení cíle a tendencí k nabuzení, kdežto aktivizace pravé hemisféry je spojena s tendencí ke stažení či útěku (Vágnerová, 2016).

2 REGULACE EMOCÍ

Pro proces regulace emocí neexistuje v rámci vědecké či odborné oblasti jednotně pojímaná definice. Psychologická literatura zaměřující se na vývoj emocí se soustřeďuje na období od narození po adolescenci. Adolescence je období, kdy se spojují temperamentové, neurofyzické, pojmové a sociální síly, aby položily základ pro individuální rozdíly v emoční regulaci, jak je pozorujeme u dospělých. Ovšem i v dospělosti dochází ke změnám v samotném prožívání i v projevech emocí v závislosti na získávání sociálních zkušeností, ale také v závislosti na životních cílech, hodnotách, postojích a přesvědčeních (Slaměník, 2011).

Gross (2001) popisuje koncept regulace emocí jako všechny vědomé a nevědomé strategie, které používáme ke zvýšení, udržení nebo snížení jedné nebo více složek emoční reakce. S tím souhlasí i Poláčková Šolcová (2018), která tvrdí, že regulace emocí je komplexní proces, který ovlivňuje výskyt a intenzitu emočního projevu a prožívání. „Již Sigmund Freud popisoval tzv. obranné mechanismy, které klientům často brání prožívat a vědomě zpracovávat některé emoce, a upozornil na to, že tyto obranné mechanismy zřejmě stojí v pozadí celé řady psychopatologických symptomů“ (Benda, 2017, s. 2).

Pokud chceme vymezit regulaci emocí, je důležité pochopit, že regulace nepředstavuje kontrolu, ovládání či neprojevení emocí. Nemůžeme na emoce nahlížet jako na nepatřičné, obtěžující, nadbytečné či jako na nějakou překážku v životě člověka. Naopak je musíme brát jako protektivní, zachovávající a definující život, jeho kvalitu a zdraví. Regulací emocí je myšlen postup „zpracovávání“ emocí, cílená či automatická práce s emocemi, ať už v rámci probíhajícího procesu, před vynořením vlastní emoce či v souvislosti s emočním projevem (Poláčková Šolcová, 2018).

Regulace emocí se dá také popsat jako soubor procesů a strategií s jejichž pomocí ovlivňujeme, jaké emoce máme, kdy je máme, jakým způsobem je projevujeme či prožíváme (Gross, 2015). Regulace emocí obsahuje postupy zaměřené na hodnocení, monitorování a ovládání délky nebo intenzity trvání emočních prožitků, resp. jimi navozených reakcí. Běžně se projevuje buď snahou o jejich udržení, nebo úsilím o jejich změnu (Vágnerová, 2010).

V definicích emoční regulace různých autorů se mnohdy objevuje těchto pět charakteristik:

1. regulace emocí může být jak vědomá, tak nevědomá,
2. regulace emocí jednotlivých konkrétních emocí se modifikuje,
3. regulace představuje snižování, zvyšování, či udržování intenzity emočních stavů,

4. regulace emocí je primárně regulací vnitřní, ačkoliv některé přístupy zařazují pod regulaci i regulaci emocí jiných osob,
5. nelze jasně stanovit, jestli je regulace emocí dobrá, či špatná (Stuchlíková, 2010).

Emoční regulace může ovlivnit míru prožívaného stresu, přiměřenost náhledu na danou situaci, ale i udržení emoční otevřenosti a flexibility. Kontrola a regulace citových prožitků a z nich vyplývajícího chování je důležitým aspektem rozvoje osobnosti a kritériem dosaženého stupně socializačního procesu. Regulace v mladším věku bývá emotivní, nezralá a většinou je orientována na získání okamžitého uspokojení. Tento účel ztěžuje adaptaci na jakoukoli náročnější situaci, která v budoucnu přijde (Vágnerová, 2010; 2012).

Nejen příjemné, ale i nepříjemné (negativní) emoce jsou v životě člověka podstatně důležité. Jednou z forem regulace je adaptivní regulace emocí, která spočívá ve snaze vědomě usměrnit průběh negativních emocí s ohledem na vědomý záměr jedince a dané okolnosti. Není to jen snaha se nepříjemným emocím zcela vyhnout (Benda, 2017). Naopak maladaptivní forma regulace představuje potlačování pocitů či převádění pozornosti k jiným tématům. Konkrétními aktivitami při maladaptivní regulaci jsou např.: opíjení se, užívání prášků na spaní, trávení nadměrného času na sociálních sítích, nebo nakupování. Jedinec se věnuje těmto aktivitám, aby potlačil své negativní emoce. Většinou se tato forma regulace emocí objevuje v chronické podobě (Poláčková Šolcová, 2018).

Je zřejmé, že emoce nejsou vždy užitečné a mohou nám, jak pomoci, tak i ublížit. Pokud se objeví nepřiměřené emoce v nesprávný moment a s nevhodnou úrovní intenzity, poté bychom měli být vysoce motivováni k jejich regulaci. Abychom mohli pochopit, jak regulovat své emoce, musíme nejprve vzít v úvahu cíl regulace emocí, tudíž emoce samotné (Gross, 2008).

Emocím je připisován podstatný význam při regulaci vztahů vzhledem k životnímu okolí jedince. Z komplexnosti emocí plyne, že pro tyto životně významné vztahy, které jsou signalizované emočními zážitky, je jedinec vybaven ještě praktičtějšími pohybovými a fyziologickými reakcemi. Emoce mají důležitou funkci při psychické regulaci činností jedince (Nakonečný, 2012). Pro sociální vztahy je charakteristická regulace emocí, která ovlivňuje jak iniciativu na straně jedné, tak odezvu na straně druhé, a proto představuje velmi náročný proces. Regulace emocí zajišťuje řád v sociálních interakcích a zároveň zvyšuje jistotu členů skupiny ohledně jejich iniciace a vývoje (Poláčková Šolcová, 2018).

Jedním z nejzávažnějších problémů v oblasti regulaci emocí je stanovení toho, kdy k regulaci emocí skutečně dochází. Několik vědců a teoretiků navrhlo (např. Cole et al., 2004; Gross, 1998), že k vyvození regulace musí existovat změna vyjádřené emoce chováním. Když se regulace projevuje v kontextu zvýšené negativní emoce, musí být spojena s následným snížením (nebo minimálně bez zvýšení) těchto emocí. Proto je jedním z přístupů ke studiu regulace emocí zaměření na časové posloupnosti chování a emocí napříč různými situacemi (Bridges et al., 2004).

V každodenním životě není regulaci emocí věnována velká pozornost, neboť procesy regulace jsou stereotypní a automatizované. Obzvláště pokud se jedná o prototypní situace (mám právo se zlobit, když..). Regulaci si uvědomujeme, pokud jde o prožitek při netypických situacích i pokud je reakce nebo prožitek intenzivnější, než jsme zvyklí nebo než je typické. To, že regulujeme své emoce, si většinou uvědomíme tehdy, když se naše afektivní zkušenost odchýlí z kulturně či subjektivně běžných standardů. Funkcí této regulace je především udržování, moderování a vyvažování dialogu mezi pozitivní a negativní afektivitou s ohledem na individuální zdroje a aktuální možnosti. Funkcí regulace emocí není zahánění negativních prožitků a facilitace prožitků pozitivních, ale naopak se jedná o použití emocí k co nejlepšímu přežití jedince či skupiny (Poláčková Šolcová, 2018).

Každý den jsou lidé vystaveni široké škále potenciálně vzrušujících podnětů. Nevhodné, extrémní nebo nekontrolované emoční reakce na takové podněty by mohly bránit funkčnímu přizpůsobení se společnosti, proto se lidé musí téměř po celou dobu snažit o nějakou formu regulace emocí (Koole, 2009).

Obecně se tedy z definic regulací emocí můžeme dozvědět, že je to tedy proces, který probíhá neustále, dochází k němu v celém kontinuu emočního procesu a že jakákoliv část emočního procesu může být ovlivněna tím, co daná situace právě umožňuje. Je nezbytné zdůraznit, že emoční regulace se nevztahuje pouze k modulaci negativních emocí, ale týká se i prožitkově pozitivních emocí. Nicméně klíčovým cílem je porozumět tomu, jak emoční regulace interpretována při prožívání, chování, myšlení a cílech jedince. Současně největším cílem je schopnost vysvětlit, pochopit a predikovat chování lidí. Nicméně regulace emocí je při zpracování emočního procesu nevyhnutelná. Reaguje flexibilně na vnější požadavky i vnitřní zdroje, které má jedinec k dispozici (Poláčková Šolcová, 2018).

2.1 AUTOREGULACE EMOCÍ

Pro pochopení konceptu autoregulace emocí je stěžejní si vymezit samotnou autoregulaci. „Pojmem autoregulace (sebeřízení) poukazujeme na skutečnost, že jedinec se svým vlastním úsilím vymaňuje z odkázanosti na ovládání druhými a ovládá sám sebe. Ovládá, reguluje, řídí své myšlenkové postupy, své učení, své chování, zvažuje alternativy, jak se zachová, co udělá, rozhoduje se a vyvíjí úsilí“ (Helus, 2009, s. 189).

Autoregulace je především schopnost pružně aktivovat, sledovat, brzdit nebo přizpůsobovat své chování, pozornost, emoce a kognitivní strategie v reakci na vnitřní a vnější podněty a zpětné vazby od ostatních, ve snaze dosáhnout osobně relevantních cílů (Moilanen, 2007). Autoregulace je rovněž podmínkou k nezávislosti, svébytnosti a osobní zralosti (Helus, 2009).

Obdobně ji definují i Hartl a Hartlová (2015), kteří tvrdí, že autoregulace je základní schopnost jedince řídit vlastní svobodné jednání a vědomě se snažit o dosažení stanoveného cíle. Vývoj autoregulačních dovedností je podmíněn učením, zráním a projevuje se transformací postojů k překážkám (Vágnerová, 2012). Autoregulace je jednoduše přirozený proces, který působí na chování téměř každého. Rozdílnost je výlučně ve kvalitě a kvantitě autoregulace jedincem, tzn. v úspěšnosti tohoto procesu (Hladík a Vávrová, 2011). Autoregulace může být uplatňována v širokém spektru oblastí. Ale ne každý je ochotný či schopný ji realizovat, a ne ve všech oblastech (Helus, 2009). Ve specializované literatuře je nízká úroveň autoregulace často spojována s problémovým chováním v mezilidských interakcích (Vávrová, 2015).

Autoregulace směřuje od emoční regulace k vyšší podobě, která je založena na vůli a je sjednocena s vědomím nutnosti, tj. obecněji závazného cíle, který je nadřazen aktuálním pocitům. Autoregulace podmíněná vůlí umožňuje uspokojení odsunout nebo ho nějakým způsobem přeměnit. Například, že se dítě spokojí s uznáním své vytrvalosti nebo s představou příjemného prožitku, který bude cítit po dosažení cíle. Zralá autoregulace se vyznačuje schopností vzdát se současného uspokojení ve prospěch významnějšího cíle (Vágnerová, 2012).

Emoční autoregulace se vztahuje ke složitému procesu iniciace, inhibice a modulace vědomých aspektů emocí. Jedinec se pomocí autoregulace emocí snaží efektivně dosáhnout svých cílů, stejně jako při běžné autoregulaci. Ačkoliv se tento koncept na nejzákladnější úrovni týká pouze kontroly vlastních pocitů, tak teorie a výzkum emoční autoregulace se

zabývají poznáváním, fyziologickými procesy a výsledky chování spojenými s individuálními rozdíly ve schopnosti efektivně zvládat emoce (Sonntag a Barnett, 2011). Avšak klasická autoregulace a autoregulace emocí jsou často tak propletené, že je těžké říct, kdy jeden z procesů končí a druhý začíná. V několika posledních desetiletích se oba typy této autoregulace staly středem pozornosti značného teoretického a empirického výzkumu (Baumeister et al., 2007; Koole, 2009; Gross a Thompson 2007).

Výzkum autoregulace může mimo jiné osvětlit, jak lidé fungují při řízení svých emocí. A naopak výzkum regulace emocí může osvětlit, jak lidé řídí své činy v kontextech vzbuzujících emoce. Když se lidé snaží o autoregulaci, jsou často konfrontováni s potenciálně emocionálně náročnými situacemi. Procesy samotné autoregulace jsou proto úzce spojeny s procesy autoregulace emocí (Koole et al., 2010).

Poruchy autoregulace emocí mohou být klíčovým faktorem při vzniku úzkostí a deprese. A jak úzkosti, tak deprese zahrnují chronickou neschopnost potlačovat negativní emoce (Jackson et al., 2000). Vzhledem k této problematice bylo postulováno, že impulzivní agrese a násilí vznikají v důsledku chybné autoregulace emocionálních reakcí (Davidson et al., 2000). Zejména v období dospívání se diskutuje o emočních výkyvech a citové labilitě, které často ovlivňují autoregulační schopnosti. Pokud přijde afektivně vyhocená situace, může se stát, že jedinec se jednoduše přestane ovládat a projeví se impulzivně. A z toho důvodu by měl využívat autoregulační mechanismy, a to zejména v zátěžových situacích. Způsobilost ke zvládnutí zátěže se rozvíjí již od středního školního věku, ale roste nerovnoměrně až do dospělosti (Vágnerová, 2012).

2.2 STRATEGIE REGULACE EMOCÍ

Regulace emocí je definována obecně jako schopnost zvládat vlastní emoční reakce. Tato schopnost zahrnuje strategie pro zvýšení, udržení nebo snížení intenzity, trvání a dráhy pozitivních i negativních emocí. Naučit se regulovat emoce je klíčová sociálně-emoční dovednost, která umožňuje flexibilitu v emocionálně podnětných situacích (Young et al. in Roberts, 2019)

Strategie regulace emocí se nejčastěji klasifikuje na dva typy strategií, a to: emoční přehodnocení a emoční potlačení. Jak experimentální studie, tak studie individuálních rozdílů se shodují, že přehodnocení emocí je často účinnější než jejich potlačení. Přehodnocení snižuje emoční zážitky, behaviorální vyjádření a nemá žádný vliv na paměť. Naproti tomu potlačení snižuje behaviorální vyjádření, ale selhává u snížení emočního zážitku a ve skutečnosti ještě zhoršuje paměť jedince (Gross, 2002).

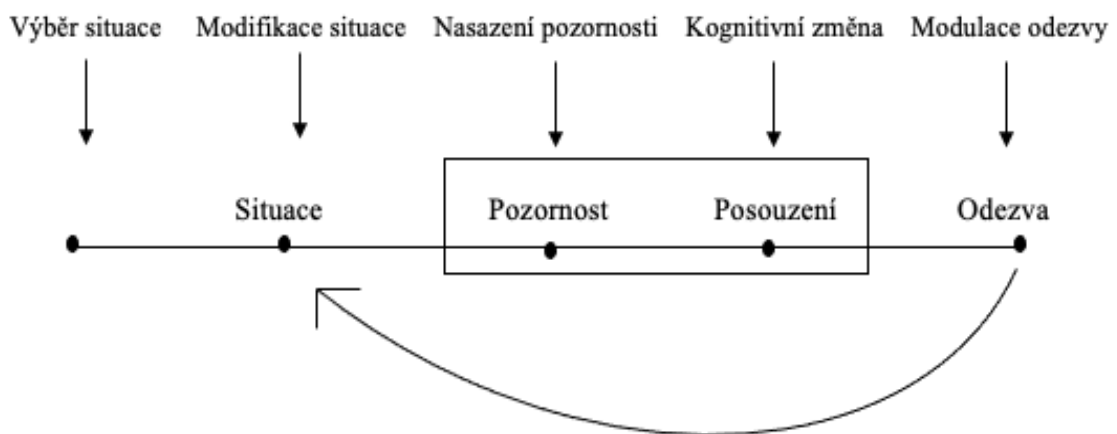
Možností, kterých lidé využívají k regulaci emocí, je celá řada. V literatuře se nejčastěji objevují následující strategie:

- Behaviorální strategie – jsou zaměřené primárně na expresivní komponenty emocí (např. potlačení posturálního a vokálního projevu, simulace výrazu v obličeji) nebo na zvládnutí prožívání emocí (sport, cvičení, relaxace, masáže, přejídání, alkohol, drogy).
- Kognitivní a motivační strategie – soustřeďují se především na změnu významu a přehodnocení (reappraisal) afektivní situace nebo cílů jedince různými způsoby, nejčastěji prostřednictvím přerámování situace, hledání pozitiv nebo změn v pozornosti (zacílení či rozptýlení).
- Sociální strategie – patří sem např. požadavky na změny v poskytování sociální opory a vyhledávání přátel (Poláčková Šolcová, 2018).

Další dva typy strategií regulace emocí jsou regulace zaměřené na spouštěcí předpoklady a regulace zaměřené na reakci. První typ strategie, je regulace, která je zahájena hned na začátku nebo bezprostředně poté, co je proces rozvíjení emocí spuštěn. Druhá skupina strategie emoční regulace se vynořuje až na konci samotného procesu rozvoje emocí, nebo tehdy, kdy už je emocí spuštěna tendence k reakci (Stuchlíková, 2010). Další typy strategie regulace emocí patří pod procesní model regulace emocí. Tyto strategie byly stanoveny se zřetelem na čas, ve kterém se při emočním procesu objevují. Strategie jsou mimo jiné děleny na kognitivní (předcházejí nebo podněcují vznik emočního procesu) a behaviorální (jsou zaměřeny na reakci již probíhající emoce). Konkrétními strategiemi jsou:

- situační selekce – jedná se o vyhýbání se podnětům, které vyvolávají negativní pocity a vyhledávání těch, které vyvolávají pozitivní pocity,
- situační modifikace – přeměna nelibé situace na méně nelibou,
- odvedení pozornosti – snaha o rozptýlení pozornosti na méně nepříjemný aspekt,
- přehodnocení situace a kognitivní změna – přehodnocení významu situace zlehčením, popřením nebo racionalizací,
- modulace odpovědi – ovlivňování behaviorální, prožitkových či fyziologických odpovědí pomocí relaxace, farmak ale například i alkoholu (Gross, 1998).

Emoční regulační procesy jsou tedy organizovány do skupin na základě toho, kdy mají primární dopad na proces generování emocí (viz obrázek č. 1) (Gross a Thompson, 2007).



Obrázek 2 - Pět skupin strategií regulace emocí (Gross a Thompson, 2007, s. 10)

U prvních čtyř složek může k regulaci emocí docházet dříve, než dojde k posouzení plné emoční tendence k odezvě. Výběr situace označuje snahu ovlivnit emoce, a to buď zvýšením nebo snížením pravděpodobnosti setkání s danou situací, kdy jsou určité emoce pravděpodobně vyvolány. Modifikací situace se rozumí snaha změnit emoce člověka změnou vnějších fyzických vlastností prostředí. Nasazení pozornosti označuje snahu o změnu emocí člověka tím, že v dané situaci konkrétním způsobem nasměruje jeho pozornost. Kognitivní změna označuje snahu o změnu emocí člověka změnou významu situace. Modulace odezvy se týká snah o změnu fyziologických, zkušenostních nebo behaviorálních reakcí. Je důležité si uvědomit, že kromě regulace emocí existuje mnoho dalších forem regulačních vlivů, včetně regulace nálady či zvládání (tzv. coping) (Gross a Thompson, 2007). „Coping“ znamená umět si poradit a vypořádat se s mimořádně těžkou situací. V češtině se tento termín používá ve smyslu „zvládat nadhraniční zátěže“.

Jedinec se do takové situace může dostat kvůli nedorozumění, rozporům nebo životní krizi (Vašina a Strnadová, 2002). Kognitivní copingové strategie jsou identifikovány v souvislosti s regulací negativních emocí. Mezi tyto strategie patří:

- akceptace vlastních prožitků,
- neustálé přemítání o problému a s tím spojené pocity (tzv. mentální kolotoč, neodbytné myšlenky),
- sebeobviňování,
- bagatelizace (zlehčování vážnosti problému pomocí hledání podobných situací),
- pozitivní přehodnocení (nová možnost vyplývající z hledání pozitiv),
- obviňování ostatních lidí nebo situací, či kontextů,
- zesilování negativních pocitů a katastrofizace (pesismus),
- plánování (vymezení jasných kroků, které pomohou zvládnout problém) (Garnefski et al., 2001).

Mezi různými regulacemi emocí jsou některé strategie označovány za méně zdravé než ostatní. Nedá se jednoznačně vymezit, která strategie regulace emocí je dobrá a která je špatná. Dá se ale předpokládat, že pokud jedinec vědomě či nevědomě přistupuje k situaci chronicky bez ohledu na měnící se kontext, jedná se o škodlivou a maladaptivní formu regulace emocí. Maladaptivní regulace emocí je považována za nefunkční, nezdravou, hodnotící a sebezpytující trýznivým způsobem (Poláčková Šolcová, 2018).

Ve vývoji emočních strategií se objevují i různé trendy. Strategie regulace emocí vyžadující účast pečující osoby (tzv. sociální strategie) nahradila intraindividuální strategie, kdy se jedinec spoléhá na své dovednosti. Následným trendem je i přidávání mentalistických strategií (přemýšlení o pozitivních aspektech různých okolností) ke konkrétním behaviorálním strategiím. Dalším trendem je také schopnost měnit rychlost s níž se objevuje aktivace. Další změnou je, že se může regulovat také čas, který je potřeba ke znovuobnovení rovnováhy nebo vrcholné hodnoty emoce (Stuchlíková, 2010).

2.3 VÝZKUMY REGULACE EMOCÍ

Jednou z nejrychleji rostoucích oblastí v psychologii je oblast regulace emocí. Za posledních 20 let výzkumy regulace emocí ovlivnily psychologii osobnosti, psychologii zdraví, klinickou, vývojovou i kognitivní psychologii a rovněž tak medicínu a neurovědy (Gross, 2015). Výzkum emoční regulace je předmětem velkého zájmu v akademické oblasti, a to především v oblasti behaviorální kognitivní psychologie. Dle průzkumu vědeckých prací databáze PROQUEST bylo odhaleno, že počet výzkumných projektů, které reagovaly na kritéria vyhledávání „Emoční regulace“ byla 43 063 a z toho 96 % článků publikováno za posledních 15 let (Sabatier et al., 2017).

Bádání v oblasti regulace emocí se doposud soustřeďovalo na cílenou (explicitní) a vědomou regulaci emocí ve smyslu variety strategií, které mají potenciál změnit směr a intenzitu emočního procesu a o kterých je jedinec schopen sebereflexivně vypovídat (Poláčková Šolcová, 2018). Zvyšující se počty důkazů přitom ukazují, že uvědomování si pocitů spojené s jejich přijetím a porozuměním poskytuje efektivnější regulaci emocí a má na zdraví pozitivnější vliv (např. Greenberg, 2015; Hayes et al., 2012).

Výzkum autorek Blanchard-Fields a Coats (2008), který zkoumal regulaci emocí, hněvu, smutku a každodenních problémů u adolescentů, přinesl zjištění, že nejdůležitější faktory, které ovlivňují regulaci emocí jsou: věk, rodina, pohlaví a kognitivní schopnosti.

Ve výzkumu Blaira (2002) bylo zjištěno, že rozvoj emoční regulace může mít silnější účinek na regulaci chování, než má vliv regulace chování na emoční regulaci, a to s ohledem na sílu i směr účinků mezi komponenty autoregulace. I když nebyl specifikován kauzální vztah mezi emoční a behaviorální autoregulací podrobně, zdůraznil, že vývojová zralost spojená s emocemi je naprosto zásadní pro autoregulaci. Podobně by měl vývoj autoregulace chování podporovat schopnost regulovat emoce flexibilněji a efektivněji.

Vliv emoční regulace s účinkem na chování zkoumali také Alhadi et al. (2019), kteří se zaměřili na identifikaci úrovně agresivního chování studentů a v návaznosti na to formulovali návrhy k rozvoji autoregulace emocí. Hlavním zjištěním studie bylo, že autoregulační emoční modul je kategorizován jako proveditelný školními poradci pro snížení agresivního chování u studentů.

Autoři Poláčková Šolcová a Matsumoto (2013) zkoumali pravidla projevu primárních emocí v sociálních interakcích. Z analýz výpovědí respondentů vyplývá, že ve vertikálních interakcích je častější tendence primární emoce neutralizovat (neprojevit nic), než v interakcích horizontálních. Také bylo zjištěno, že jiný status u člověka (např. nižší,

podřízený status), znamená jiný (např. méně otevřený) projev emocí a ovlivňuje také jiný typ strategie regulace emocí. Statusově vázaná regulace emocí má normativní význam, ale nemusí být vždy adaptivní. Například v analogickém vztahu např. pacient – lékař, nemusí být potlačování emočního projevu (např. strachu, smutku) vždy žádoucí.

Ve výzkumu autorů Edossy et al. (2018) bylo zjištěno že oblast regulace emocí je velmi úzce spojena s autoregulací a také, že se tyto dva konstrukty navzájem ovlivňují, a to už během raného dětství.

Velmi zajímavými zjištěními disponuje také výzkum Bose et al. (2011), kteří odkryli rozdíl v regulaci emocí u dětí z ústavní péče a u dětí vychovávaných v biologické rodině. V oblasti regulace emocí institucionalizované děti vykazovaly více negativních emocí a méně těch pozitivních v porovnání s dětmi vyrůstajícími v rodinném prostředí. Třikrát častěji se pak objevovala úzkostná porucha u dětí institucionalizovaných oproti dětem z rodin.

Limitujícím faktorem při výzkumu regulace emocí je, že tyto výzkumy jsou prováděny většinou v západních společnostech a ve vyspělých zemích. To přináší latentní nutnost zdokumentovat vývoj procesů regulace emocí v rozvojových zemích, které mají vysokou míru chudoby, válečnou historii a vyznačují se ozbrojenými konflikty zaměřenými na mladou populaci. Navíc zde žijí děti a adolescenti pod různými sociálními a ekonomickými vlivy. Budoucnost studie v různých kulturních podmínkách by odhalily, jak je regulace emocí v dětství ovlivněna nejen ekonomickým stresem nebo násilím, ale také různými sociálními očekáváními, které se týkají věku, pohlaví, rodinné dynamiky nebo akademické úrovně. Tyto studie by také umožnily srovnání mezi emocionálním řízením dospívajících v rozvinutých zemích a těch, kteří žijí v jiných kulturách. Nakonec by toto úsilí pomohlo při návrhu zlepšení dovedností zvládnání emocí u ohrožených dětí (Sabatier et al., 2017).

3 DOSPÍVÁNÍ

„V biologickém smyslu lze období dospívání vymezit široce jako životní úsek ohraničený na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání a více či méně vyznačenou akcelerací růstu, na druhé straně dovršením plné pohlavní zralosti a dokončením tělesného růstu“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 142). Dospívání se dělí na dvě období, a to na pubescenci a adolescenci. Pubescence (11-15 let) se dělí na prepubertu a vlastní pubertu. Adolescence (15-22 let) značí plnou reprodukční zralost (Langmeier a Krejčířová, 2006; Farková, 2017). Období dospívání je zásadním obdobím vývoje, zejména kvůli přechodu dítěte z dětství do dospělosti, a to po stránce:

- sociální, kdy se odehrává pokročilá fáze sociálního začlenění, vytyčení nových úkolů a změny v postavení,
- osobnostní, kdy probíhá hledání identity – kdo jsem a co z toho vyplývá,
- biologické, zahrnuje tělesné dorůstání do dospělé podoby a pohlavní dozrávání s hormonálními procesy (Helus, 2018).

Jednoduše dochází k biologickému, sociálnímu a psychickému vývoji jedince, což zahrnuje emoční vývoj, stabilizaci prožívání, regulaci chování a rozvoj kognitivních schopností. Důležitým úkolem je vytvoření dospělé identity, sebepojetí a budování sebeúcty (Blatný, 2016). Biologické dospívání je rovněž spouštěčem psychických změn. Nastává zřetelný rozvoj již dříve osvojených kognitivních schopností a vznikají kvalitativně nové způsoby uvažování. Podstatná změna se vztahuje i k prožívání, které je v prvních letech typické sníženou schopností sebeovládání a emoční nestabilitou. K tomu se vztahuje i kolísající sebeúcta a potřeba hlubšího sebeporozumění v sociálním i individuálním smyslu. Je to období přehodnocení dosavadních představ o sobě a budování nové identity (Levine a Munsch, 2016).

Dospívání má především přechodový charakter, který přináší jedinci i jeho okolí značné nároky, které není vždy jednoduché zvládnout, což vyvolává rozpory v dospívání. Pokud tyto rozpory nejsou řešeny, může to vyústit v krizi (Helus, 2018). Během dospívání jsou popisovány dva druhy rozporů:

1. Rozpor mezi fyzickým dozráním na jedné straně a zralostí sociální, osobnostní a psychickou na straně druhé – dospívající jedinec už se vyznačuje silou, obratností a také schopností pohlavního života, naopak si ale není jistý v nárocích, které na něj klade společnost a ani svou identitou. V této fázi se teprve učí autoregulaci, aby se později dokázal poučit a eliminovat hlavní příčiny kolizí.

2. Mezigenerační rozpor – kritičnost vůči zavedenému světu dospělých, dospívajícího často přivádí k radikálním řešením těžkostí. Dospívající se také snaží o změnu a pohyb v této již „zajeté“ společnosti a nechtějí se nechat přesvědčit, že věci nelze snadno měnit podle jejich představ. Tyto postoje mohou snadno přerůst v radikalismus či dokonce extremismus a deviantní protispolečenské jednání (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Společnost má na dospívajícího různé sociální požadavky, a tím ho připravuje na sociálně zodpovědné chování a samostatný život. Pokud je dospívající vystaven vyšší úrovni stresu, může se u něj objevit úzkost a odmítání dospělosti (Thorová, 2015). Vývojovým úkolem dospívání je mimo jiné i rozvoj intelektu, uplatnění emocionálního a kognitivního potenciálu, ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu a k životu (tzv. světonázor) (Macek, 2003).

Hlavními prvky dospívání jsou dramatické změny v kognitivních schopnostech, fyziologických procesech a emočních perspektivách. Je to období konstrukce identity a nevyhnutelného procesu, který je dán změnou ve společenském statusu, pohlavním dospíváním a někdy i nově dosaženými schopnostmi v kognitivní rovině. Někteří dospívající se postupně přesouvají do stadia formálních operací, které v sobě pojímá také schopnost spekulace, abstrakce a možnost úsudku méně vázaného na bezprostředně vnímaném prostředí a situaci (Piaget in Poláčková Šolcová, 2018).

Základní role ve vývoji je tedy dosažení vlastní identity, neboť identita umožňuje čelit světu autonomně, zodpovědně a souvisle. Dospívající při procesu sebepotvrzení a dosažení autonomie vyjadřují svou nezávislost a kontrolu nad svým jednáním například porušováním norem (což je jedna z rizikových forem chování), nebo excentrickým oblékáním. Tímto chováním testují reakci dospělých a projevují tím i svou opozici (Bonino et al., 2005). Identita bývá spojována s trvalým procesem sebepoznávání a v adolescenci ještě není zcela hotová ani definitivně strukturovaná. Klíčová charakteristika identity spočívá v propojování minulých zkušeností s představami z budoucnosti do smysluplného celku (Macek, 2005). V pozdní adolescenci už dochází k ustálení identity a k stabilizaci osobnosti, konkrétně v oblasti emocí, sebepojetí, vztahů k druhým a profesní i hodnotové orientace. S rozvojem společnosti se ale období adolescence značně prodlužuje (Blatný, 2016).

3.1 EMOČNÍ VÝVOJ V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

Vývoj emocí je v psychologické literatuře nejčastěji popisován v období od narození po adolescenci. Období dospívání se vyznačuje spojením sociální, temperamentové, neurofyziké a pojmové síly tak, aby položily základy pro regulaci emocí. Regulace emocí není ani v adolescenci stálá, protože změny v prožívání emocí se mění až do dospělosti. A mění se nejen v závislosti na získávání sociálních zkušeností, ale také v závislosti na životních přesvědčeních, postojích, cílech a hodnotách (Slaměník, 2011).

Mezi psychické změny, které probíhají v tomto období patří zejména uspokojování pudových tendencí, emoční labilita a nástup vyspělého způsobu myšlení, který je součástí vrcholu rozvoje (Langmeier a Krejčířová, 2006).

V období dospívání jedinec získává více různých sociálních rolí, což sebou zároveň přináší i nárůst emočního zmatku a negativních afektivních stavů (Stuchlíková, 2010). Ve vztahu k rodičům, dalším dospělým i vrstevníkům jsou typické ostré interpersonální konflikty, ale také uzavírání se do samoty (Slaměník, 2011). Projevy emocí v dospívání se jeví jako neadekvátní, nejisté a rychle se měnící (Vašutová a Panáček, 2013). Socializace emocí je jedním z důležitých aspektů, které vyvolávají emoční výraz či regulaci emocí. Těchto osm základních dovedností a schopností jsou výsledkem socializace emocí v dětství a dospívání:

- schopnost být empatický k emočním stavům jiných,
- užívání vlastního emočního slovníku,
- schopnost zvládat emoční distres,
- schopnost porozumět a rozpoznat emoce ostatních, a to na základě výrazových a situačních klíčů,
- vědomí vlastního emočního stavu,
- uvědomování si, že interpersonální vztahy jsou záležitostí toho, jak jsou emoce ve vztahu opětovány a sdělovány,
- způsobilost pro emoční sebeúčinnost (self-efficacy) – pohled jedince na sebe sama jako na jedince schopného akceptace emočního prožívání,
- vědomí, že vnitřní stav nemusí odpovídat vnějšímu výrazu (Saarni in Slaměník, 2011).

Toto období je provázeno emoční nestabilitou, silnými emočními reakcemi a častými změnami nálad, které vedou k negativnímu naladění, impulzivnímu jednání, nestálostí a nepředvídatelností chování a postojů (Langmeier a Krejčířová, 2006). Mnoho studií prokazuje nárůst emočního zmatku, negativních afektivních stavů a zvýšené

sebeuvědomování, které aktivuje negativní emoce. Dospívající jsou poté méně odolní vůči úzkostem a obzvláště zranitelní (Stuchlíková, 2010).

„S biologickými změnami dochází v dospívání k oslabení autoregulace emocí a chování. Začátek adolescence bývá často provázený určitým nárůstem emočních potíží, problémů v chování i častějších konfliktů s autoritami“ (Blatný, 2016, s. 102). Změny citového prožívání v dospívání vychází z hormonálních proměn, které stimulují tyto změny. Mohou se projevovat kolísavostí emočního ladění, podrážděností, labilitou, přecitlivělostí na běžné podněty a zvýšením emočního zmatku. Apatie a nechut' často střídají intenzivní aktivitu. Dospívající ztrácí někdejší citovou stabilitu a jistotu. Nápadnější a méně přiměřené emoční reakce dospívajících jsou během tohoto období častější než kdy dříve. Hlavními prvky jsou krátkodobost a proměnlivost emocionálních prožitků (Vágnerová, 2010).

Změny se netýkají jen intenzity prožívání a výrazu, ale také nové kvality emocí. Jestliže koncem předchozího období dítě už docela dobře kontroluje emoce, v pubertě v důsledku mnoha tělesných změn nastává období emoční lability, vyznačující se velmi silnými, často se střídajícími a špatně ovládanými výbuchy emocí, které mnohdy přecházejí do deprese. Emoce jsou prožívány velmi intenzivně a pronikají hluboce do nitra dospívajícího. Jejich doposud nepoznaná síla a také novost některých prožitků se stává pro dospívajícího obtížně srozumitelná. Dosavadní rozumění emocím se takřka kompletně rozpadá (Slaměnik, 2011). U dospívajících je potom obtížné efektivně zvládat emoční prožitky, jejich kompetence sice rostou, ale prefrontální mozková kůra, která má na starost schopnost regulace emocí, teprve dozrává (Poláčková Šolcová, 2018). Většina vývojových teorií předpokládá, že kognitivní růst má významný vliv na emoční změny v dospívání (Stuchlíková, 2010).

Tyto prožitky a proměny nálad bývají i pro samotné dospívající velmi nepříjemné. Zároveň i jejich okolí kvůli tomu špatně předpovídá, jak budou dospívající reagovat v určitých situacích. Sebekontrola u dospívajících je značně nezralá, proto ani emoční rozklad a snaha o pochopení příčin jejich emocí jim příliš nepomáhá. Současně nejsou ještě schopní si od svých emocí zachovat odstup, proto si je musí prožít, a to zcela bezprostředně, i když to pro ně může být obtěžující. Vedlejší reakcí je následné zhoršení nálady a výkyvy v chování, které může působit na jejich okolí rušivě (Vágnerová, 2010).

3.1.1 EMOČNÍ VÝVOJ V OBDOBÍ PUBESCENCE

Pubescence je vymezena věkovým obdobím 11-15 let (Langmeier a Krejčířová, 2006; Farková, 2017). Je to období charakteristické krizí identity, kdy dochází k přijímání nových rolí, navyšování samostatnosti, a tudíž i k potřebné autonomii. Přichází příprava na dospělý život, celkové osamostatnění a zároveň vzniká konflikt mezi závislostí na rodičích a jejich podporou (Thorová, 2015). Pubescenti mnohdy mění vnější způsoby chování, ale zůstávají jim základní hodnoty přejaté z rodiny. Objevují se časté konflikty, zejména kvůli zákazům a příkazům, které jsou pro něj příliš omezující (Kozáková, 2014). Pubescent se stává kritický vůči dosavadním autoritám dospělých a často reaguje velmi podrážděně na jejich výtky či přání (Slaměnik, 2011).

Příčiny citových zmatků jsou na začátku pubescence nejen v tělesných změnách, ale také v konfliktech s dospělými, s nimiž pubescent jednoduše nevyhází, protože nejsou vstřícní k jeho smyšlení a názorům (Nakonečný, 2000). Během pubescence si jedinec hledá svůj způsob, jak dosáhnout samostatnosti, aniž by ztratil svůj vztah k rodičům. Toto období je klíčové pro převzetí základních rolí. Přenesení emocionálních vztahů bývá často doplněno hledáním rozdílů v hodnotách, názorech a chování rodičů. Pokud se u jedince nepodaří uvolnit z přílišné závislosti na rodině, může se stát, že bude v budoucnu odmítat nové vztahy a životní styl vrstevníků, protože se bude bát ztráty rodičovské lásky. Vrstevníci ale mohou upevňovat morální hodnoty, které byly již vyvinuty v rodině (Kozáková, 2014).

Pubescenti mnohdy zápasí se silnými emočními reakcemi a všeobecně nízkou emoční stabilitou (Vágnerová, 2012). Období pubescence je proto označováno jako období emoční lability. Objevují se zde opakované změny nálad, především nálady negativní povahy, nepředvídatelné reakce, nestálost a impulzivní jednání. U některých pubescentů může určitá forma obrany proti pocitům úzkosti vést ke vzniku patologie s neurotickou symptomatologií (např. mentální anorexie). Objevují se i komplikace při koncentraci pozornosti, které ztěžují učení a může docházet ke změnám ve školním prospěchu. Dalším znakem je zvýšená unavitelnost, kdy se střídají fáze vystupňované aktivity s fázemi apatie, dále také zhoršení spánku či poruchy chuti k jídlu (Kozáková, 2014). Hormonální změny u pubescentů vyvolávají změny v intenzitě emocí a významu, které nikdy předtím neprožívali (Solodow in Poláčková Šolcová, 2018). Emoční labilita souvisí nejen s hormonálními změnami, ale i s potřebami sebehodnocení. Je to také období pocitových zvrátů, krizí a posunů nálad k negativním emocím, které souvisí s typologickými rozdíly jedince. Rozdílnost emoční lability může souviset také s pohlavím pubescenta (Macek, 2003).

3.1.2 EMOČNÍ VÝVOJ V OBDOBÍ ADOLESCENCE

„Adolescence (*adolesco* – *dospívat*) je fází postupného vyhraňování a stabilizace východisek sebeřízení. Podstatným úkolem adolescence je tedy dosažení úrovně zralé a kultivované osobnosti“ (Čačka, 2000, 229). Adolescence je vymezena věkovým obdobím 15-20 (22) let (Langmeier a Krejčířová, 2006; Farková, 2017). I během adolescence, se mohou stále vyskytovat krize identity, protože nároky, které jsou kladeny na adolescenta se často rovnají nárokům, které jsou kladeny na dospělé (Čačka, 2000).

Toto období se vyznačuje především hledáním identity a duchovní i hodnotové orientace. Model určitého způsobu života, který by měl adolescenta očekávat v dospělosti, představují jeho rodiče, kteří ale zároveň ztrácejí nadřazené postavení dospělé autority. Mnohdy však emocionálně cítí, že mají oprávnění řídit a rozhodovat o životě adolescenta. Separace od rodičů neznamena popření jejich hodnot, ale jejich transformace. Místo rodičů mohou uspokojovat psychické potřeby zejména vrstevníci, kteří mu poskytují emoční podporu, kterou potřebuje. Adolescenti upřednostňují zejména intenzivní prožitky, mají potřebu neodkladného uspokojení a usilují o absolutní řešení v morálním hodnocení i v citovém vztahu. Adolescent mění svůj vztah k existenciálním otázkám a prožitkům. Podstata jeho identity je sebepoznání, které má původ v reakcích okolí a hodnocení určitých projevů chování. Všichni ostatní kromě jeho identifikační skupiny jsou pro něj méně významní či negativní. Osobní přesvědčení je důležitější než společenský tlak (Kozáková, 2014).

V této fázi dospívání získávají emoce úplně jiný význam. Souvisejí spíše s mravním cítěním a erotickou sférou života. U chlapců se objevuje emoční labilita mnohem častěji než u dívek. U dívek se objevují psychické obtíže až v období pozdní adolescence (Macek, 2003).

„Charakter citových procesů ovlivňuje postupný přechod od nedostatku rovnováhy k vnitřní harmonizaci a narůstající konstruktivnost reakcí, od konfliktů k jejich zvládnání atp.“ (Čačka, 2000, s. 250). Adolescent v procesu dospívání postupně získává emoční kompetence, dokáže lépe regulovat své emoce a orientovat se i v komplikovaných pocitech. Adolescenti už si totiž uvědomují, že nekorigované emoce dokážou nepříznivě ovlivnit jejich vztahy s ostatními. Čím starší adolescenti jsou, tím lépe dovedou zacházet i s emočními projevy jiných lidí (Vágnerová, 2012). Teprve až konec tohoto období již přináší sebekontrolu v projevech emocí. Přichází uklidnění, kdy se nálady u adolescenta již takřka stabilizují a přichází zájmové zaměření i stabilizace hodnotové orientace (Nakonečný, 2000). Na konci adolescence se stabilizuje i emoční prožívání. Důvodem je adaptace organismu na pohlavní dospělost a hormonální rovnováha (Vágnerová, 2016).

3.2 PORUCHY EMOCÍ A CHOVÁNÍ U DOSPÍVAJÍCÍCH

Definice poruch emocí a chování většinou reflektují poruchy vycházející z bio-psycho-sociálního modelu a zahrnují rizika poruch emocí a chování ve smyslu začlenění jedince do společnosti a profesního života. Poruchy emocí či chování zahrnují reakce jedince, které se liší od odpovídajících věkových, etnických či kulturních norem a mají na něj nepříznivý vliv. Tyto poruchy se mohou objevit zároveň s jinými poruchami a vyvíjí se obvykle v průběhu života na základě mnoha vlivů (Vojtová, 2013).

Oblast, která se zabývá edukací, resocializací a otázkou životních perspektiv jedinců s poruchami chování a emocí se nazývá etopedie. Tato disciplína vyčleňuje tři cílové skupiny, a to: děti v rizikové situaci, děti s problémy v chování a děti s poruchami chování (Bělík et al., 2017). „Porucha chování je z hlediska speciálně pedagogického každá negativní odchylka od normy, která má obraz trvalého a vědomého jednání označeného jako nežádoucí projevy v chování, které mohou vyústit až do stádia delikvence a kriminality“ (Vitásková, 2005, s. 24).

Dle klasifikace MKN 10 se poruchy chování zahrnují do kategorie poruch chování a emocí s obvyklým začátkem během dětství a adolescence (F90–98). Jsou rozděleny dle prostředí, ve kterém se chování vyskytuje, dle socializace jedince a dle závažnosti na čtyři základní subtypy: porucha chování ve vztahu k rodině, porucha chování nesocializovaná, porucha chování socializovaná a porucha opozičního vzdoru (MKN, 2018). Mezi poruchy emocí potom patří emocionální chudost, výrazné oslabení zábran v sociálním chování a také poruchy plánování, rozhodování a usuzování (Nakonečný, 2002).

Rizikové a problémové chování v adolescenci se dělí na **poškození zdraví** (duševního či tělesného) a **ohrožení společnosti** (vliv na druhé lidi). Mezi problémové chování patří:

- užívání drog,
- sexuální rizikové chování,
- násilí, agrese, šikana a týrání,
- sebevražedné pokusy a dokonané sebevraždy,
- predelikventní chování a páchaní trestné činnosti,
- poruchy příjmu potravy (Durkin in Macek, 2003).

Posloupnosti změn v lidské ontogenezi jsou nejvíce patrné zejména v prvních dvou dekádách života. Pro vývoj adolescentů je velmi nezbytná přiměřená zátěž během dospívání. I když je dospívání obecně fyziologický, byť složitý proces, najdeme v něm i řadu příkladů, kdy nepřiměřená zátěž, která je vyvolaná záměrně nebo působením náhodných společenských

či přírodních sil, vede k destrukci či dlouhodobému poškození ještě nezralého jedince (Tyrlik, 2012). U některých dospívajících může tedy určitý způsob obrany proti pocitům úzkosti směřovat ke vzniku patologie a vegetativních poruch (Kozáková, 2014). U jedinců v dospívajícím věku je nejvyšší předpoklad, že se zapojí do rizikových akcí, které by mohly mít v budoucnu negativní následky (Steinberg in Thorová, 2015).

Nejčastější determinanty ovlivňující rizikové chování patří:

- a) socializační vlivy,
- b) vnímané charakteristiky prostředí,
- c) osobnostní charakteristiky adolescentů,
- d) demografické charakteristiky a charakteristiky sociální struktury (Macek, 2003).

Vývoj modelu chování je závislý na přítomnosti rizikových faktorů z jeho prostředí (Vojtová, 2013). Poruchy emocí mohou vzniknout pod vlivem autoritativní výchovy, která je označována za činitele destrukce emocí. Jedinci pod vlivem této výchovy nedávají najevo emoce, neumí s nimi pracovat, což se projevuje zkratovitým jednáním při emoční zátěži (Matoušek et al., 2005).

Bezprostřední vliv na chování má zejména rodinné prostředí. Dlouhodobě převládající rodinné klima, názory a přesvědčení mají vliv na projevy rizikového a problémového chování (Macek, 2003). Někdy se může objevit tzv. adolescentní moratorium, což znamená, že dospívající odkládají nebo odmítají dospělost kvůli své nezralosti. Projevy adolescentního moratoria se mohou odrážet v dezorientaci v sobě samém, ve volbě negativní identity a odkládání zásadního rozhodování (Vašutová a Panáček, 2013). I předčasné zahájení puberty je považováno za jeden z rizikových faktorů pro vznik nejrůznějších psychických problémů a obtíží v chování. Dospívající mohou být přecitlivělí na kritiku, a to v souvislosti s jejich křehkou vznikající identitou může vést k různým obtížím, např. sebevražedné chování a výskyt psychických poruch (Thorová, 2015).

V období dospívání jedinec vyrůstá z dětských rolí a začíná zaujímat role a činnosti dospělých. Vynořující se dospělost (emerging adulthood) je obdobím plným rychlých a zásadních změn v biologických, kognitivních, afektivních a sociálních doménách. Důležitým úkolem je emancipace od rodičů. Konflikty v adolescenci mají značně afektivní rozměr. Sociální opora je hledána u vrstevníků, rodiče jsou přesunuti do role záložních citových vazeb (Poláčková Šolcová, 2018). Vrstevníci hrají v životě dospívajícího důležitou roli, protože s nimi může uspokojovat potřebu utvrzování svých postojů a pocitů. Ale také zde hrozí podlehnutí vlivu členů problematických skupin (Vašutová a Panáček, 2013).

Dalším vlivným prostředím je školní prostředí, kde se dospívající setkává s vrstevníky a mohou se zde objevovat různé projevy agrese (násilí, šikana, sexuální zneužívání). Také vliv učitelů, vysoký tlak na výkon a neosobní přístup může podněcovat některá rizika problémového chování (např. konzumace drog, poruchy příjmu potravy) (Macek, 2003). Negativní vliv při dospívání mají také média, zejména ty, kde se objevuje násilí a agresivita (Vašutová a Panáček, 2013). U dětí a mladistvých, kteří si myslí, že okolí vnímá jejich chování jako problémové, hodnoty kolísají podle toho, nakolik se oni sami ztotožňují s tímto hodnocením. Je patrné, že vnímání problémů v chování se významným způsobem odráží v úrovni autoregulace (Vávrová et al., 2015). Relativně stabilní a fungující regulace chování jedince nemůže být zajištěna zvenčí rodiči, učiteli ani vychovateli, ale zevnitř pomocí úspěšné autoregulace (Navrátil a Mattioli, 2011). Důležitá je role pozitivních a negativních emocí v celkové interakci. Projev negativní emoce má výrazněji větší dopad než projevení pozitivní emoce (Slaměník, 2011).

Dospívání je obdobím zvýšeného rizika vzniku úzkostných poruch a deprese. Je známo, že stresující životní události a nepříznivé životní situace v dětství jsou podstatnými rizikovými faktory budoucí psychopatologie (Young et al. in Roberts, 2019). „Intenzivní emoce a pomaleji se rozvíjející regulační dovednosti jsou důvodem, proč je psychika adolescentů zranitelnější a náchylnější k psychopatologii“ (Thorová, 2015, s. 430). Dospívající, u kterých se objevuje účinnost při zvládnání tlaku vrstevníků, se snaží vyvarovat delikventním činnostem a zcela dobrovolně diskutují se svými rodiči o problémech, se kterými se potýkají mimo domov. Dospívající s velkým smyslem pro sebeúčinnost zapojení do emocionálního života druhých jsou ve svých vztazích prosociálnější a nedopouští se delikventního chování (Bandura et al., 2003). Bohužel poruchy emocí a chování ovlivňují kvalitu života dospívajících velmi nežádoucím a velmi rozsáhlým způsobem. U dětí a dospívajících mohou působit na vzdělávací možnosti, dále mohou narušovat komunikaci a interakci se sociálním okolím a ohrozit budoucí uplatnění ve společnosti (Vojtová, 2013).

Z perspektivy vývoje je právě dospívání obdobím, kdy jsou jedinci nejzranitelnější v oblasti emocionality a socializace. V tomto období jsou mladiství ovlivňováni různými pokušeními, které je mohou svést k rizikovému chování. K nejčastějším projevům rizikového chování patří kriminalita mládeže, zneužívání návykových látek, extremismus, záškoláctví nebo netolismus. Ke kriminalitě a delikventnímu chování jedinců dochází ve většině případů vlivem rodinného prostředí (Vašutová a Panáček, 2013).

4 INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE

Nedostatečný zájem v rodinném prostředí a vývojové problémy se často promítají do duševních změn související s novými sociálními institucemi a rolemi, do nichž dospívající vstupuje. Dospívající se tedy musí naučit sám řešit různé typy konfliktů s různými lidmi. A tento proces ústí až do tápaní ve svém osobním i společenském životě, a to může inklinovat k sociálně patologickému jednání. Nicméně i přes toto jednání je u dospívajících stále potřeba vhodného výchovného působení. A pokud se toto působení nedaří zajistit v potřebné míře v prostředí rodinném, je na řadě péče v prostředí institucionálním (Myšková, 2019). Institucionální výchova bývá označována také pod pojmem rezidenční výchova. Rezidence představuje pobyt jedince v ústavu. Nicméně oba tyto termíny představují výchovu, která probíhá v institucionálních podmínkách.

Institucionální péče v České republice má svou konkrétní strukturu a je zakotvena v řadě legislativně platných dokumentů. Česká republika se vyznačuje vysokým počtem dětí umístovaných do institucionální péče (Kaleja, 2014). Hlavní činnosti v oblasti institucionální výchovy řídí především ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Mezi jeho činnosti patří např. koncepce obsahu, koordinace výkonu ústavní nebo ochranné výchovy, spolupráce s ostatními organizacemi z této oblasti nebo příprava legislativních materiálů (msmt.cz, 2021). Zařízení institucionální péče se orientují na otevřenost a spolupráci s širším sociálním prostředím a odmítají separaci a izolaci jedinců. Neboť otevřenost vede k postupné integraci jedince do společnosti (Černíková, 2002).

„Institucionalizace symbolizuje všechny okolnosti plynoucí právě především z dlouhodobého umístění dítěte do rezidenční/institucionální výchovy. To představuje řadu psychosociálních důsledků, které si sebou v průběhu života jedince vyrůstající v takové péči, ponese. Deinstitutionalizace pak znamená předcházení opatřením, která jsou nevyhnutelná a předcházení pobytům v institucích“ (Kaleja, 2014, s. 66).

Jedinec, který vyrůstá v podmínkách institucionální péče je nepochybně stejný jako všichni ostatní. To znamená, že má potřebu dostávat stejné jistoty, jako jedinec vyrůstající v rodinném prostředí. Tím se mnohdy odhalují nedostatky institucionální péče, protože tyto jistoty jsou mu poskytovány ve velmi omezeném rozsahu. Institucionální prostředí nedokáže disponovat stejnými možnostmi jako prostředí rodinné. Mladistvým tak v rámci dlouhodobého strádání chybí organizovanost, sebeúcta a celková důvěra v dospělé. Mají zmatky v hodnotách a zejména **narušenou emocionální**. Děti a dospívající z tohoto prostředí mají narušenou strukturu vlastního ega a jsou orientováni především na svůj užitek

(Kaleja, 2014). Institucionální péče zajišťuje především resocializaci, která se snaží odstranit či omezit negativní vlivy, které způsobují problémy. Zaměřuje se na rozvoj pozitivních možností a schopností jedince a snaží se pomoci při tvorbě hodnotové orientace. V nápravě je velmi důležitá role změny subjektivního sebehodnocení jedince (Kauffman, 2001).

Resocializace se věnuje jedincům, u kterých se objevuje defekt v socializačním procesu. Cílovou skupinou jsou osoby sociálně vyloučené, nepřizpůsobivé a osoby s antisociálním chováním. Zahrnují se sem i jedinci, u kterých se proces socializace a výchovy jednoduše nepovedl. Tito jedinci jsou vnímáni jako odchylovící se od normy. Jedinec má být postupně převychován a začleněn zpět do společnosti pomocí pedagogických postupů s resocializačním charakterem. Cílem resocializace je eliminovat škodlivé a patologické prvky (Bargel a Mühlpachr, 2010).

Problematika institucionální péče se může odrážet v kumulaci problémových jedinců na jednom místě, kteří se vzájemně ovlivňují. Tento fakt ztěžuje plnění cílů institucionální péče. Také se zde mohou objevovat předsudky a negativní postoje ze strany pedagogického personálu, což znemožňuje rovný a otevřený přístup k dotčenému jedinci (Sekera, 2008). Jedinci, kteří vyrůstají v systému institucionální péče jsou zařazeni svým charakterem do konceptu sociálního vyloučení (Kaleja, 2014).

Na institucionální péči mnoho odborníků nahlíží negativně, protože opuštění ústavu je spojeno s mnoha problémy. Mezi tyto problémy patří:

- nižší vzdělání než u vrstevníků, a to bez ohledu na jejich inteligenci,
- neschopnost navázat trvalé a kvalitní mezilidské vztahy,
- neschopnost integrovat se do společnosti bez větších problémů,
- neschopnost naplnit rodičovskou roli,
- týrání či zanedbávání potomků a jejich následné umístění do ústavní péče,
- setkávání s delikvencí, problémovým chováním a patologickými jevy, které se mohou stát vzorem (Janků, 2010).

Kubíčková (2011) zkoumala pomocí empirického výzkumu problematiku reedukace a resocializace v prostředí institucionální výchovy. Bylo zjištěno, že v těchto zařízeních dochází k prohloubení negativních projevů chování, kvůli špatným reedukačním aktivitám a špatně koncipované práci. Umístěním do zařízení je jedinec vystaven represivnímu přístupu a uplatňovanému bodovému hodnocení. Klienti mohou trpět deprivací, pociťovat neangažovanost pedagogického personálu, a to zvyšuje jejich nezájem o dění v dané instituci.

4.1 ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY

Do zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu se dostávají jedinci ze dvou důvodů: jsou to buďto sociální důvody nebo poruchy chování. Často mohou být oba tyto faktory propojeny (Vojtová, 2013). Nejčastější faktory problémového chování u dětí a mladistvých umístěných ve školských výchovných zařízeních jsou:

- problémové interpersonální vztahy,
- sociální nevyzrálost,
- nedostatky v psychické regulaci chování,
- negativní vliv rodinného prostředí na dítě (Janský, 2014).

Nejdůležitějším bodem i prioritou pro všechna školská zařízení je zásada pomoci a ochrany dítěti, nikoli prvoplánové potrestání spojené se společenským znevýhodňováním (Janský, 2014). Ve školských výchovných zařízeních se můžeme setkat s dětmi které mají zkušenosti s kriminalitou nebo také s dětmi které jsou ohrožené sociálně patologickými jevy v nejbližším okolí a mají výchovné, rizikové či problémové chování (Jedlička, 2015).

Pro pochopení celé problematiky si upřesníme, co je to ústavní a ochranná výchova a jaké jsou zařízení pro jejich výkon. Převážně se jedná o státní zařízení, která poskytují dětem ve věku od 3 do 18 let (případně do 26 let) komplexní péči a která se řídí rozhodnutím soudu nebo žádostí osob odpovědných za výchovu dětí (Janský, 2014). Celkově se v České republice nachází 423 školských zařízení pro výkon ústavní, ochranné výchovy či preventivní výchovy. Ve všech zařízeních je nepřetržitý celoroční provoz. Děti mohou být do těchto zařízení umístěny pouze prostřednictvím diagnostického ústavu. Rejstřík škol a školských zařízení uvádí tyto školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy:

- a) Dětský domov
- b) Dětský domov se školou
- c) Diagnostický ústav
- d) Výchovný ústav
- e) Středisko výchovné péče (msmt.cz, 2021).

Ústavní výchova

Ústavní výchova je dle občanského zákoníku č. 89/2012 Sb., taková výchova, která:

- je nařízena nezbytně kvůli ohrožení tělesného, rozumového či duševního stavu nebo výchovy dítěte, a to v rozporu s jeho zájmy, nebo kvůli vážným důvodům rodičů, kteří nejsou schopni tuto výchovu zajistit,

- je nevyhnutelná z důvodu neúčinnosti dříve uložených opatření, se zřetelem na svěřeni dítěte do péče fyzické osoby,
- je potřeba pro děti vyžadující okamžitou pomoc (maximálně na 6 měsíců) kvůli vážným důvodům rodičů, kteří nemohou zabezpečit jejich výchovu,
- je rozhodnuta na základě rozhodnutí soudu kvůli nedostatečným bytovým nebo majetkovým poměrům rodičů dítěte nebo jiných osob, kterým bylo dítě svěřeno do péče, i v případě, že existují způsobilosti k zajištění řádné výchovy a dalších povinností,
- je nařízena v konkrétním zařízení dle rozhodnutí soudu s přihlédnutím k vyjádření orgánu sociálně-právní ochrany dětí a s přihlédnutím k zájmům dítěte a s ohledem na blízkost zařízení k rodině dítěte.

Maximální délka ústavní výchovy jsou tři roky. V průběhu je možné rozhodnutí o celkové délce prodloužit (i opakovaně) před jejím uplynutím, jestli jsou důvody pro uložení ústavní výchovy přetrvávající. Během rozhodnutí soudu o prodloužení či zrušení ústavní výchovy dítě pobývá v ústavní výchově. Pokud zaniknou původní důvody nařízené ústavní výchovy, nebo je možnost tuto výchovu nahradit, soud ústavní výchovu zruší a zvolí svěřeni do konkrétní péče (Česko, 2012).

Ochranná výchova

Ochranná výchova je charakterizována jako druh sociálně výchovného opatření, kdy jedinci, kterým je tato výchova uložena, se dostávají do ústavní péče školských specializovaných výchovných zařízení. Cílem ochranné výchovy je uschopnit a integrovat jedince k životu ve společnosti (Černíková, 2002). Dle zákona č. 218/2003 Sb., patří ochranná výchova do ochranného opatření, které se ukládají mladistvým, kteří spáchali protiprávní činy. Ochrannými opatřeními mohou být například zabezpečovací detence, ochranné léčení, zabránění věci nebo části majetku a ochranná výchova. Účelem těchto opatření je kladně ovlivnit mravní, sociální a duševní vývoj dospívajícího a také ochrana společnosti před páchaním provinění mladistvými. Ochranná výchova může být uložena jedině podle zákona č. 218/2003 Sb. (zákon o soudnictví ve věcech mládeže). Zabezpečovací detence, ochranné léčení, zabránění věci nebo zabránění části majetku se ukládají podle trestního zákoníku. Ochranná výchova může být soudem přeměněna na ústavní výchovu nebo lze jedince umístit i mimo výchovné zařízení. Zároveň může být soudem uložen dohled probačního úředníka nebo jiné výchovné opatření. A to v případě, že převýchova mladistvého pokročila způsobem, kdy lze očekávat řádné chování a práci mladistvého, nicméně ještě nepominuly všechny okolnosti uložení tohoto druhu výchovy (Česko, 2003).

Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy musí vytvářet podporující podmínky a rozvíjet jak citovou stránku, tak i sebedůvěru jedince. Je potřeba, aby byli naplňovány také zájmy a harmonický rozvoj jedince. Děti a dospívající ve školských zařízeních mají právo na edukaci, která je v návaznosti na mezinárodní smlouvy o lidských právech, základních svobodách, ale také s ústavními principy. Základní edukační procesy ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy se mění dle cílové skupiny i dle fází výchovně vzdělávacího procesu (Vojtová, 2013).

Metody užívané v těchto školských zařízeních jsou skupinové poradenství, sociálně psychologický výcvik a skupinová psychoterapie. Tyto metody kladou důraz na zlepšení a rozvoj sociálních dovedností. Využívají se aktivní metody, zejména situačně úkolové metody, inscenační metody, sociodrama, psychodrama a hraní rolí. Předpokladem pro úspěšnost aktivit je skutečnost, že jedinci svůj stav vnímají jako dočasnou životní situaci, kterou mohou ovlivnit. Problematika ústavní péče o mladistvé je takřka celospolečenským problémem, neboť se vztahuje k aktuálním hodnotám, názorům, postojům, politickým prioritám, a především k sociálnímu klimatu společnosti. Znázorňuje úroveň sociálního citění, kvalitu školského systému, výchovné cíle a postavení rodiny ve společnosti. Převážně tak přímo či nepřímo ovlivňuje rozsah i kvalitu péče, která je poskytována v zřízeních pro výkon ústavní výchovy. Z druhého pohledu má ústavní výchova své nezastupitelné místo ve společnosti. Pracuje zde mnoho lidí, kteří mají srdečný vztah k dětem, což jim poskytuje často poprvé zažít vztah důvěry k dospělému člověku. Je nezbytné, aby společnost vnímala a objektivně ocenila tuto zvláště náročnou a záslužnou práci a tím podpořila zrychlení nezbytných změn (Janský, 2014).

4.1.1 VÝCHOVNÝ ÚSTAV

Výchovný ústav patří mezi tzv. školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy (Bělík et al., 2017). Výchovné ústavy zajišťují sociální, výchovnou a vzdělávací péči (Janský, 2014). Základním právním předpisem pro činnost výchovného ústavu je zákon č. 109/2002 Sb. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. Dle tohoto zákona je definován výchovný ústav následovně: „Výchovný ústav pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální“ (Česko, 2002).

Výchovné ústavy jsou zřizovány odděleně pro děti:

- a) s uloženou ochrannou výchovou,
- b) s nařízenou ústavní výchovou,
- d) které potřebují výchovně léčebnou péči, nebo
- c) které jsou nezletilými matkami, a současně pro jejich děti (Česko, 2002).

Do zařízení se umisťují zpravidla děti ve věku od 15 do 18 let (případně 19 let). Eventuálně se do výchovného ústavu umisťuje i dítě starší 12 let, pokud má uloženou ochrannou výchovu. Tato situace nastává v případě, že se u jedince objevují tak závažné poruchy, že není možnost jej umístit v dětském domově se školou (Bělík et al., 2017). U dětí starších 12 let s obzvláště závažnými poruchami chování, lze uvažovat o umístění do výchovného ústavu i s nařízenou ústavní výchovou (Česko, 2002).

Výchovné ústavy se dále dělí na specifikované typy a oddělení výchovných ústavů (např. výchovně léčebný ústav, výchovný ústav pro nezletilé matky s dětmi, výchovný ústav pro děti s extrémními poruchami chování atd.) (Jedlička, 2015).

Dle zákona č. 109/2002 Sb., tvoří základní organizační jednotku pro práci s dětmi v zařízení výchovného ústavu výchovná skupina. Tato skupina bývá složena z 5 až 8 dětí. Ve výchovném ústavu je možno zřídit nejvíce 6 výchovných skupin v jedné budově. Děti jsou rozděleny do výchovných skupin s ohledem na jejich výchovné, zdravotní a vzdělávací potřeby (Česko, 2002). Pro dospívající, kteří mají ukončenou povinnou školní docházku, musí být v ústavu zřízena pracovní výchovná skupina, která může mít i podobu pracovního právního vztahu (Slomek, 2010).

Agresivita u dětí a mladistvých prokazatelně stoupá. Z tohoto důvodu se v různých ohledech mění i klientela výchovných ústavů. Jedinci touží o neustálou konfrontaci s autoritami

a nespokojí se s jednoznačným režimem v ústavu, který má za úkol strukturovat denní program. Proto je velmi důležité vystavit jedince ve výchovném ústavu rovnoprávnému vztahu a chovat se k němu, jako k dospělému. Protože tímto způsobem s ním pravděpodobně ještě nikdo nejednal (Jedlička, 2015).

Mladiství ve výchovném ústavu se často vyznačují frustrací, impulzivním jednáním a nízkou mírou zodpovědnosti. Je u nich často viditelný problém s akceptováním a respektováním pravidel a sociálních norem (Janský, 2014). Ve výchovném ústavu se objevují zejména děti se závažnými poruchami chování, ale navíc i děti s extrémními poruchami chování. Jedná se o děti experimentující s návykovými látkami nebo drogově závislé děti. Dále také děti s poruchami pozornosti, soustředění nebo děti u kterých se projevují násilné projevy chování či náznaky duševních poruch či sexuálních úchylek (Slomek, 2010).

Ve výchovných ústavech je nutná realizace resocializačních a reedukačních programů, které jsou zaměřené zejména na rozvoj psychických vlastností, potřebných k úspěšné sociální integraci. Dále také výchovně léčebné programy, které mají za prioritu kompenzaci nepříznivých důsledků snížených psychických dispozic a posílení zasažených funkcí. Programy ve výchovných zařízeních se dělí na skupinové a individuální, které respektují příčiny problémů jedince. Programy používají vliv skupinové dynamiky, které slouží k rozšíření sebepoznání v interakci se členy skupiny. Jsou tvořeny v souladu s předpokladem, že převážné množství psychických a výchovných problémů je výsledkem oslabení sociálních vazeb a společenských vztahů (Janský, 2014).

Reedukaci v těchto ústavech ovlivňují 3 aspekty:

1. společenské klima v reedukační instituci (zázemí, interpersonální vztahy, stupeň osobní autonomie),
2. metodická šikovnost pedagogických pracovníků (vychovatelů),
3. zkušenosti a výchozí stav osobnosti jedince (Stankowski, 2003).

Východiskem reedukace a resocializace by měla být diagnostika příčin delikventního chování. Existují tři základní teoretické přístupy hledající odpověď na tyto příčiny a těmi jsou: biologický, sociologický a psychologický přístup (Stankowski, 2003). Důležité je se zabývat podmínkami, které oslabují jedincovo vnímání „odnětí svobody“ a tím zvýšení naděje na úspěšnou reedukaci (Sekera, 2008).

4.2 VLIV ÚSTAVNÍHO PROSTŘEDÍ NA OSOBNOST JEDINCE

„Co je pro duševní vývoj člověka důležitější: dědičnost, nebo prostředí?

Nese si každý člověk svůj osud už od narození v sobě, nebo záleží

v podstatě na tom, jak na něj budeme působit výchovou?“

Říčan (2014, s. 27)

Psychický vývoj jedince je závislý na různých faktorech, které se liší svou významností. Rozvoj psychických vlastností je ovlivněn individuální dispoziční složkou (vrozené dispozice) a komplexem vnějších podnětů (vlivů prostředí). Prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá ovlivňuje významným způsobem jeho vývoj. Působí na něj interakce a zejména zkušenosti z těchto interakcí, které mohou modifikovat způsob prožívání a regulaci při rozvoji poznávacích schopností. Tyto zkušenosti mohou jedince ovlivňovat jak pozitivně, tak i negativně (Vágnerová, 2012). „Životní prostředí člověka lze tedy vymezit jako tu část světa (prostor, který člověka obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění“ (Kraus a Poláčková, 2001, s. 99).

Vliv prostředí na život a osobnost jedince je dnes již nezpochybnitelný, neboť prostředí, ve kterém se vyvíjíme a které nás formuje v nás zanechává zřetelné stopy. Proces utváření osobnosti je velmi složitý, a nedá se říct, co je přesně rozhodujícím faktorem (Kraus a Poláčková, 2001). „Osobností se rozumí osobitost, odlišnost jedince od jiných jedinců, zejména od jedinců téhož věku a kultury“ (Říčan, 2010, s. 13). Ve výzkumech se ukázalo, že vlivům prostředí podléhají více chlapci než dívky (Kraus a Poláčková, 2001). Rozvoj jedince stimulují všechny složky prostředí, i když ne stejným způsobem a stejnou mírou. Rozdíly v kvalitě prostředí ovlivňují kognitivní vývoj. Nejdůležitější pro psychický vývoj jsou sociální faktory, které rozvíjí specifickou lidského projevu, schopnosti komunikace a autoregulaci vlastního chování (Vágnerová, 2012).

Prostředí může na jedince působit buďto **pozitivně** (společensky žádoucí normy a vzorce jednání) nebo **negativně** (recidiva či alkoholismus v rodině). Výsledný charakter a stav dané osobnosti je ovlivněn procesem socializace.

Vlivy prostředí mohou:

- a) jednání člověka podpořit, nebo být překážkou,
- b) formovat jednání,
- c) mít signalizační funkci (Kraus a Poláčková, 2001).

Nejvýznamnější prostředí z hlediska vlivu na psychický vývoj jedince je prostředí rodinné. V rodině jsou zprostředkovávány různé zkušenosti, měla by být zdrojem jistoty a bezpečí. Toto prostředí rovněž posiluje rozvoj kompetencí, schopností, dovedností a odráží hodnotový systém rodiny (Vágnerová, 2012). V rámci psychosociálních faktorů je vliv rodinného prostředí zcela primární, ale s narůstajícím věkem klesá ve prospěch vlivu širšího prostředí, zejména vrstevníků. Výrazným rizikem ve vývoji je deprivace prostředí, protože v případech citové deprivace vznikají poruchy chování. Načež jedinec neumí své chování vysvětlit a disociální činy jsou směřovány k uspokojení jeho potřeb. Typickým znakem je úzkost, emoční nezralost a snížená schopnost navazovat vztahy (Janský, 2014).

Některé faktory, jako je chudoba a násilí v rodinném prostředí mají přímý negativní dopad na fyzický i emoční vývoj jednotlivců. Bezpečné sociální prostředí funguje jako faktor, který chrání před nástupem psychopatologie a zajišťuje emoční přizpůsobení dětí a dospívajících v dlouhodobém horizontu i v případě nepříznivých okolností (Sabatier et al., 2017).

Specifickým sociálním prostředím je především prostředí ústavní péče, které má velký vliv na vývoj umístěných osob. Děti a mladiství v tomto prostředí nemají takový typ péče a stimulace, který je potřebný pro běžný a zdravý psychický vývoj. Výsledkem péče v takovém prostředí může být modifikace či ohrožení osobnostních i sociálních vývojových charakteristik jedince. V tomto prostředí je také ohrožen rozvoj sebevymezení (potvrzení vlastní existence) zejména pokud je dítě „redukováno“ na člena kolektivu, čímž se musí přizpůsobovat danému kolektivu. To může znamenat ohrožení autenticity a pocitu svobody (Novotný, 2015).

V zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy se mohou objevovat projevy silných negativních emocí ze strany dětí. Zejména děti v dětských domovech se školou a ve výchovných ústavech se vyznačují výrazně konfliktním postojem k autoritám. S tímto přístupem již do zařízení přicházejí, a proto je s nimi potřeba předem počítat (Palkosková et al. in Myšková, 2019).

Život v podmínkách zařízení institucionální péče vytváří tzv. skleníkové podmínky, což jsou umělé podmínky charakterizované ztrátou soukromí, shromažďování jedinců s rizikovým chováním na jednom místě a tendencí jedince k přijetí hodnot „ústavní subkultury“ (Sekera, 2008). „Dobrou zprávou je, že pobyt v zařízeních ústavní a ochranné výchovy je bez ohledu na náročnost projevů dětí z hlediska kazuistik vždy výrazně stabilizační a v zařízeních se děti daří motivovat směrem k adaptibilnějšímu chování. Prognóza dětí nicméně zůstává velmi nejistá i z toho důvodu, že tyto děti se po opuštění prostředí zařízení zhusta vrací do původního (leckdy závadového) prostředí“ (Palkosková et al. in Myšková, 2019, s. 12).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce navazuje na část teoretickou. V této kapitole se zaměříme na výzkumný problém, výzkumné cíle, otázky a hypotézy. Dále si také vymezíme výzkumný soubor, metodu, techniku a jejich zpracování. Cílem praktické části je především zachycení souvislostí mezi regulací emocí dospívajících a jejich emočním prožíváním.

5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V praktické části diplomové práce se zabýváme již samotným výzkumem, kde se zaměřujeme na **regulaci emocí u dospívajících v institucionální péči**. Koncept regulace emocí bývá popisován v perspektivě vývoje, zdraví nebo kultury jedince a je mu věnováno stále více pozornosti. „Logicky se výzkumníci často zaměřují na sociální a behaviorální projev regulace emocí, který je dobře registrovatelný, a na souvislosti emoční exprese a emoční suprese (jež lze rovněž pojímat jako emoční externalizaci či internalizaci) s různými dalšími fenomény, jakými je například zdraví, výchova či optimální vývoj jedince“ (Poláčková Šolcová, 2018, s. 219). Zkoumání regulace emocí u dospívajících v institucionální péči je důležité, neboť regulace emocí bezprostředně ovlivňuje zvládnutí obtížných životních situací. Neboť život jedince v izolovaném prostředí má i své nedostatky. Nejvíce jsou tyto nedostatky patrné v oblastech emočních a vztahových. Jedinec se v tomto prostředí navíc dostává do přímého kontaktu s ostatními rizikovým jedinci, kteří v něm mohou podnítit další negativní chování místo možné nápravy (Slowík, 2016). Dosavadní stav zkoumané problematiky se týká zejména výzkumu projevů primárních emocí, jejich expresivity a regulace (Poláčková Šolcová a Matsumoto, 2013). Možnosti či postupy regulace emocí netvoří žádný celistvý seznam, naopak souvisejí zejména s cíli šetření výzkumníků a s cílovou skupinou daného výzkumu. Běžně se ve výzkumech identifikuje například strategie regulace emocí zaměřená na zvládnutí negativních emocí v souvislosti se stresem (Poláčková Šolcová, 2018). Z výzkumů v současné době vyplývá, že nejvíce zasaženou složkou v institucionální péči je autoregulace chování, která rovněž souvisí s autoregulací emocí. Tato problematika se dále odráží v konfliktech v tomto prostředí a jejich řešení (Vávrová, 2015). Co se týká výzkumu regulace emocí u problémových jedinců, můžeme uvést například výzkum Garnefskiho et al., (2001), kteří provedli studii s cílem odhalit souvislosti mezi strategiemi regulace emocí a psychopatologií u adolescentů v rozvojových zemích. Bylo zjištěno že regulace kognitivních emocí funguje jako strategie a prevence před rizikovými faktory psychopatologie.

5.2 CÍLE VÝZKUMU

Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce je zjistit, jaká je úroveň regulace emocí u dospívajících v institucionální péči. Dále chceme zjistit, jestli existuje významný rozdíl v úrovni regulace emocí vzhledem k pohlaví a věku dospívajících v institucionální péči. Dalším cílem je odhalit, jaká je míra celková míra autoregulace dospívajících a také míra uvědomění chování, regulace učení a regulace chování u dospívajících v institucionální péči. Dalším cílem je také odhalit, jaká je míra pozitivního a negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči. Načež chceme odhalit, jestli existuje významný rozdíl v míře pozitivního a negativního emočního prožívání vzhledem k pohlaví a věku dospívajících v institucionální péči. Nakonec chceme identifikovat souvislosti mezi regulací emocí a pozitivním emočním prožíváním, rovněž mezi regulací emocí a negativním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči.

5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

1. Jaká je úroveň regulace emocí u dospívajících v institucionální péči?

1.1 Existuje významný rozdíl v úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči vzhledem k pohlaví?

H1: V úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k pohlaví.

1.2 Existuje významný rozdíl v úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči vzhledem k věku?

H2: V úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k věku.

2. Jaká je míra autoregulace dospívajících v institucionální péči?

2.1 Jaká je míra uvědomění chování u dospívajících v institucionální péči?

2.2 Jaká je míra regulace učení u dospívajících v institucionální péči?

2.3 Jaká je míra regulace chování u dospívajících v institucionální péči?

3. Jaká je míra pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči?

3.1 Existuje významný rozdíl v míře pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči vzhledem k pohlaví?

H3: V míře pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k pohlaví.

3.2 Existuje významný rozdíl v míře pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči vzhledem k věku?

H4: V míře pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k věku.

4. Jaká je míra negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči?

4.1 Existuje významný rozdíl v míře negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči vzhledem k pohlaví?

H5: V míře negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k pohlaví.

4.2 Existuje významný rozdíl v míře negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči vzhledem k věku?

H6: V míře negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k věku.

5. Jaká je souvislost mezi regulací emocí a pozitivním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči?

H7: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi regulací emocí a pozitivním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči.

6. Jaká je souvislost mezi regulací emocí a negativním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči?

H8: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi regulací emocí a negativním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči.

5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Základní soubor

Do výzkumného souboru zařazujeme dospívající ve výchovných ústavech, kteří jsou označováni jako osoby se závažnými poruchami chování, u kterých byla uložena ochranná výchova nebo nařízena ústavní výchova. Dle zákon č. 109/2002 Sb., jsou ve výchovných ústavech umístěni zpravidla dospívající ve věku 15–18 let, kteří mají závažné poruchy chování. Mohou zde být umístěny i děti starší 12 let, a to pro svoje zvláště závažné poruchy chování nebo pokud mají uloženou ochranou výchovu (Česko, 2002).

Pro výzkum regulace emocí jsme zvolili respondenty v dospívajícím věku proto, že v období dospívání dochází k tak silným proměnám emočního života, že právě emoce bývají charakteristickým symbolem pro celé toto období. Začátkem puberty nastává fáze emoční lability, která se vyznačuje velmi silnými, často se střídajícími a špatně ovládanými výbuchy emocí, které mnohdy předcházejí do apatie až deprese (Slaměník, 2011).

Dle odboru statistiky, analýz a rozvoje MŠMT je na rok 2019/2020 vedeno 1012 dospívajících žijících ve výchovných ústavech, a to celkově ve 25 zařízeních. Z tohoto počtu je ve výchovných ústavech 646 chlapců a 366 dívek (msmt.cz, 2021).

Výběrový soubor

Výběrový soubor tvoří dospívající ve věku 12–18 let, kteří jsou ve výchovných ústavech v Jihomoravském, Zlínském, Moravskoslezském, Olomouckém, Plzeňském a také v kraji Vysočina. V následující tabulce můžeme vidět strukturu výběrového souboru:

Kraj	Ústavy	Chlapci	Dívky	Celkem
Jihomoravský kraj	Výchovný ústav č. 1	6	5	11
	Výchovný ústav č. 2	5	5	10
	Výchovný ústav č. 3	11	0	11
Zlínský kraj	Výchovný ústav č. 4	20	0	20
Moravskoslezský kraj	Výchovný ústav č. 5	18	0	18
	Výchovný ústav č. 6	40	24	64
Olomoucký kraj	Výchovný ústav č. 7	19	0	19
Plzeňský kraj	Výchovný ústav č. 8	26	13	39
Kraj Vysočina	Výchovný ústav č. 9	0	23	23
Σ	9	145	70	215

Tabulka 1 - Výzkumný soubor (vlastní výzkum, 2021)

Výzkum proběhl na celkovém vzorku 246 dospívajících, z toho bylo 31 dotazníků vyřazeno kvůli neúplným údajům. Celkově máme tedy výsledky od 215 respondentů. Našeho výzkumného šetření se zúčastnilo 145 chlapců a 70 dívek. Dívky jsou v našem výběrovém souboru v menším zastoupení, stejně jak je tomu v základním souboru.

Respondenty jsme si rozdělili do dvou věkových skupin následovně:

- 12-15 let – dohromady 65 respondentů (40 chlapců, 25 dívek)
- 16-18 let – dohromady 150 respondentů (105 chlapců, 45 dívek)

Chlapci	Počet	%	Dívky	Počet	%
12 let	1	1 %	12 let	-	-
13 let	4	3 %	13 let	4	6 %
14 let	9	6 %	14 let	7	10 %
15 let	26	18 %	15 let	14	20 %
16 let	37	25 %	16 let	18	26 %
17 let	56	39 %	17 let	22	31 %
18 let	12	8 %	18 let	5	7 %
Celkem	145	100 %	Celkem	70	100 %

Tabulka 2 - Věkové rozdělení respondentů (vlastní výzkum, 2021)

Způsob výběru

Jako způsob výběru výzkumného souboru byl zvolen prostý náhodný výběr. U prostého náhodného výběru mají všechny prvky základního souboru stejnou pravděpodobnost, že budou vybrány (Chráska, 2016). Tento výběr byl proveden pomocí losu na základním souboru, tedy na 25 výchovných ústavech. Pomocí prostého náhodného výběru bylo osloveno 12 výchovných ústavů v ČR. Z těchto vybraných 12 ústavů souhlasilo se spoluprací 9 z nich. Po domluvě s těmito ústavami, jsme realizovali distribuci dotazníků poštou, kdy se nám podařilo zajistit 100 % návratnost dotazníků. Z těchto dotazníků bylo 13 % vyřazeno kvůli neúplným údajům. Přístup k výzkumnému souboru byl proveden skrze pracovníky, především ředitele a vychovatele ve výchovných ústavech, kteří umožnili provést dotazníkové šetření. Některé ústavy měly také zájem o zpracování konkrétních výsledků. Výzkum proběhl během října až listopadu 2020. Respondenti vyplňovali dotazník metodou tužka-papír. Na začátku dotazníku byli informováni o účelu dotazníku a zároveň

i o jeho anonymitě. Před provedením vlastního dotazníkového šetření byl proveden předvýzkum na vzorku 25 dospívajících v jednom z výchovných ústavů. Po provedení předvýzkumu jsme upravili strukturu a vzhled dotazníku.

5.5 POJETÍ VÝZKUMU

Regulace emocí je intraindividuální a sociální proces, který je výsledkem interakce jedince v sociálním prostředí, což sebou nese metodologická úskalí především ve formě množství faktorů, které komplikují zachycení a studium procesu regulace emocí. I přesto jsou studia a výzkumy regulace emocí velmi přínosná. Je nezbytně nutné porozumět tomu, jak jedinec prožívá a nakládá se svými emocemi, aby bylo později možné predikovat jeho chování (Poláčková Šolcová, 2018). Pro zpracování empirické části diplomové práce jsme tedy zvolili kvantitativní výzkum, který umožňuje pracovat jak s větším počtem respondentů, tak i s větším počtem získaných dat. Toto pojetí výzkumu bylo zvoleno v souladu s výzkumným problémem a cíli, které se zaměřují na zjištění úrovně regulace emocí u dospívajících v souvislosti s jejich umístěním v institucionální péči. Pro získání dat z těchto oblastí bylo zvoleno dotazníkové šetření. Metodologie výzkumu regulace emocí je všeobecně málo sdílená a nemá konstruktivní rámec. Jako nejčastější možnost výzkumu regulace emocí bývá volen právě dotazník, dále jsou využívány i fyziologická měření či projektivní metody. Co se týká měření subjektivního prožívání emocí, běžně jsou používány sebeposuzovací dotazníky, např. PANAS (positiv and negative affect schedule) nebo IPANAT (implicit positive and negative affect test) a podobné (Poláčková Šolcová, 2018).

5.6 VÝZKUMNÁ TECHNIKA

Vzhledem ke kvantitativnímu charakteru výzkumného problému jsme jako výzkumnou techniku zvolili 2 standardizované dotazníky. Vlastností dobrých dotazníků je především validita a reliabilita, a proto byly zvoleny tyto dotazníky, které jsou oba konstruovány v souladu s těmito požadavky. Oba dotazníky si dále podrobně popíšeme.

První je **Dotazník autoregulace dětí a mladistvých** – Self-Regulation Questionnaire in Children and Minors (SRQ-CM) od Hrbáčkové a Vávrové (2014), který byl zkonstruován v českém prostředí a ověřován u mladistvých v institucionálním prostředí. Kritérium tohoto nástroje byla snadná administrace, nízký počet položek a obsahově výstižná a jednoduchá formulace. Při validizaci tohoto nástroje bylo rovněž zjištěno, že největší problémy dětí a mladistvých v institucionální péči představuje právě regulace emocí.

Dotazník obsahuje 12 položek, které sytí tři faktory: emoce (regulace emocí), uvědomění (znalost sebe samého a strategií k regulaci chování) a regulaci (projevy regulace) (Vávrová et al., 2015).

Druhý je **Dotazník emocionálního prožívání** (DEP36) od autora Koženého (1993). Jedná se o druhou verzi původního českého dotazníku, který byl zkonstruován za účelem určení míry subjektivní duševní pohody (well-being), kterou autor definuje jako subjektivní emocionální rovnováhu. Tento dotazník má 36 položek a bývá používán pro zjištění výskytu pozitivního a negativního emočního prožívání v uplynulém půlroce. Dotazník se podle autora snaží operacionalizovat emoční prožívání jako odhad frekvence výskytu pozitivních a negativních emočních prožitků. To znamená, že dotazník je dělen na položky popisující pozitivní emoční prožívání a negativní emoční prožívání. Psychometrické parametry dotazníku DEP36 naznačují, že konstruktivní validita a reliabilita nástroje umožňuje použití škál k experimentálním účelům. Výsledné ověřování této techniky rovněž může sloužit pro konstrukci hypotéz u dalších výzkumů (Kožený, 1993).

Při konstrukci výzkumné techniky jsme ještě doplnili položky zjišťující demografické údaje. Náš dotazník se tedy skládá ze 3 částí, které jsme následně rozdělili do 6 oblastí.

Celý dotazník má 48 položek a je strukturován následovně:

1. Položky na demografické údaje – pohlaví a věk (2 položky)
2. Dotazník autoregulace dětí a mladistvých SRQ-CM – regulace emocí, uvědomění, regulace učení a chování (12 položek)
3. Dotazník emočního prožívání DEP36 – pozitivní a negativní emoční prožívání (36 položek)

Nyní se podíváme na konkrétní strukturu distribuovaného dotazníku a jeho jednotlivé položky. První nás zajímaly demografické údaje respondentů, na které jsme se dotazovali pomocí 2 položek, a to konkrétně na pohlaví a věk. Pohlaví představuje proměnnou nominální, u které měli respondenti zvolit mezi odpovědi: *chlapec* nebo *dívka*.

Věk v tomto případě představuje také proměnnou nominální, protože jej dělíme do dvou věkových skupin, a to dospívající ve věku 12-15 let a dospívající ve věku 16-18 let. U této položky měli respondenti číslicí napsat jejich věk v letech.

Dále si popíšeme jednotlivé oblasti, které vychází přímo z dotazníku. První 4 oblasti vycházejí z dotazníku SRQ-CM. Jsou konstruovány následovně:

	Oblast (počet položek)	Položka v dotazníku	Položky
1.	Regulace emocí (4)	5.	Snadno se naštvu.
		6.	Dokáže mě rozčítit i úplný nesmysl.
		8.	Snadno se urazím.
		11.	Ztrácím nervy, kdykoli není po mém.
2.	Uvědomění chování (3)	7.	Smiřím se s tím, když něco není tak, jak bych chtěl/a.
		9.	Když něco chci, dokážu být trpělivý/á.
3.	Regulace učení (2)	3.	Než něco udělám, nejdříve si to rozmyslím.
		10.	Když něco chci, naplánuji si nejdříve postup, jak to mám udělat.
4.	Regulace chování (4)	1.	Umím skrývat své pocity.
		2.	Když jsem smutný/á, vím, jak si zlepšit náladu.
		4.	Když je něco jinak, než bych si přál(a), snažím se s tím něco udělat.
		12.	Dokážu sám/sama sebe uklidnit, když jsem naštvaný/á.

Tabulka 3 – Oblasti v dotazníku SRQ-CM (vlastní výzkum, 2021)

Tato část dotazníku obsahuje 4 oblasti a 12 položek. Oblast regulace emocí se skládá ze 4 položek (č. 5, 6, 8, 11), které představují hlavní podnět pro zvládnání, a to nejen emocí, ale i vlastního chování. Položky v této oblasti jsou reverzní, proto je potřeba je dále překódovat. Další oblast je uvědomění chování a tato oblast obsahuje 2 položky (č. 7, 9), které měří uvědomění respondenta při využívání strategií regulace vlastního chování. Uvědomování si strategií svého chování je jeden z předpokladů pro úspěšnou autoregulaci chování. Oblast dotazníku č. 3 zjišťuje regulaci učení, která měří uvědomění využívání strategií regulace učení a obsahuje 2 položky (č. 3, 10). Oblast č. 4 týkající se regulace vlastních projevů chování se skládá ze 4 položek (č. 1, 2, 4, 12). Tato oblast zjišťuje, jestli respondent dokáže svým vlastním úsilím regulovat své chování, které ho vede ke změně.

Oblast č. 2., 3., 4. jsme pro účely naplnění výzkumných cílů ještě společně shrnuli pod celkovou oblast autoregulace. Položky v této části dotazníku jsou škálové a respondenti odpovídají na škále 1–5, kde vyjadřují míru souhlasu s daným tvrzením. Respondenti volili na této škále:

1	2	3	4	5
není pravda	spíše není pravda	tak na půl	spíše je pravda	je pravda

Položky v této části dotazníku byly vyhodnocovány tak, že adjektivum v pozitivním významu se nacházelo na pravé straně škály a negativní na straně opačné. S výjimkou reverzních položek z oblasti regulace emocí č. 5, 6, 8, 11, které byly následovně překódovány na opačné hodnoty. U pětibodové škály byl při dosažení skóre nad 3,1 indikován pozitivní postoj respondenta. U skóre pod 2,9 je možné hovořit o negativním postoji respondenta. Jestli se skóre pohybovalo v intervalu $<2,9; 3,1>$ je možné hovořit o neutrálním postoji respondenta.

Další část dotazníků tvoří dvě oblasti, které vychází z dotazníku DEP36. Dle autora dotazníku (Kožený, 1993) jsou položky rozděleny tak, aby respondent odpovídal na 18 položek orientující se na pozitivní emoční prožívání a 18 položek na negativní emoční prožívání. Dohromady tato část tvoří 36 položek, které jsou členěny následovně:

	Oblast (počet položek)	Hlavní otázka: <i>Jak ses cítil/a, a jak se ti převážně dařilo v uplynulém půlroce?</i>	
		Položka v dotazníku	Položky
5.	Pozitivní emoční prožívání (18)	13.	Měl/a jsem dobrou náladu.
		15.	Byl/a jsem šťastný/á.
		17.	Ráno jsem se při vstávání těšil/a na zajímavý a příjemný den.
		20.	Měl/a jsem pocit, že život je nádherný.
		22.	Měl/a jsem radost ze všeho, co jsem dělal/a.
		24.	Můj život byl plný zajímavých věcí a událostí.

		27.	Měl/a jsem pocit, že někoho mám rád/a a on/a zas má rád/a mě.
		29.	Měl/a jsem pocit, že budoucnost vypadá velmi nadějně a slibně.
		30.	Když byl čas, dokázal/a jsem se zcela uvolnit a odpočívat.
		33.	Měl/a jsem pocit, že budoucnost mi přinese mnoho dobrého.
		34.	Můj život byl dobrý.
		36.	Cítil/a jsem se, že mám spoustu energie.
		38.	Měl/a jsem pocit, že v životě je mnoho krásy.
		41.	Měl/a jsem pocit, že mám některé lidi rád/a a oni mají rádi mě.
		44.	Měl/a jsem sám/a ze sebe radost.
		45.	Smál/a jsem se.
		46.	Cítil/a jsem se klidný/á a uvolněný/á.
		48.	Byl/a jsem veselý/á.
6.	Negativní emoční prožívání (18)	14.	Byl/a jsem nervózní.
		16.	Cítil/a jsem úzkost a strach.
		18.	Žil/a jsem v napětí.
		19.	Když jsem se rozčílil/a, dlouho jsem se nemohl/a uklidnit.
		21.	Měl/a jsem špatnou náladu.
		23.	Musel/a jsem se rozčilovat.
		25.	Žil/a jsem pod silným tlakem.
		26.	Třásl/y se mi ruce.

		28.	Měl/a jsem pocit, že nic nedopadne, jak bych chtěl/a.
		31.	Byl/a jsem ze všeho otrávený/a.
		32.	Měl/a jsem pocit, že mě nic nebaví.
		35.	Byl/a jsem nešťastný/á.
		37.	Bylo mi do pláče.
		39.	Byl/a jsem mrzutý/á.
		40.	Měl/a jsem pocit, že moje vyhlídky do budoucna jsou špatné.
		42.	Byl/a jsem na tom hůř než ostatní.
		43.	Měl/a jsem pocit, že nic nemá cenu.
		47.	Měl/a jsem pocit, že život ke mně není spravedlivý.

Tabulka 4 - Oblasti v dotazníku DEP36 (vlastní výzkum, 2021)

Tato část dotazníku se skládá z 36 tvrzení, kde vždy 18 položek sytí škálu pozitivního či negativního emočního prožívání. Podle těchto tvrzení jsou položky rozděleny do dvou oblastí. Položky v této části dotazníků jsou opět škálové a respondenti na ně odpovídají na pětibodové stupnici od „téměř nikdy“ po „velmi často“. Na této stupnici má respondent odhadnout frekvenci daného prožitku v uplynulém půlroce. Škála vypadala následovně:

1	2	3	4	5
téměř nikdy	málokdy	někdy	často	velmi často

Tato část dotazníku byla vyhodnocována zvlášť ve dvou oblastech pod názvy DEP36p, tedy pozitivní emoční prožívání a DEP36n, tedy negativní emoční prožívání. Oblasti byly vyhodnoceny tak, že součet naměřených hodnot z oblastí utvářel celkové skóre. Toto celkové skóre se může pohybovat od 18 do 90 bodů, čím vyšší skóre tím vyšší je dané emoční prožívání.

5.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

Sesbíraná data z dotazníků jsme převedli do tabulky v programu Microsoft Office Excel. V tomto programu jsme data také zpracovávali, abychom vyhodnotili popisné výzkumné otázky. Ke statistickému zpracování dat jsme použili program Statistica (13.3.0, TIBCO Software, Inc., Palo Alto, CA, USA). V tomto programu jsme vyhodnocovali relační výzkumné otázky a hypotézy. Pro analýzu dat jsme použili popisnou statistiku, grafické znázornění a statisticko-matematické metody, tzn. parametrické testy jako Pearsonův koeficient korelace a Studentův T-test.

Pro náš hlavní výzkumný cíl, zjistit jaká je úroveň regulace emocí u dospívajících v institucionální péči (vyjádřený výzkumnou otázkou VO1) jsme použili popisnou statistiku (průměr, směrodatnou odchylku, minimum, maximum). Rozdíly v regulace emocí v závislosti na pohlaví (výzkumná otázka DVO1) a na věku (výzkumná otázka DVO2) jsme zjišťovali pomocí T-testu. Pro výzkumnou otázku zjišťující, jaká je celková míra autoregulace (výzkumná otázka VO2) a dílčí výzkumné otázky zjišťující míru uvědomění chování (výzkumná otázka DVO3), míru regulace učení (výzkumná otázka DVO4) a míru regulace chování (výzkumná otázka DVO5) u dospívajících v institucionální péči, jsme použili popisné statistiky (průměr, směrodatnou odchylku, minimum, maximum).

U další výzkumné otázky zjišťující, jaká je míra pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči (výzkumná otázka VO3) jsme použili popisnou statistiku (průměr, směrodatnou odchylku, minimum, maximum). Rozdíly v míře pozitivního emočního prožívání v závislosti na pohlaví (výzkumná otázka DVO6) a na věku (výzkumná otázka DVO7) jsme zjišťovali pomocí T-testu.

U výzkumné otázky zjišťující, jaká je míra negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči (výzkumná otázka VO4) jsme použili popisnou statistiku (průměr, směrodatnou odchylku, minimum, maximum). Rozdíly v míře negativního emočního prožívání v závislosti na pohlaví (výzkumná otázka DVO8) a na věku (výzkumná otázka DVO9) jsme zjišťovali pomocí T-testu.

Poslední dvě výzkumné otázky zkoumají souvislost mezi regulací emocí a pozitivním emočním prožíváním (výzkumná otázka VO5) a souvislost mezi regulací emocí a negativním emočním prožíváním (výzkumná otázka VO6). Těsnost vztahu u dvou proměnných je běžně vyjadřována pomocí korelačního koeficientu (Chráška, 2016). Proto u těchto výzkumných otázek použijeme korelační analýzu, konkrétně Pearsonův koeficient korelace. Při popisu výsledné korelace vždy uvedeme hladinu významnosti.

„Pearsonův koeficient korelace může nabývat hodnot od -1 do +1. Hodnota 0 vypovídá o statistické nezávislosti obou proměnných, hodnota +1 (resp. -1) vypovídá o naprosté závislosti proměnných. Čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě 1 (nebo -1), tím těsnější je vztah mezi proměnnými, které srovnáváme. Kladný výsledek znamená, že vyšším hodnotám jedné proměnné odpovídají vyšší hodnoty druhé proměnné a zároveň platí, že nižším hodnotám první proměnné odpovídají nižší hodnoty druhé proměnné. Záporný výsledek znamená, že mezi srovnávanými proměnnými je negativní vztah. Platí tedy, že vysokým hodnotám jedné proměnné odpovídají spíše nižší hodnoty druhé proměnné a naopak“ (Chrásková, 2016, s. 108).

Stanovené hypotézy budeme testovat pomocí statisticko-matematických metod. U první hypotézy H1: *V úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k pohlaví* je první proměnnou míra regulace emocí, která je vyjádřena na škále 1-5 a označujeme ji jako proměnnou metrickou. Druhou proměnnou je pohlaví respondentů, které definujeme jako proměnnou nominální. Na základě proměnných volíme pro testování hypotéz T-test.

Druhá hypotéza H2: *V úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k věku* je první proměnnou míra regulace emocí, která je vyjádřena na škále 1-5 a označujeme ji jako proměnnou metrickou. Druhou proměnnou je věk respondentů, který je rozdělen do dvou skupiny (12-15 let a 16-18 let), který je označen jako proměnná nominální. Na základě proměnných volíme pro testování hypotéz T-test.

U třetí hypotézy H3: *V míře pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k pohlaví* je první proměnnou míra pozitivního emočního prožívání (DEP36p), která je vyjádřena počtem získaných bodů (na stupnici 18-90). Jedná se o proměnnou metrickou. Druhou proměnnou je pohlaví respondentů, které definujeme jako proměnnou nominální. Na základě proměnných volíme pro testování hypotéz T-test.

U čtvrté hypotézy H4: *V míře pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k věku* je první proměnnou míra pozitivního emočního prožívání (DEP36p), která je vyjádřena počtem získaných bodů (na stupnici 18-90) a jedná se o proměnnou metrickou. Druhou proměnnou je věk respondentů (12-15 let a 16-18 let), který je proměnnou nominální. Na základě proměnných volíme pro testování hypotéz T-test.

U páté hypotézy H5: *V míře negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k pohlaví* je první proměnná míra

negativního emočního prožívání (DEP36n), která je vyjádřena počtem získaných bodů (na stupnici 18-90) a je proměnnou metrickou. Druhou proměnnou je pohlaví respondentů, což je proměnná nominální. Na základě proměnných volíme pro testování hypotéz T-test.

U šesté hypotézy H6: *V míře negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k věku* je první proměnnou míra negativního emočního prožívání (DEP36n), která je vyjádřena počtem získaných bodů (na stupnici 18-90) a je označována jako metrická proměnná. Druhou proměnnou je věk respondentů, který je rozdělen do dvou skupin (12-15 let a 16-18 let) a který je proměnnou nominální. Na základě proměnných volíme pro testování hypotéz T-test.

U sedmé hypotézy H7: *Předpokládáme, že existuje souvislost mezi regulací emocí a pozitivním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči* se vyskytují dvě proměnné. Jednou je úroveň regulace emocí, která je vyjádřena na škále 1-5 a druhou je míra pozitivního emočního prožívání, která je vyjádřena počtem získaných bodů (na stupnici 18-90). Obě tyto proměnné jsou metrické, proto při testování hypotéz použijeme test korelace – Pearsonův korelační koeficient.

Osmá hypotéza H8: *Předpokládáme, že existuje souvislost mezi regulací emocí a negativním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči* má také dvě proměnné. Jednou je úroveň regulace emocí, která je vyjádřena na škále 1-5 a druhou je míra negativního emočního prožívání, která je vyjádřena počtem získaných bodů (na stupnici 18-90). Obě tyto proměnné jsou metrické, proto při testování hypotéz použijeme test korelace – Pearsonův korelační koeficient. Existence vysoké korelace mezi dvěma jevy ještě nemusí znamenat smysluplný vztah, někdy může jít o působení jiné nekontrolované proměnné. Pokaždé je nutná logická analýza, kdy zvažujeme všechny okolnosti vztahu (Chráška, 2016). Všechny výsledky výzkumu dále znázorníme ve formě grafů nebo tabulek a podrobně popíšeme.

6 ANALÝZA DAT

V následující kapitole se zaměříme na analýzu získaných dat. Při vyhodnocení výsledků výzkumu budeme vycházet z formulovaných otázek a hypotéz. Pro přehlednost vždy uvedeme formulaci výzkumné otázky a hypotézy, výsledky znázorníme v tabulkách či grafech a okomentujeme. V závěru této kapitoly budeme prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu ověřovat souvislosti mezi proměnnými.

1. Jaká je úroveň regulace emocí u dospívajících v institucionální péči?

První výzkumná otázka obsahově souvisí s oblastí dotazníku č. 1 regulace emocí (položky 5, 6, 8, 11). Jejím cílem bylo zjistit jaká je celková úroveň regulace emocí u dospívajících v institucionální péči. Respondenti zde odpovídali na škále 1-5 (1 = nízká regulace, 5 = vysoká regulace). Položky z této oblasti byly překódovány, aby byly hodnoty srovnatelné s celým dotazníkem. Po překódování je oblast vyhodnocena tak, že čím vyšší je průměrné číslo, tím více respondent reguluje své emoce.

Proměnná	Popisné statistiky VO1				
Regulace emocí	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
	215	1	5	2,85	0,94

Tabulka 5 - Výsledky VO1 (vlastní výzkum, 2021)

Celkový průměr regulace emocí u dospívajících v institucionální péči je $M = 2,85$ ($SD = 0,94$). To znamená, že se respondenti vyznačují spíše nízkou regulací svých emocí. Určitá úroveň regulace emocí znázorňuje podnět pro zvládnutí vlastního chování (Vávrová et al., 2015). Pro doplnění uvádíme v tabulce č. 6 i konkrétní výsledky u jednotlivých položek z oblasti regulace emocí.

Položky	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Položka č. 5	215	1	5	2,61	1,29
Položka č. 6	215	1	5	2,91	1,39
Položka č. 8	215	1	5	2,90	1,41
Položka č. 11	215	1	5	2,98	1,34
N platných	215	-	-	-	-

Tabulka 6 - Výsledky z oblasti regulace emocí (vlastní výzkum, 2021)

Z tabulky je zřejmé, že nejvyššího průměru ($M = 2,98$; $SD = 1,34$) dosahují respondenti u položky č. 11, která zněla: *Ztrácím nervy, kdykoli není po mém*. Což po překódování znamená, že tuto situaci umí emočně regulovat ze všech nejvíce. Naopak nejnižší průměr ($M = 2,61$; $SD = 1,29$) můžeme vidět u položky č. 5, která byla ve znění: *Snadno se naštvu*. To znamená, že dospívající v institucionální péči se potýkají s tím, že se velmi jednoduše nechají naštvat a v této situaci nedokážou dobře regulovat své emoce. Dále položka č. 6 ($M = 2,91$; $SD = 1,39$) ve znění: *Dokáže mě rozčlít i úplný nesmysl* a položka č. 8 ($M = 2,90$; $SD = 1,41$) ve znění: *Snadno se urazím* dopadly obdobně. Hodnoty těchto položek se pohybovaly ve středních hodnotách.

1.1 Existuje významný rozdíl v úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči vzhledem k pohlaví?

Cílem této dílčí výzkumné otázky, bylo zjistit, jestli existuje významný rozdíl v regulaci emocí mezi dospívajícími dívkami a chlapci v institucionální péči. V následující tabulce máme popisné statistiky dle pohlaví.

Proměnná	Popisné statistiky DVO1				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
Regulace emocí dívky	70	2,58214	1,00000	5,00000	0,87153
Regulace emocí chlapci	145	2,98793	1,00000	5,00000	0,96660

Tabulka 7 - Popisné statistiky DVO1 (vlastní výzkum, 2021)

Dle tabulky č. 7 můžeme vidět, že dívky mají průměr z oblasti regulace emocí podstatně nižší $M = 2,58$ ($SD = 0,87$) než chlapci $M = 2,98$ ($SD = 0,96$). To znamená, že chlapci jsou v regulaci emocí úspěšnější než dívky. Dále budeme zjišťovat, jestli jsou rozdílné hodnoty mezi těmito proměnnými významné.

Hypotéza č. 1: V úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k pohlaví.

T-test pro nezávislé vzorky <i>Poznámka: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky</i> N = 215					
Hypotéza č. 1	Regulace emocí dívky	Regulace emocí chlapci	Hodnota t	sv	p
	2,58214	2,98793	-2,98560	213	0,003161

Tabulka 8 - T-test hypotézy č. 1 (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce č. 8 můžeme vidět, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni regulace emocí mezi dívkami ($M = 2,58$; $SD = 0,87$) a chlapci ($M = 2,99$; $SD = 0,97$). Chlapci dosahují vyšší úrovně regulace emocí než dívky ($p > 0,003$). Hypotéza **H1 se potvrdila**.

1.2 Existuje významný rozdíl v úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči vzhledem k věku?

Dále nás zajímalo, jestli existuje rozdíl v úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči vzhledem k jejich věku. Respondenty jsme si rozdělili do dvou věkových skupin, a to na dospívající ve věku 12-15 let a 16-18 let. V následující tabulce máme popisné statistiky dle věku.

Proměnná	Popisné statistiky DVO2				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
Regulace emocí 12-15 let	65	2,83846	1,00000	5,00000	0,98269
Regulace emocí 16-18 let	150	2,86333	1,00000	5,00000	0,94015

Tabulka 9 - Popisné statistiky DVO2 (vlastní výzkum, 2021)

Dle tabulky č. 9 můžeme vidět, že dospívající ve věku 12-15 let mají průměr z oblasti regulace emocí $M = 2,83$ ($SD = 0,98$) velmi podobný, jako dospívající ve věku 16-18 let $M = 2,86$ ($SD = 0,94$). Z tabulky lze vyčíst, že mezi těmito věkovými skupinami není bezmála žádný rozdíl v úrovni regulace emocí. Významnost hodnot těchto proměnných budeme dále vyhodnocovat pomocí T-testu.

Hypotéza č. 2: V úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k věku.

T-test pro nezávislé vzorky <i>Poznámka: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky</i> N = 215					
Hypotéza č. 2	Regulace emocí 12-15 let	Regulace emocí 16-18 let	Hodnota t	sv	p
	2,83846	2,86333	-0,17572	213	0,860676

Tabulka 10 - T-test hypotézy č. 2 (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce č. 10 můžeme vidět, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni regulace emocí mezi mladšími dospívajícími ve věku 12-15 let ($M = 2,83$; $SD = 0,98$) a staršími dospívajícími ve věku 16-18 let ($M = 2,86$; $SD = 0,94$). Můžeme konstatovat, že obě věkové skupiny regulují své emoce na podobné úrovni ($p = 0,86$). Hypotéza **H2 se nepotvrdila**.

2. Jaká je míra autoregulace u dospívajících v institucionální péči?

Druhá výzkumná otázka se týká oblasti celkové autoregulace u dospívajících, pod kterou patří její dílčí oblasti: uvědomění chování, regulace učení a regulace chování. U každé z těchto oblastí si podrobněji analyzujeme výsledky. Respondenti na položky v této oblasti odpovídali na škále 1-5 (1 = nízká autoregulace, 5 = vysoká autoregulace).

Proměnná	Popisné statistiky VO2				
Autoregulace	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
	215	1	5	3,06	0,69

Tabulka 11 - Výsledky VO2 (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce můžeme vidět, že celkový průměr autoregulace u dospívajících v institucionální péči je $M = 3,06$ ($SD = 0,69$). To znamená, že respondenti v oblasti autoregulace vykazují hodnoty, které jsou těsně nad průměrem. Je zřejmé, že respondenti volili při vyplňování dotazníku spíše střední hodnoty. I přes to je tento výsledek potěšující, protože úspěšná autoregulace může vést také k úspěšné regulaci emocí.

2.1 Jaká je míra uvědomění chování u dospívajících v institucionální péči?

Dále nás zajímalo, jaká je míra uvědomění chování u dospívajících v institucionální péči. Oblast uvědomění chování zahrnuje znalost sebe sama a strategií, které lze využít k regulaci vlastního chování a učení. Respondenti na položky v této oblasti odpovídali na škále 1-5 (1 = nízké uvědomění, 5 = vysoké uvědomění).

Proměnná	Popisné statistiky DVO3				
Uvědomění chování	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
	215	1	5	3,18	1,09

Tabulka 12 - Popisné statistiky DVO3 (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce č. 12 můžeme vidět, že celkový průměr uvědomění chování u dospívajících v institucionální péči je $M = 3,18$ ($SD = 1,09$). Dalo by se tedy říct, že se respondenti vykazují hodnoty, které se kloní od průměrné hodnoty až k vyšší míře uvědomování si svého chování. Tato oblast je tedy na druhém místě, co se týče nejvyšších hodnot z celé oblasti autoregulace. Uvědomování si svého chování je velmi důležité zejména u dospívajících, kteří se vyznačují rizikovým chováním.

2.2 Jaká je míra regulace učení u dospívajících v institucionální péči?

Dále nás zajímalo, jaká je míra regulace učení u dospívajících ve výchovných ústavech. Tato oblast zabývající se regulací učení, je jednou z oblastí, která určitým způsobem ovlivňuje i celkovou úroveň autoregulace chování. Respondenti na položky v této oblasti odpovídali na škále 1-5 (1 = nízká regulace, 5 = vysoká regulace).

Proměnná	Popisné statistiky DVO4				
Regulace učení	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
	215	1	5	3,05	1,02

Tabulka 13 - Popisné statistiky DVO4 (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce č. 13 můžeme vidět celkový průměr regulace učení u dospívajících v institucionální péči je $M = 3,05$ ($SD = 1,02$). Respondenti teda vykazují průměrné hodnoty, což znamená, že opět volili střední hodnoty v rámci regulace učení. Tyto výsledky jsou velmi podobné výsledkům z oblasti celkové autoregulace ($M = 3,06$).

2.3 Jaká je míra regulace chování u dospívajících v institucionální péči?

Dále nás zajímalo, jaká je míra regulace chování u dospívajících v institucionální péči. Regulace chování bývá chápána jako schopnost monitorovat pozornost a inhibovat chování ve prospěch dosažení cíle (Edossa et al., 2018). Respondenti na položky v této oblasti odpovídali na škále 1-5 (1 = nízká regulace, 5 = vysoká regulace).

Proměnná	Popisné statistiky DVO5				
Regulace chování	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
	215	1	5	3,22	0,89

Tabulka 14 - Popisné statistiky DVO5 (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce č. 14 můžeme vidět, že respondenti vykazují v oblasti regulace chování hodnoty, které jsou nad průměrem $M = 3,22$ ($SD = 0,89$). To znamená, že se respondenti vykazují hodnoty orientující se k vyšší míře regulace chování. V této oblasti dosáhli respondenti nejvyššího průměru z celé oblasti autoregulace.

3. Jaká je míra pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči?

Dále nás zajímalo, jaká je míra pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči vzhledem k uplynulému půl roku. Respondenti v této oblasti

odpovídali na škále 1-5 podle toho, jak se u nich objevovalo dané prožívání (1 = téměř nikdy, 5 = velmi často). Čím vyšší číslo respondenti volili, tím více se u nich objevovalo pozitivní emoční prožívání. Respondenti zde mohli dosáhnout minimálního skóre 18 bodů a maximálního skóre 90 bodů.

Proměnná	Popisné statistiky VO3				
	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
Pozitivní emoční prožívání	215	20	89	54,8	13,1

Tabulka 15 - Výsledky VO3 (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce č. 15 lze vidět, že minimální skóre u dospívajících bylo 20 bodů a maximální 89 bodů. Průměr odpovědí u všech dotazovaných byl **M = 54,8 bodů** (SD = 13,1). To znamená, že výsledky jsou patrně nadprůměrem a směřují tedy k vyšším hodnotám pozitivního emočního prožívání. Dále budeme zjišťovat, jestli existují významné rozdíly vzhledem k pohlaví a věku.

3.1 Existuje významný rozdíl v míře pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči vzhledem k pohlaví?

V návaznosti na předešlou výzkumnou otázku nás zajímalo, jak se liší míra pozitivního emočního prožívání vzhledem k pohlaví u dospívajících v institucionální péči.

Proměnná	Popisné statistiky DVO6				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
DEP36pozitivní dívky	70	54,4000	32,0000	89,0000	11,1152
DEP36pozitivní chlapci	145	55,0069	20,0000	89,0000	14,1526

Tabulka 16 - Popisné statistiky DVO6 (vlastní výzkum, 2021)

Dle tabulky č. 16 můžeme vidět, že průměr pozitivního emočního prožívání u dívek **M = 54,4** (SD = 11,1) je nepatrně nižší než u chlapců **M = 55,0** (SD = 14,1). Rovněž můžeme vidět, že dívky měly minimální skóre 32 bodů a u chlapců bylo naměřeno minimální skóre značně nižší, a to 20 bodů. Nejvyšší skóre naměřené u dívek bylo 89 bodů a u chlapců rovněž 89 bodů. Dále budeme zjišťovat, jestli jsou rozdílné hodnoty mezi těmito proměnnými významné.

Hypotéza č. 3: V míře pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k pohlaví.

	T-test pro nezávislé vzorky <i>Poznámka: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky</i> N = 215				
Hypotéza č. 3	DEP36pozitivní dívky	DEP36pozitivní chlapci	Hodnota t	sv	p
	54,4000	55,0069	-0,31482	213	0,753203

Tabulka 17 - T-test hypotézy č. 3 (vlastní výzkum, 2021)

Z tabulky č. 17 vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře pozitivního emočního prožívání mezi dívkami ($M = 54,4$; $SD = 11,1$) a chlapci ($M = 55,0$; $SD = 14,2$). Jak dívky tak chlapci vykazují obdobnou míru pozitivního prožívání ($p = 0,75$). Hypotéza **H3** se tedy nepotvrdila.

3.2 Existuje významný rozdíl v míře pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči vzhledem k věku?

Dále nás zajímalo, jestli existuje rozdíl v míře pozitivního emočního prožívání vzhledem k věku dospívajících.

Proměnná	Popisné statistiky DVO7				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
DEP36pozitivní 12-15 let	65	54,0000	32,0000	89,0000	13,3825
DEP36pozitivní 16-18 let	150	55,1600	20,0000	89,0000	13,1746

Tabulka 18 - Popisné statistiky DVO7 (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce č. 18 můžeme vidět, že průměr pozitivního emočního prožívání u dospívajících ve věku 12-15 let je nižší $M = 54,0$ ($SD = 13,4$) než u dospívajících ve věku 16-18 let, u kterých bylo průměrné skóre $M = 55,1$ ($SD = 13,2$). Rovněž můžeme vidět, že mladší dospívající ve věku 12-15 let mají minimální skóre 32 bodů a starší dospívající ve věku 16-18 let mají minimální skóre 20 bodů, tedy poměrně nižší v porovnání s mladšími dospívajícími. Nejvyšší naměřené skóre u dospívající ve věku 12-15 let a dospívajícími ve věku 16-18 let bylo totožné, tedy 89 bodů. Dále budeme zjišťovat, jestli jsou rozdílné hodnoty mezi těmito proměnnými významné.

Hypotéza č. 4: V míře pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k věku.

	T-test pro nezávislé vzorky <i>Poznámka: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky</i> N = 215				
Hypotéza č. 4	DEP36pozitivní 12-15 let	DEP36pozitivní 16-18 let	Hodnota t	sv	p
	54,0000	55,1600	-0,59011	213	0,555740

Tabulka 19 - T-test hypotézy č. 4 (vlastní výzkum, 2021)

Z tabulky č. 19 vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře pozitivního emočního prožívání u mladších dospívajících ve věku 12-15 let ($M = 54,0$; $SD = 13,4$) a starších ve věku 16-18 let ($M = 55,1$; $SD = 13,2$). U obou věkových skupin byla tedy naměřena srovnatelná míra pozitivního emočního prožívání ($p = 0,56$). Hypotéza **H4 se tedy nepotvrdila**.

4. Jaká je míra negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči?

Dále nás zajímalo, jaká je míra negativního emočního prožívání u dospívajících vzhledem k uplynulému půl roku. Respondenti v této oblasti odpovídali na škále 1-5 podle toho, jak se u nich objevovalo dané prožívání (1 = téměř nikdy, 5 = velmi často). Čím vyšší číslo respondenti volili, tím častěji se u nich objevovalo negativní emoční prožívání. Respondenti zde mohou dosáhnout minimálního skóre 18 bodů a maximálního skóre 90 bodů.

Proměnná	Popisné statistiky VO4				
Negativní emoční prožívání	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
	215	23	85	55,6	11,8

Tabulka 20 - Výsledky VO4 (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce č. 20 můžeme vidět, že celkové negativní emoční prožívání u dospívajících ve výchovných ústavech je **$M = 55,6$ bodů** ($SD = 11,8$). To znamená, že míra negativního emočního prožívání u dospívajících je opět nad průměrem, stejně jako u pozitivního emočního prožívání. Co se týká minimálních a maximálních hodnot, dospívající měli minimální počet 23 bodů a maximální počet 85 bodů. Dále budeme zjišťovat, jestli existují významné rozdíly vzhledem k pohlaví a věku.

4.1 Existuje významný rozdíl v míře negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči vzhledem k pohlaví?

V následující tabulce uvedeme popisné statistiky u dívek a chlapců vztahující se k jejich odpovědím na negativní emoční prožívání.

Proměnná	Popisné statistiky DVO8				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
DEP36negativní dívky	70	57,8571	32,0000	85,0000	11,0483
DEP36negativní chlapci	145	54,5172	23,0000	85,0000	12,1541

Tabulka 21 - Popisné statistiky DVO8 (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce č. 21 můžeme vidět průměrné skóre u dívek $M = 57,8$ ($SD = 11,0$) a chlapců $M = 54,5$ ($SD = 12,1$). Můžeme říct, že dívky mají vyšší průměrné skóre u negativního emočního prožívání. Tato situace souvisí i s výsledkem z oblasti pozitivního emočního prožívání, které bylo u dívek naopak nižší. Dále vidíme, že dívky dosáhly minimálního skóre 32 bodů a chlapci jen 23 bodů. Nejvyšší skóre naměřené u dívek bylo 85 bodů a u chlapců bylo rovněž 85 bodů. Dále budeme zjišťovat, jestli jsou rozdílné hodnoty mezi těmito proměnnými významné.

Hypotéza č. 5: V míře negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k pohlaví.

T-test pro nezávislé vzorky <i>Poznámka: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky</i> N = 215					
Hypotéza č. 5	DEP36negativní dívky	DEP36negativní chlapci	Hodnota t	sv	p
	57,8571	54,5172	1,94355	213	0,053266

Tabulka 22 - T-test hypotézy č. 5 (vlastní výzkum, 2021)

Z tabulky č. 22 vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře negativního emočního prožívání mezi dívkami ($M = 57,8$; $SD = 11,0$) a chlapci ($M = 54,5$; $SD = 12,1$). Můžeme z toho tedy vyvodit, že dívky i chlapci vykazují míru negativního emočního prožívání na stejné úrovni ($p = 0,05$). To znamená, že hypotéza **H5 se nepotvrdila**.

4.2 Existuje významný rozdíl v míře negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči vzhledem k věku?

V následující tabulce uvedeme popisné statistiky u dospívajících ve věku 12-15 let a 16-18 let, vztahující se k jejich odpovědím na negativní emoční prožívání.

Proměnná	Popisné statistiky DVO9				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
DEP36negativní 12-15 let	65	56,4153	34,0000	80,0000	11,7045
DEP36negativní 16-18 let	150	55,2533	23,0000	85,0000	11,9821

Tabulka 23 - Popisné statistiky DVO9 (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce č. 23 můžeme vidět, že míra negativního emočního prožívání u mladších dospívajících ve věku 12-15 let je $M = 56,4$ ($SD = 11,7$) a u starších ve věku 16-18 let je $M = 55,3$ ($SD = 12,0$). Mladší dospívající mají tedy vyšší průměrné skóre u negativního emočního prožívání než starší dospívající. Tato situace souvisí i s výsledkem z oblasti pozitivního emočního prožívání, které bylo u mladších dospívajících naměřeno naopak nižší než u starších dospívajících. Rovněž můžeme vidět, že dospívající ve věku 12-15 let mají minimální skóre negativního emočního prožívání 34 bodů a starší dospívající ve věku 16-18 let mají minimální skóre 23 bodů. Nejvyšší skóre naměřené u dospívajících ve věku 12-15 let bylo 80 bodů a u dospívajících ve věku 16-18 let bylo 85 bodů. Dále budeme zjišťovat, jestli jsou rozdílné hodnoty mezi těmito proměnnými významné.

Hypotéza č. 6: V míře negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k věku.

T-test pro nezávislé vzorky <i>Poznámka: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky</i> N = 215					
Hypotéza č. 6	DEP36negativní 12-15 let	DEP36negativní 16-18 let	Hodnota t	sv	p
	56,4153	55,2533	0,65763	213	0,511486

Tabulka 24 - T-test hypotézy č. 6 (vlastní výzkum, 2021)

Z tabulky č. 24 vyplývá, že neexistují rozdíly v míře negativního emočního prožívání mezi dospívajícími ve věku 12-15 let ($M = 56,4$; $SD = 11,7$) a ve věku 16-18 let ($M = 55,3$; $SD = 12,0$). Jak mladší dospívající ve věku 12-15 let, tak i starší dospívající ve věku

16-18 let tedy vykazují stejné míry negativního emočního prožívání ($p = 0,51$). Můžeme tedy říct, že hypotéza **H6 se nepotvrdila**.

5. Jaká je souvislost mezi regulací emocí a pozitivním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči?

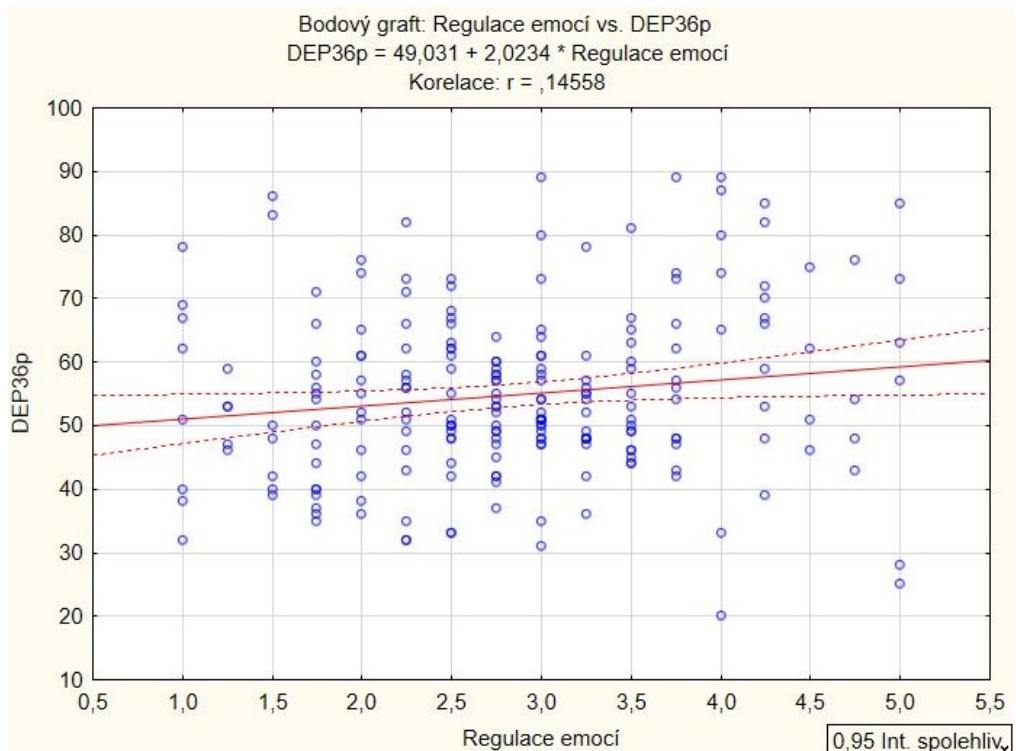
Pro zjištění souvislosti mezi regulací emocí a pozitivním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči byly stanoveny následující hypotézy a testovány pomocí Pearsonova korelačního koeficientu.

- H_0 = Mezi regulací emocí a pozitivním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči neexistuje statisticky významný rozdíl.
- H_A = Mezi regulací emocí a pozitivním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči existuje statisticky významný rozdíl.

Proměnná	Pearsonův koeficient korelace			
	Označené korelace jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	N = 215			
Hypotéza č. 7	Průměr	Sm. odch.	Regulace emocí	DEP36pozitivní
Regulace emocí	2,8558	0,9509	1,000000	0,145581
DEP36pozitivní	54,809	13,217	0,145581	1,000000

Tabulka 25 - Pearsonův koeficient korelace hypotézy č. 7 (vlastní výzkum, 2021)

Dle tabulky č. 25 můžeme vidět, že regulace emocí koreluje s DEP36p, tedy s pozitivním emočním prožíváním. Proměnné mají naměřený koeficient korelace $r = 0,145$, $p < 0,05$. Z toho vyplývá, že mezi mírou regulací emocí u dospívajících v institucionální péči a jejich pozitivním emočním prožíváním **existuje statisticky významná souvislost**. Čím vyšší úroveň regulace emocí dospívající vykazují, tím vyšší je míra jejich pozitivního emočního prožívání. Hypotéza **H7 se tedy potvrdila**. Výsledky můžeme vidět zobrazeny i v následujícím grafu.



Graf 1 - Korelace mezi DEP36p a regulací emocí (vlastní výzkum, 2021)

6. Jaká je souvislost mezi regulací emocí a negativním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči?

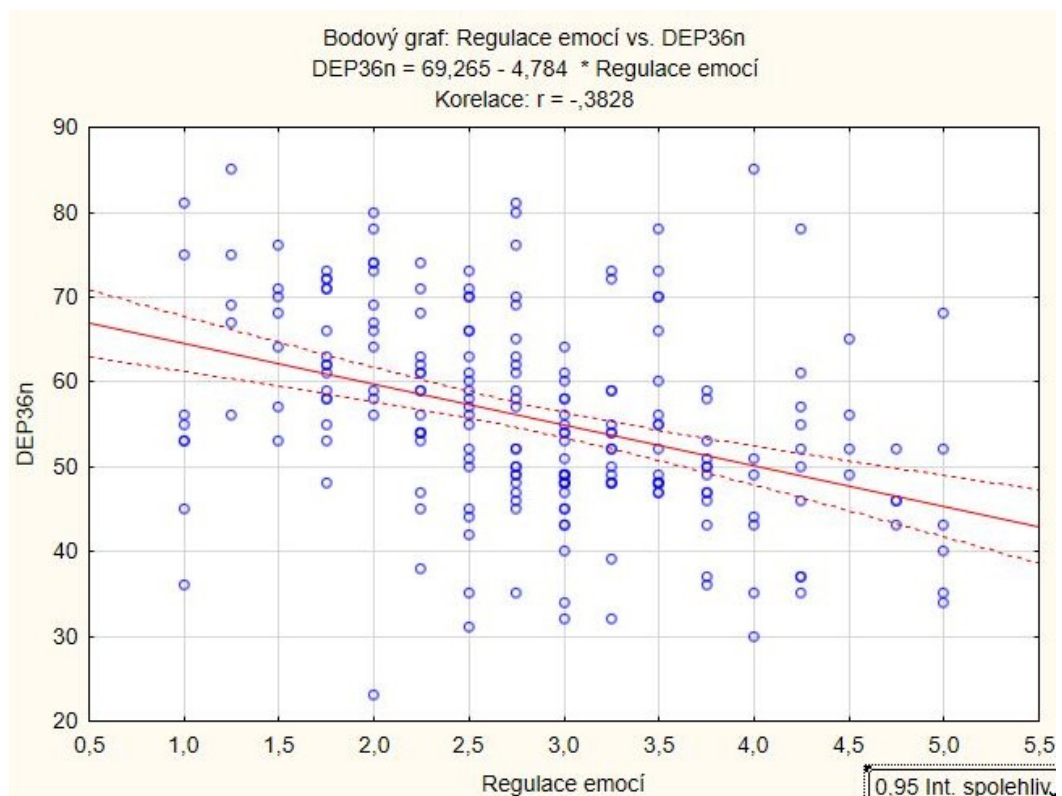
Pro zjištění souvislosti mezi regulací emocí a negativním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči byly stanoveny následující hypotézy a testovány pomocí Pearsonova korelačního koeficientu.

- H0 = Mezi regulací emocí a negativním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči neexistuje statisticky významný rozdíl.
- HA = Mezi regulací emocí a negativním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči existuje statisticky významný rozdíl.

	Pearsonův koeficient korelace			
	Označené korelace jsou významné na hladině $p < ,05000$			
Proměnná	N = 215			
Hypotéza č. 8	Průměr	Sm. odch.	Regulace emocí	DEP36negativní
Regulace emocí	2,8558	0,9509	1,000000	-0,382794
DEP36negativní	55,604	11,883	-0,382794	1,000000

Tabulka 26 - Pearsonův koeficient korelace hypotézy č. 8 (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce č. 26 můžeme vidět, že naměřený koeficient korelace je $r = -0,382$, $p < 0,05$. To znamená, že mezi mírou regulace emocí u dospívajících v institucionální péči a jejich negativním emočním prožíváním **existuje statisticky významná souvislost**. Avšak výsledná hodnota koeficientu je záporná, a to značí, že mezi proměnnými je tedy negativní (opačný) vztah. Z koeficientu tedy vyplývá, že čím vyšší je úroveň regulace emocí u dospívajících, tím nižší je míra jejich negativního emočního prožívání. Hypotéza **H8 se tedy potvrdila**. Výsledky můžeme vidět zobrazeny i v následujícím grafu.



Graf 2 - Korelace mezi DEP36n a regulací emocí (vlastní výzkum, 2021)

7 INTERPRETACE DAT

Výsledky výzkumného šetření se pokusíme shrnout na základě přehledu empirického výzkumu z pohledu zjištěných četností, z hlediska analýzy rozdílů a analýzy závislostí mezi proměnnými. Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, **jaká je úroveň regulace emocí u dospívajících v institucionální péči**. Na základě hlavního cíle této práce jsme si stanovili dílčí cíle zaměřené na autoregulaci, uvědomění chování, regulaci učení, regulaci chování a pozitivní a negativní emoční prožívání. Ze získaných dat od respondentů byly zjištěny následující skutečnosti:

Při zjišťování úrovně regulace emocí u dospívajících v institucionální péči bylo výzkumným šetřením zjištěno, že celková úroveň regulace emocí u dospívajících v institucionální péči **inklinuje spíše k nízké regulaci emocí ($M = 2,85$)**. Nízká míra regulace emocí může vést k adaptačním problémům. Při selhání regulace emocí může rovněž docházet k nárůstu psychosociálních a emočních dysfunkcí (Bandura et al., 2003). Dle Stuchlíkové (2010) bývá špatná emoční regulace spojována s vyšší hladinou negativních emocí, predikuje horší sociální dovednosti a nižší uznání ze strany společnosti. Opačně ani nadměrná regulace emocí není ideální variantou. Jejím důsledkem může být ztráta autentičnosti vlastního prožívání, narušení orientace ve vlastních pocitech a s tím související nepřiměřenost chování. Takoví lidé se stahují do sebe, bojí se jakýchkoliv prožitků, protože jsou přesvědčení, že stejně budou jen nepříjemné (Vágnerová, 2010).

Zároveň jsme při zjišťování rozdílů v úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči vzhledem k pohlaví zjistili, že u dívek ($M = 2,58$) a chlapců ($M = 2,98$) **existuje statisticky významný rozdíl ($p > 0,003$)** v regulaci emocí. Co se týče studií tohoto jevu, mnoho autorů předpokládá, že ženy mají vyšší předpoklady k regulaci emocí. Např. studie Gardenera et al. (2013) zjistila, že ženy mají větší předpoklady k negativním stimulům, což se odráží ve vyšší časné emoční regulaci ve srovnání s muži. Tato zjištění potvrzují předpovědi, že ženy jsou citlivější na emocionálně významné podněty, a tato citlivost přesahuje časnou emoční reaktivitu a procesy regulace emocí. Dívky mají běžně ve výzkumech vyšší skóre v regulaci emocí. U nás tomu může být naopak kvůli různým vlivům, např. vlivem prostředí (institucionální péči), nebo výchovnými či emocionálními problémy. Je důležité zmínit, že rozdíly v pohlaví jsou téměř vždy očekávané, protože ve společnosti výchova chlapců a dívek postupuje od nejtělejšího věku odlišně. Rovněž se ke každému pohlaví přistupuje jinak. Dívkám i chlapcům jsou zadány jiné společenské role a jsou jim kladeny jiné požadavky (Langmeier a Matějček, 2011). Následně jsme zjistili,

že **existující rozdíly** v úrovni regulace emocí vzhledem k pohlaví **jsou statisticky významné (H1 potvrzena)**.

Dále jsme zjišťovali rozdíly v úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči vzhledem k jejich věku. Bylo zjištěno, že mladší dospívající ve věku 12-15 let ($M = 2,83$) mají nepatrně nižší průměr v úrovni regulace emocí, než starší dospívající ve věku 16-18 let ($M = 2,86$). Nicméně tyto **hodnoty nejsou statisticky významné ($p = 0,86$)**. Dle Vágnerové (2010) je rozvoj emoční regulace klíčovým obdobím zejména v období dětství. S věkem totiž narůstají schopnosti regulovat vlastní emoce. Dle výzkumů je časová mezera mezi 11 a 13 rokem věku považována za rozhodující pro rozvoj dovedností emoční regulace. Některé situace jako je vliv vrstevníků, vysoká úroveň stresu či vysoké emocionální vzrušení, které jedince vystavuje negativním vlivům, mohou způsobit značné snížení jejich autoregulační kapacity, nižší asertivitu nebo omezené rozhodování (Sabatier et al., 2017). Přesto bylo zjištěno, že rozdíly v úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči **nejsou vzhledem k věku statisticky významné (H2 nepotvrzena)**.

Při zjišťování míry autoregulace u dospívajících v institucionální péči bylo zjištěno, že jejich míra autoregulace **je v průměrných hodnotách** ($M = 3,06$) směřující směrem k vyšší autoregulaci. Dospívající v institucionální péči tedy inklinují ke schopnostem autoregulace. Smysl autoregulace je umocněn tím, že pokud je jedinec přesvědčen o schopnosti řídit své emoce, zároveň je i přesvědčen, že je schopen empatického jednání. Člověk schopný autoregulace rovněž ví, že za své činy přebírá odpovědnost on sám a dokáže čelit tlakům vrstevníků, kteří ho mnohdy svádí k nežádoucímu chování (Bandura et al., 2003).

Během zjišťování míry uvědomění chování u dospívajících v institucionální péči jsme zjistili, že míra uvědomění u dospívajících ($M = 3,18$) **je podobná celkové míře autoregulace**, tudíž nad průměrem. Jestliže si jedinec uvědomuje sám sebe a strategie, které uplatňuje, nemusí to nutně znamenat, že bude schopen v plné míře regulovat své chování. Avšak znalost regulace vlastního chování, učení a pozornosti je považována za nezbytnou podmínku úspěšné autoregulace (Vávrová et al., 2015).

Dále jsme zjišťovali míru regulace učení u dospívajících v institucionální péči, kdy bylo zjištěno, že míra regulace učení ($M = 3,05$) je sice **v průměrných hodnotách**, ale zastává **nejnižší průměr z celé oblasti autoregulace**. Je známo, že regulování procesu učení je závislé na autoregulaci jedince (Edossa et al., 2018). Autoregulace učení je individuální proces, ve kterém dochází k interakci kognitivních a nonkognitivních aktivit, které rovněž ovlivňují jedincovo chování (Hladík a Vávrová, 2011, s. 7).

Výsledky výzkumu také ukázaly, že míra regulace chování u dospívajících v institucionální péči, byla naměřena ($M = 3,22$) jako **nejvyšší průměr z celé oblasti autoregulace**. Dle Blaira (2002) změna jednoho systému autoregulace může ovlivnit vývoj druhého. Tato podmínka znamená, že pokud se jedinec naučí regulovat svůj emoční stav, může pak snadněji regulovat i své chování. Podobně by měl vývoj autoregulace chování podporovat schopnost pružněji a účinněji regulovat i své emoce. Ve výzkumu Gardnera et al. (2008) bylo zjištěno, že děti a mladiství, kteří regulují své chování v dostatečném rozsahu, jsou schopni důkladněji odolávat tlaku vrstevníků a orientovat se na dlouhodobé cíle.

Při zjišťování, jaká je míra pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči, se dle výsledků ($M = 54,8$) ukázalo, že **výsledky se pohybují nad střední hodnotou škály** (od 18 bodů do 90). Je známo, že čím více se jedinec snaží dosáhnout stavu pohody, tím více se snaží maximalizovat pozitivní emoce a minimalizovat emoce negativní (Schimmack et al., 2002). Emoční prožívání vyžaduje pozornost k emočnímu stavu a může probíhat, aniž by bylo uvědomováno, stejně jako regulace emocí (Czekóová et al., 2014).

Dále jsme chtěli zjistit, jestli existuje rozdíl v pozitivním emočním prožívání dle pohlaví dospívajících. Pohlaví respondenta je rozhodující v řadě výzkumů. Co se týče výzkumu prožívání emocí, dívky prožívají emoce podstatně více než chlapci. Jsou také úspěšnější v projevu emocí, prožívají je intenzivněji a jsou úspěšnější při kódování verbálních i neverbálních emočních projevů. Dívky znají více výrazů pro popis emocí, jsou tedy obecněji „emočnější“ (Poláčková Šolcová, 2018). U dospívajících v institucionální péči bylo zjištěno, že mezi dívkami ($M = 54,4$) a chlapci ($M = 55,0$) **neexistuje statisticky významný rozdíl v míře pozitivního emočního prožívání ($p = 0,75$)**.

Zároveň jsme chtěli zjistit, jestli existuje významný rozdíl v míře pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči vzhledem k věku. Výsledky výzkumného šetření prokázaly, že u dospívajících ve věku 12-15 let ($M = 54,0$) a 16-18 let ($M = 55,1$) **neexistují statisticky významné rozdíly v míře pozitivního emočního prožívání vzhledem k věku ($p = 0,56$)**. Dle Thorové (2015) mají mladší dospívající silné motivační mechanismy a starší mají vyspělejší schopnosti regulace.

Tudíž docházíme také k závěru, že **neexistují rozdíly** v míře pozitivního emočního prožívání vzhledem k **pohlaví ani věku (H3 a H4 nepotvrzeny)**.

Další oblastí, kterou jsme se zabývali, byla míra negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči. Ve výzkumu bylo zjištěno, že míra negativního emočního prožívání u dospívajících ($M = 55,6$) je **nad střední hodnotou škály** (od 18 bodů

do 90). Na rozdíl od pozitivních emocí, negativní emoce nepodporují flexibilitu myšlení, ale zužují momentální myšlenkovou zásobu jedince (Stuchlíková, 2010).

Tyto výsledky interpretují, že dospívající prožívali během svého půl roku jak **pozitivní** ($M = 54,8$), tak **negativní emoce** v téměř stejné míře. Výsledky z oblasti pozitivního i negativního emočního prožívání jsou velmi podobné, což značí **dialektičnost v emočním prožívání**. Dialektičnost znamená sjednocování protikladů, tedy prožitek pozitivních i negativních emocí na tutéž událost v jednom okamžiku (Czekóová et al., 2014).

Dále jsme chtěli odhalit, jestli existuje významný rozdíl v míře negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči vzhledem k pohlaví. Ve výzkumu se prokázalo, že mezi dívkami ($M = 57,8$) a chlapci ($M = 54,5$) **neexistuje statisticky významný rozdíl v míře negativního prožívání ($p = 0,05$)**. I když v našem výzkumu nebyly prokázány rozdíly v pohlaví, přesto bývá popisováno, že chlapci a děvčata dostávají již od raného věku odlišné informace o tom, jaké typy emoční exprese jsou u nich v sociálních interakcích přijatelné. Nejde však ani tolik o záležitost „biologického“ pohlaví jako spíše o biopsychosociální roli příslušící danému pohlaví (Stuchlíková, 2010). Chlapci se většinou vyrovnávají s emočním prožíváním pomocí nějaké činnosti, zatímco dívky mají tendenci vyrovnávat se s emocemi použitím obsedantního uvažování, což vede ke vzniku deprese a úzkostí. Dívky tedy často prodlužují své negativní prožitky používáním reflexe (Czekóová et al., 2014).

Také jsme zjišťovali, jestli existuje významný rozdíl v míře negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči vzhledem k věku. Běžně se v období pubescence (11-15 let) mění způsoby myšlení, které mohou být více či méně abstraktní, což ovlivňuje také změny emočního prožívání. Jedinec se snaží emancipovat a má potřebu citové akceptace a vlastní pozice ve světě. Během adolescence (15-20 let) se mění jak osobnost dospívajícího, tak i jeho pozice ve světě. Je u něj častá emoční labilita, impulzivita i změny nálad (Vágnerová, 2012). K negativnímu prožívání většinou přispívá i předčasné odpoutání od rodičů (Thorová, 2015). Z výsledků výzkumu bylo zjištěno, že u dospívajících ve věku 12-15 let ($M = 56,4$) a 16-18 let ($M = 55,3$) **neexistuje statisticky významný rozdíl v míře negativního emočního prožívání ($p = 0,51$)**.

Následně docházíme také k závěru, že **neexistují rozdíly** v míře negativního emočního prožívání vzhledem k **pohlaví ani věku (H5 a H6 nepotvrzeny)**.

Dále jsme zkoumali, jaká je souvislost mezi regulací emocí a pozitivním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči. Není zcela jasné, jak moc je emoční regulace závislá na specifických emočních prožitcích. Dovednosti potřebné pro regulaci

emocí se liší dle emocí, jiné jsou potřeba u štěstí či hněvu, jiné u smutku či zklamání. Je dosud nezodpovězeno, v jaké míře jsou dovednosti regulace jedné emoce přenosné na postupy regulace druhé emoce. Rozsah pro emoční regulaci je tedy do jisté míry dispoziční a není zcela jasné, nakolik se tyto dovednosti utvářejí jako výsledek temperamentových predispozic a nakolik jako výsledek procesů socializace (Stuchlíková, 2010). Souvislost mezi regulací emocí a pozitivním emočním prožíváním byla ověřována pomocí Pearsonova koeficientu korelace. Byla **prokázána kladná korelace mezi proměnnými ($r = 0,145$, $p < 0,05$)**. Kladná korelace značí, že zvyšováním hodnot jedné proměnné se zvyšují i hodnoty druhé proměnné. To znamená, že čím vyšší je úroveň regulace emocí, tím vyšší je i míra pozitivního emočního prožívání. Podle Wegenera a Pettyho (1994) lidé strategicky regulují své chování a emocionálními zážitky v průběhu času a rovněž si strategicky vybírají chování nebo poznání, které jim umožní udržovat nebo dokonce zvýšit jejich pozitivní prožívání. Můžeme tedy říct, že **byla prokázána souvislost mezi regulací emocí a pozitivním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči (H7 potvrzena)**. Nakonec jsme zjišťovali, jaká je souvislost mezi regulací emocí a negativním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči. Pomocí Pearsonova koeficientu korelace **byla prokázána záporná korelace mezi proměnnými ($r = - 0,382$, $p < 0,05$)**. Záporná korelace značí, že se zvyšováním hodnot jedné proměnné se rovněž zmenšují hodnoty druhé proměnné. To znamená, že čím nižší je úroveň regulace emocí, tím vyšší je hodnota míry výskytu negativního emočního prožívání. Například ve výzkumu Bigmana et al. (2016), kde bylo cílem ověřit schopnost ovlivnění regulace emocí, bylo prokazatelně zjištěno, že lidé, kteří předem očekávají, že budou úspěšní v regulaci svých emocí, mají tendenci zažívat negativní emoce pouze ojedinele. Můžeme tedy říct, že **byla prokázána souvislost mezi regulací emocí a negativním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči (H8 potvrzena)**.

7.1 DISKUZE

Výzkum regulace emocí u dospívajících v institucionální péči přinesl mnoho zajímavých výsledků. Hlavním cílem bylo zjistit jaká je regulace emocí, což se nám podařilo odhalit a bylo zjištěno, že **dospívající v institucionální péči inklinují k nižším hodnotám emoční regulace**. Nemůžeme ale říct, že nízká regulace emocí značí něco špatného. Protože jak silná, tak rovněž slabá regulace emocí, může směřovat k potížím. Například nepřiměřeně malá regulace pocitů viny mnohdy vede k prožívání deprese, kdežto nadměrná regulace pocitů viny či přílišné hlídání, aby se taková emoce ani nevyskytla, může být spojována s pozdějším prožíváním paranoidních nebo sociopatických stavů (Stuchlíková, 2010). Potvrdilo se nám očekávání, že v celkové úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči **existuje rozdíl vzhledem k pohlaví**. V našem výzkumu **chlapci dosahovali vyšší úrovně regulace emocí než dívky**. Ve výzkumu McRae et al. (2008) bylo zjištěno, že dívky se snaží působit pozitivněji ve větší míře než chlapci, aby snížily svou negativní reakci. Je dobře zdokumentováno, že pozitivní emoce nebo humor lze strategicky použít k regulaci negativních emocí. V souladu s těmito výsledky autoři konstatovali, že chlapci mohou kvantitativně snižovat větší množství negativních afektů, které zažívají, ale ženy dokážou kvalitativně transformovat jejich negativní afekt na pozitivní afekt. Dle Bandury et al. (2003) mají muži tendence regulovat negativní emoce tím, že se zaměstnají různými aktivitami, zatímco ženy mají větší sklon zabývat se svou skleslostí, která jim negativní emoce udržuje nebo zhoršuje.

Ve výzkumu autorek Blanchard-Fields a Coats (2008) bylo zjištěno, že **nejdůležitějším faktorem ovlivňující regulaci emocí je věk**. Z jejich výzkumu vyšlo, že starší dospívající regulují emoce lépe než mladší dospívající. Z toho důvodu, jsme očekávali, že u našich respondentů existuje rozdíl v úrovni regulace emocí vzhledem k věku, což **se nepotvrdilo**. Mladší dospívající měli jen nepatrně nižší průměr v úrovni regulace emocí než starší dospívající. Dovednosti emoční regulace se pravděpodobně rozvíjejí nerovnoměrně pro různé emoce a zároveň nelze předpokládat, že starší děti budou užívat emoční regulaci více než děti mladšího věku. Emoční regulace se vývojově objevuje nejdříve v průběhu procesu socializace, ale hraje zásadní roli v průběhu celého životního cyklu. Získání kompetence emoční regulace je tudíž celoživotní proces (Stuchlíková, 2010).

Také nás překvapilo, že **v oblasti autoregulace dospívající dosahovali průměrných hodnot**, celkově tedy $M = 3,06$. Nejvyšších hodnot z celé oblasti dosahovali u regulace chování ($M = 3,22$) a nejnižších hodnot u regulace učení ($M = 3,05$).

Potěšujícím zjištěním bylo, že jsme u všech položek v oblasti autoregulace naměřili hodnoty nad průměrem, které **směřují k vyšší autoregulaci dospívajících v institucionální péči**. Výzkum Bandury et al. (2003) ukázal, že vnímaná účinnost autoregulace zprostředkovává účinky afektivních stavů na zdraví a návykové chování. Špatná autoregulace bývá často spojována s vážnými až rizikovými projevy chování (Finkenauer et al., 2005). Jednotlivci, kteří věří, že vykonávají určitou míru kontroly nad svým emocionálním životem, jsou úspěšnější ve svých autoregulačních snahách než jednotlivci, kteří věří, že jsou na úrovni svých emočních stavů. Bylo by vhodné také zkoumat účinnosti autoregulace při snižování agresivního chování (Alhadi et al., 2019).

Zajímavým zjištěním bylo, že se celkové výsledky pozitivního emočního prožívání (**M = 54,8**) a negativního emočního prožívání (**M = 55,6**) příliš nelišily, a navíc jsou obě **oblasti v nadprůměrných hodnotách**. Avšak autor dotazníku emočního prožívání Kožený (1993) rovněž poukazuje na to, že osoby s vysokým skórem na škále DEP36p (pozitivní emoční prožívání) by mohly současně projevovat tendenci k uvolněnému exploračnímu, pozitivně sociálně orientovanému nebo dominantnímu chování. A také, že u jedinců s vysokým skórem DEP36n (negativní emoční prožívání) je současně přisuzován sklon k impulzivnímu chování a neuroticky úzkostným aktivitám podbarveným sociální nejistotou až podezíravostí. Zajímavé také bylo, že v oblastech **pozitivního a negativního emočního prožívání dosahovali chlapci i dívky bezmála stejných úrovní**.

Podobně i Poláčková Šolcová a Matsumoto (2013) ve své výzkumné studii zjišťovali, jestli existují rozdíly v prožívání emocí mezi ženami a muži. Celkově bylo zjištěno, že jak muži, tak ženy mají srovnatelné tendence v expresivitě zejména primárních emocí. Naše výsledky byly podobné, avšak může se stát, že i přes téměř shodné výsledky u emočního prožívání dle pohlaví, **se může lišit samotné zpracování emočního prožívání**. Například dívky při emočním prožívání vyhledávají sociální a emocionální akceptaci, zároveň ale upřednostňují pozitivní reinterpretaci a kognitivní restrukturalizaci. Chlapci také používají pozitivní reinterpretaci, ale navíc aktivně zvládají zátěžové situace, protože se při řešení problémů spíše sociálně odtahují a rezignují na jejich řešení (Ficková in Sobotková, 2014).

Pozoruhodné zjištění přinesly i výsledky **ověřovaných korelací** mezi regulací emocí a pozitivním i negativním emočním prožíváním. Výsledky výzkumného šetření ukazují, že **úspěch v regulaci emocí aktivně vede k pozitivnějšímu emočnímu prožívání**, a naopak **snižuje negativní emoční prožívání**. Dle Stuchlíkové (2010) je regulace emocí orientovaná

na důsledky zaměřena na potlačení emočního prožívání a snižuje emočně expresivní chování. Z výsledků je patrné, že čím více dospívající regulují své emoce, tím pozitivnější emoční prožívání vykazují, a naopak čím méně emoce regulují, tím vyšší je jejich negativní emoční prožívání.

7.2 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je úroveň regulace emocí, a také jestli existují rozdíly vzhledem k pohlaví a věku. Dalším cílem bylo odhalit, jaká je celková míra autoregulace, ale také míra u jednotlivých oblastí, tedy uvědomění chování, regulace učení a regulace chování. Dále jsme zjišťovali míru pozitivního a negativního emočního prožívání a existenci rozdílů v pohlaví a věku dospívajících. Nakonec bylo cílem identifikovat souvislosti mezi regulací emocí a pozitivním či negativním emočním prožíváním. Byly také stanoveny hypotézy, které měly za cíl ověřit existenci rozdílů či souvislostí u proměnných. Výzkumné šetření bylo provedeno metodou kvantitativního výzkumu, kdy jsme pomocí dotazníkového šetření sbírali data od oslovených respondentů pomocí prostého náhodného výběru. Výzkumného šetření se zúčastnilo 215 respondentů z 6 krajů v České republice. Analýza a interpretace dat byla postavena na základě deskripce výsledků a také byla znázorněna pomocí tabulek a grafů. K vyhodnocení dotazníků byly použity programy Microsoft Office Excel a Statistica 13. Prostřednictvím prostého náhodného výběru lze výsledky zobecnit na základní soubor. Výzkum má ale své limity, například to, že byly dotazníky distribuovány poštou, což může vést k nedorozumění při jejich zadání a malé návratnosti. Také se může stát, že anonymní dotazník svádí respondenty k neodpovědnému vyplňování nebo recesi (Chráska, 2016). Dalším limitem bylo měření emočního prožívání jen za posledního půl roku, což může zkreslit celkové výsledky.

Pokud bychom měli výsledky našeho výzkumu jednoduše shrnout, dá se říct, že u dospívajících ve výchovných ústavech byla zjištěna nízká regulace emocí s existencí rozdílů mezi pohlavím, ale naopak bez rozdílu mezi věkem. Výsledky z oblasti autoregulace naopak přinesly zjištění, že celková autoregulace u dospívajících a také uvědomění chování, regulace učení a regulace chování se pohybují v průměrných hodnotách.

U výsledků z oblasti emočního prožívání bylo zjištěno, že jak pozitivní, tak negativní emoční prožívání směřuje k vysokým hodnotám. Pokud bychom měli tyto oblasti zhodnotit dle pohlaví, tak dívky vykazovaly vyšší hodnoty u negativního emočního prožívání. Chlapci naopak dosahovali více bodů u pozitivního emočního prožívání.

Dle věku měli mladší i starší dospívající více bodů v oblasti negativního emočního prožívání. Celkově v oblasti pozitivního a negativního emočního prožívání nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly. Také byly prokázány souvislosti mezi regulací emocí a pozitivním i negativním emočním prožíváním. Všechny stanovené hypotézy se nám podařilo ověřit a byly vyhodnoceny následovně:

Hypotéza č. 1	V úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k pohlaví.	Potvrzena
Hypotéza č. 2	V úrovni regulace emocí u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k věku.	Nepotvrzena
Hypotéza č. 3	V míře pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k pohlaví.	Nepotvrzena
Hypotéza č. 4	V míře pozitivního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k věku.	Nepotvrzena
Hypotéza č. 5	V míře negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k pohlaví.	Nepotvrzena
Hypotéza č. 6	V míře negativního emočního prožívání u dospívajících v institucionální péči existuje významný rozdíl vzhledem k věku.	Nepotvrzena
Hypotéza č. 7	Předpokládáme, že existuje souvislost mezi regulací emocí a pozitivním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči.	Potvrzena
Hypotéza č. 8	Předpokládáme, že existuje souvislost mezi regulací emocí a negativním emočním prožíváním u dospívajících v institucionální péči.	Potvrzena

Tabulka 27 - Vyhodnocení hypotéz (vlastní výzkum, 2021)

7.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z výsledků výzkumu je patrné, že regulace emocí má vliv na emoční prožívání dospívajících. A také, že vykazují nejvyšší hodnoty (směřující k vysoké regulaci) u regulace chování. Z výsledků naší práce bychom chtěli vytvořit doporučení pro výchovné ústavy. Podstatou tohoto doporučení je zjištěná nízká oblast emoční regulace ve výchovných ústavech. Poláčková Šolcová (2018) tvrdí, že u lidí, kterým se postupem času podařilo úspěšně regulovat své emoce, se v důsledku toho jeví očekávání, že budou schopni efektivně regulovat své emoce i v budoucnosti.

Je třeba poukázat i na fakt, že čím více se dospívající domnívají, že jsou schopni regulovat své emoce, tím vyšší je také jejich úroveň autoregulace chování. To znamená, že pokud si mladiství věří v tom, že dokážou regulovat své emoce, dokážou také regulovat své chování (Vávrová et al., 2015). Toto potvrzuje i studie Bigmana et al. (2016) kde vyšlo najevo, že pokud jsou jedinci přesvědčeni o tom, že své emoce dokážou regulovat, tak jsou v této regulaci opravdu úspěšnější.

Ve výchovných ústavech je obecným cílem snaha vést dospívající k prosociálnějším formám chování v modelovém prostředí ústavu a poté jejich přenos do reálného života. Vnímaná autoregulační účinnost může dospívající odradit od zapojení do delikventních aktivit (Bandura et al., 2003). Domníváme se, že v zájmu vedení výchovných ústavů je úspěšná resocializace dospívajících. V institucionální péči by měly působit sociálně výchovná opatření, jejichž záměrem je jedince ze společnosti nevykloučovat, ale podpořit jeho sociální interakci ve společnosti a tím ho zároveň integrovat do společnosti (Černíková, 2002). Selhání v regulaci emocí může být jedním ze zásadních aspektů, které vedou ke vzniku agresivního chování dospívajících (Alhadi et al., 2019).

Výsledky našeho výzkumu jsou příkladem toho, že by bylo vhodné do výchovných ústavů zapojit terapii zaměřenou na zvládání a regulaci emocí. Je potřeba motivovat dospívající v tom, že mají své emoce ve vlastních rukou a jsou schopni je regulovat. Dospívající by v budoucnu mohli lépe zvládat jak pozitivní, tak negativní emoce. Tím by se dalo zabránit různým agresivním projevům a rizikovému či kriminálnímu chování. Narušená regulace emocí je totiž rizikovým faktorem pro vývoj psychopatologie. Tento účinek potvrzují metaanalytická data z výzkumu narušené schopnosti regulace emocí, které předpovídají následnou diagnózu úzkosti nebo deprese (Young et al. in Roberts, 2019).

V zahraničních výzkumech měli adolescenti, kteří vyjadřovali prosociální chování, vyšší pravděpodobnost vyjadřovat pocity sebeúčinnosti a regulace při účasti na rizikovém chování, u zvládnání negativních emocí a při vyjádření emocí pozitivních (Bandura et al., 2003). Jedny z nejúčinnějších výchovných programů, které fungují jako prevence specifických problémů (např. násilí) jsou programy emoční gramotnosti. Tyto výchovné programy se snaží naučit mladistvé přemýšlet jinak při řešení konfliktů a usilují o prevenci násilí, budování přátelství a řešení sociálních problémů, které jedince mnohdy vedou na cestu zločinu. Cílem je ukázat jim zbytečnost násilí a naučit je bránit svá práva bez použití fyzické síly, a to pomocí konkrétních emočních dovedností (Goleman, 2011).

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala regulací emocí u dospívajících v institucionální péči. Cílem bylo zjistit, jak dospívající regulují své emoce, jaké je jejich emoční prožívání a jestli mezi těmito dvěma jevy existuje souvislost, a to vše v kontextu prostředí výchovných ústavů. V teoretické části jsme se zaměřili na vymezení a charakteristiku emocí, regulace a autoregulace emocí a emoční prožívání. Pokusili jsme se také přiblížit problematiku emočního vývoje v dospívání a popsat prostředí institucionální péče a jeho vliv na jedince. Z teoretické části vyplývá, že emoce, emoční prožívání a regulace emocí jsou komplexní jevy a jsou takřka zásadní pro správný vývoj a socializaci jedince.

V další kapitole jsme se zaměřili na vývojovou etapu dospívání, která se dělí na pubescenci a adolescenci. Během dospívání je velmi důležitý zejména správný emoční vývoj a vhodné sociální prostředí. Bohužel se někdy vlivem nedostatku těchto aspektů mohou u dospívajících objevit poruchy emocí, chování či sociálně patologické jevy. U některých jedinců se sociálně patologickým chováním či kriminálním chováním je mnohdy nevyhnutelné umístění do prostředí institucionální péče.

V poslední kapitole teoretické části jsme se zaměřili na prostředí institucionální péče, především na výchovné ústavy. Neboť dospívající z výchovných ústavů jsou cílovou skupinou našeho výzkumu. Ve výchovném ústavu jsou umístováni dospívající ve věku 12-18 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Nakonec jsme se zaměřili na působení prostředí výchovného zařízení na osobnost jedince. Teoretickou část jsme se pokusili uchopit tak, aby tvořila základ pro část praktickou.

V praktické části jsme se zabývali již samotným výzkumem. S ohledem na kvantitativní pojetí výzkumného problému jsme si stanovili výzkumné cíle, otázky a hypotézy. Náš výzkumný soubor představují dospívající ve věku 12-18 let, kteří jsou umístěni ve výchovných ústavech. Celkově jsme oslovili 9 výchovných ústavů, kde byly distribuovány připravené dotazníky mezi dospívající. Cílem dotazníkového šetření bylo zachytit data potřebná pro naplnění výzkumných cílů, ale zároveň zachovat anonymitu respondentů. Poté jsme metodami deskriptivní statistiky zpracovali a analyzovali získaná data. Zároveň jsme si položky z dotazníku rozdělili do 6 oblastí, které byly poté vyhodnoceny samostatně. Dotazník jsme si rozdělili na tyto oblasti: regulace emocí, uvědomění chování, regulace učení, regulace chování, pozitivní emoční prožívání a negativní emoční prožívání.

V kapitole, která se zabývala analýzou dat, jsme postupovali dle jednotlivých oblastí dotazníku. Zároveň jsme tímto způsobem odpovídali na výzkumné otázky, které mají naplňovat výzkumné cíle. Součástí analýzy dat bylo také vyhodnocení hypotéz pomocí T-testů a Pearsonova korelačního koeficientu, kde jsme se snažili poukázat na přítomnost či nepřítomnost statistické významnosti proměnných. V závěru této kapitoly jsme také zjišťovali, jestli existuje souvislost mezi regulací emocí a pozitivním emočním prožíváním. Také jsme zjišťovali souvislost mezi regulací emocí a negativním emočním prožíváním. Dle výsledků této práce můžeme říct, že existuje významná souvislost mezi regulací emocí a pozitivním i negativním emočním prožíváním u dospívajících ve výchovných ústavech. Z výzkumu také vyplynulo, že samotná regulace emocí u dospívajících se nachází v nízkých hodnotách. Bohužel nemůžeme říct, jestli by se tyto hodnoty objevovaly i mimo prostředí výchovného ústavu, ale můžeme říct, že nízká regulace emocí u dospívajících ve výchovných ústavech má vliv na jejich emoční prožívání. Nakonec jsme všechna data interpretovali a komparovali s již provedenými českými i zahraničními výzkumy. Cílem této diplomové práce bylo poukázat na problematiku regulace emocí jedince v závislosti na daném prostředí, konkrétně tedy v institucionálním zařízení. Vliv prostředí na jedince je i jedním z důležitých témat sociální pedagogiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALHADI, Said & SAPUTRA, Wahyu & PURWADI, Purwadi & WAHYUDI, Amien & SUPRIYANTO, Agus & MUYANA, Siti. Self-Regulation of Emotion Module to Reduce Aggressive Behavior. Atlantis Press [online]. 2019, p. 262-265. [cit. 2021-02 21]. ISBN 978-94-6252-875-8.
- [2] BANDURA, A., G.V. CAPRARA, C. BARBARANELLI, M. GERBINO a C. PASTORELLI. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. Child Development [online]. 2003, 74(3), p. 769-782 [cit. 2021-02-04]. ISSN 1467-8624. Dostupné z: doi:10.1111/1467-8624.00567.
- [3] BARGEL, Miroslav a Pavel MÜHLPACHR. Inkluze versus exkluze – dilema sociální patologie. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010, 184 s. Sociopedie. ISBN 9788087182123.
- [4] BAUMEISTER, R. F., VOHS, K. D. and TICE, D. M. The Strength Model of Self-Control, Current Directions in Psychological Science [online]. 2007, 16(6), p. 351-355. [cit. 2021-02-31]. ISSN 1467-8721. Dostupné z: 10.1111/j.14678721.2007.00534.x
- [5] BENDA, Jan. Krátká forma škály potíží v regulaci emocí: pilotní studie české verze. E-psychologie [online]. 2017, 11(1), 1-15 s. [cit. 2020-10-28]. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/benda.pdf>
- [6] BĚLÍK, Václav, Stanislava HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. Slovník sociální patologie. Praha: Grada, 2017, 120 s. Pedagogika. ISBN 9788027105991.
- [7] BIGMAN, Y. E., I. B. MAUSS, J.J. GROSS a M. TAMIR. Yes I can: Expected success promotes actual success in emotion regulation, Cognition and Emotion [online]. 2016, 30, p. 1380-1387. [cit. 2021-02-03]. ISSN 0269-9931. Dostupné z: 10.1080/02699931.2015.1067188
- [8] BLAIR, C. School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. American Psychologist [online]. 2002, 57(2), p. 111–127 [cit. 2021-02-03]. ISSN 1935-990X. Dostupné z: 10.1037/0003-066X.57.2.111
- [9] BLANCHARD-FIELDS, F., & COATS, A. H. The experience of anger and sadness in everyday problems impacts age differences in emotion regulation. Developmental Psychology [online]. 2008, 44(6), p. 1547–1556. [cit. 2021-01-22]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/a0013915>

- [10] BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2016, 290 s. ISBN 9788024634623.
- [11] BLAŽEK, Petr, Slavomil FISCHER a Jiří ŠKODA. *Delikvence: analýza produktů činnosti delikventní subkultury jako diagnostický a resocializační nástroj*. Praha: Grada, 2019, 156 s. Psyché. ISBN 978-80-271-2013-0.
- [12] BONINO, S., E. CATTELINO, S. CIAIRANO. *Adolescents and risk: Behaviors, functions, and protective factors*. New York, 2005, 371 s. Springer. ISBN 88-470-02907.
- [13] BOS, K., ZENAH, Ch. H., FOX, N. A., DRURY, S. S., MCLAUGHLIN, K. A., & NELSON, Ch. A. *Psychiatric outcomes in young children with a history of institutionalization*. *Harvard Review Psychiatry* [online]. 2011, 19(1), p. 15–24. [cit.2021-01-12]. ISSN 1067-3229. Dostupné z: 10.3109/10673229.2011.549773.
- [14] BRIDGES, L.J., S. A. DENHAM a J. M. GANIBAN. *Definitional Issues in Emotion Regulation Research*. *The Society for Research in Child Development* [online]. 2004, 75(2), p. 340–345. [cit. 2021-01-31]. ISSN 1467-8624. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00675.x>
- [15] COLE P. M., MARTIN S. E., DENNIS T. A. *Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research*. *Child Development* [online]. 2004, 75(2), p. 317-33. [cit. 2020-12-27]. ISSN 1467-8624. Dostupné z: 10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x
- [16] CZEKÓOVÁ, Kristína, Zuzana POKORNÁ and Tomáš URBÁNEK. *Emoční komplexita (Emotional complexity)*. *Ceskoslovenska Psychologie/Czechoslovak Psychology*. PRAGUE 1: ACADEMIA, 2014, vol. 58, No 2, p. 141-157. ISSN 0009-062X.
- [17] ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000, 377 s. ISBN 8072390600.
- [18] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 9788073672737.
- [19] ČERNÍKOVÁ, Vratislava. *Ochranná výchova u mladistvých pachatelů trestných činů (sociálně výchovné a psychologické aspekty)*. *Pedagogická orientace*. [Online]. 2002, č. 1, s. 99-112. [cit. 2021-02-23]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8271>
- [20] ČESKO, Zákon č. 109/2002 Sb. ze dne 01.07.2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 48. ISSN 1211-1244.

- [21] ČESKO, Zákon č. 218/2003 Sb. ze dne 01.01.2004 o odpovědnosti mládeže za proti právní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2003, částka 79. ISSN 1211-1244.
- [22] ČESKO, Zákon č. 89/2012 Sb. ze dne 01.01.2014 Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 33. ISSN 1211-1244.
- [23] DAVIDSON, R. J., PUTNAM K. M., LARSON, C. L. Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation a possible prelude to violence. *Science* [online]. 2000, 289(5479), p. 591-594. [cit. 2021-02-01]. ISSN: 1095-9203. Dostupné z: 10.1126/science.289.5479.591.
- [24] EDOSSA, A.K., U. SCHROEDERS a S. WEINERT. The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development* [online]. 2018, 42(2), p. 192-202 [cit. 2021-02-02]. ISSN 1464-0651. Dostupné z: 10.1177/0165025416687412
- [25] FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2017, 400 s. ISBN 9788074521300.
- [26] FINKENAUER, Catrin, Rutger C. M. E. ENGELS a Roy F. BAUMEISTER. Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *Psychology Press. The International Society for the Study of Behavioural Development* [online]. 2005, 29(1), p. 58-69. [cit. 2021-02-12]. ISSN 1464-0651. Dostupné z: 10.1080/01650250444000333
- [27] GARNEFSKI, N., KRAAIJ, V., & SPINHOVEN, P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 2001, 30(8), p. 1311–1327. ISBN 9780123914705.
- [28] GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Metafora, 2011, 336 s. ISBN 978-80-7359-334-6.
- [29] GRECUCCI, A., JOB, R., FREDERICKSON, J.J. Advances in Emotion Regulation: from neuroscience to psychotherapy. *Frontiers in Psychology*, Lausanne: Frontiers Media [online]. 2017, 16(1) [cit. 2020-10-31]. ISSN 1664-8714. Dostupné z: 10.3389/978-2-88945-243-9
- [30] GREENBERG, L. S. *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings* (2nd ed.). American Psychological Association [online]. 2015, p. 411. [cit. 2021-01-31]. ISBN 978-1-4338-1995-7. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/14692000>

- [31] GROSS, J. J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology* [online]. 1998, 2(3), p. 271–299. [cit. 2021-02-21]. ISSN 1939-1552. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- [32] GROSS, J. J. Emotion Regulation in Adulthood: Timing Is Everything. *Current Directions in Psychological Science* [online]. 2001, 10(6), 214-219. [cit. 2021-01-21]. ISSN 1467-8721. Dostupné z: 10.1111/1467-8721.00152
- [33] GROSS, James. Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. *Psychophysiology* [online]. 2002, 39, 281-91. [cit. 2021-02-24]. ISSN 0048-5772. Dostupné z: 10.1017/S0048577201393198.
- [34] GROSS, J. J., & THOMPSON, R. A. Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*, New York: Guilford Press, 2007, p. 3-24. ISBN 978-1-59385-650-2.
- [35] GROSS, J. J. Emotion Regulation. *Handbook of Emotions*. 3. New York: The Guilford Press, 2008, 3, 497-512. ISBN 978-1-59385-650-2.
- [36] GROSS, J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry* [online]. 2015, 26(1), p. 1–26. [cit. 2021-01-24]. ISSN 1532-7965. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- [37] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 774 s. ISBN 9788026208730.
- [38] HAYES, S.C, STROSAHL, K.D., & WILSON, K.G. *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd edition). New York, NY: The Guilford Press, 2012, p. 402. ISBN 9781462528943.
- [39] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. *Pedagogická praxe*. ISBN 9788073676285.
- [40] HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018, 310 s. *Psyché*. ISBN 9788024746753.
- [41] HILT, L. M., J. L. HANSON a S. D. POLLAK. Emotion Dysregulation. *Encyclopedia of Adolescence*, 2011, Elsevier, 2011, s. 160-169. ISBN 9780123739513.
- [42] HLADÍK, Jakub a Soňa VÁVROVÁ. Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů. Praha: Hnutí R [online]. 2011, 80 s. [cit. 2021-03-22]. ISBN 9788086798172. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/18672>
- [43] HRBÁČKOVÁ, Karla a VÁVROVÁ, Soňa. Development and Validation of Self-Regulation Questionnaire in Children and Minors. *Procedia Social and Behaviora*

- Sciences [online]. 2014. 112(7), p. 730-737. [cit. 2021-03-25]. ISSN 1877-0428. Dostupné z: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1224
- [44] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 9788024753263.
- [45] JACKSON, D. C., MALMSTADT, J. R., LARSON, C. L., & DAVIDSON, R. J. Suppression and enhancement of emotional responses to unpleasant pictures. *Psychophysiology* [online]. 2000, 37(4), p. 515–522. [cit. 2021-01-11]. ISSN 1469-8986. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/S0048577200990401>
- [46] JANKŮ, Kateřina. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Repronis, 2010, 82 s. ISBN 978-80-7368-764-9.
- [47] JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 292 s. Recenzované monografie. ISBN 9788074355349.
- [48] JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015, 544 s. Psyché. ISBN 9788024754475.
- [49] KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014, 247 s. ISBN 9788074645440.
- [50] KAUFFMAN, J. M. *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*, 7th ed., New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001. ISBN 0-13-083283-9.
- [51] KNOTOVÁ, Dana. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 115 s. ISBN 9788021070776.
- [52] KOOLE, Sander L. The psychology of emotion regulation: An integrative review, *Cognition and Emotion* [online]. 2009, 23(1), p. 4-41. [cit. 2021-01-29]. ISSN 1464-0600. Dostupné z: 10.1080/02699930802619031
- [53] KOOLE, Sander & VAN DILLIEN, Lotte F. & SHEPPES, Gal. The self-regulation of emotion. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Press, 2010, p. 22-40. ISBN 978-1606239483.
- [54] KOZÁKOVÁ, Radka. *Základy obecné a vývojové psychologie pro studenty nelékařských zdravotnických oborů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 106 s. Skripta. ISBN 9788024442594.

- [55] KOŽENÝ, Jiří. Dotazník emocionálního prožívání (DEP36): explorační a konfirmační analýza. *Československá psychologie* [online]. 1993, 37(6), 523-533 [cit. 2020-12-03]. ISSN 0009-062X. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/client/handle/uuid:579db137-420f-11e1-1586-001143e3f55c>
- [56] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 8073150042.
- [57] KUBÍČKOVÁ, Hana. *Dítě – rodina – instituce aneb Jak neztratit budoucnost*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-017-9.
- [58] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 8024712849.
- [59] LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011, 399 s. ISBN 9788024619835.
- [60] LEVINE, Laura E. a Joyce MUNSCH. *Child Development from Infancy to Adolescence*. United States: SAGE Publications, 2016. ISBN 9781452288819.
- [61] MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003, 141 s. ISBN 8071787477.
- [62] MACEK, Petr. Kde končí dospívání a kde začíná dospělost? In *Vývoj utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech* (ed. Petr Macek a Jiří Dalajka). Brno: FSS MU, 2005. s. 217-225, 8 s. ISBN 80-210-3804-7.
- [63] MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ, ed. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál, 2005, 351 s. ISBN 807367002X.
- [64] McRAE K., OCHSNER, K.N., MAUSS, I.B., GABRIELI, J.J.D., GROSS, J.J. Gender Differences in Emotion Regulation: An fMRI Study of Cognitive Reappraisal. *Group Process Intergroup Relat.* [online]. 2008, 11(2), p. 143-162. [cit. 2021-02-23]. ISSN 1461-7188. Dostupné z: [10.1177/1368430207088035](https://doi.org/10.1177/1368430207088035)
- [65] MEYER, W. U. a G. HORSTMANN, PAWLIK, K., ed. *Handbuch Psychologie: Wissenschaft–Anwendung–Berufsfelder*. Heidelberg Springer, 2006. ISBN 978-3540221784.
- [66] MSMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. 2021 [cit. 21.1.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>
- [67] MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: obsahová aktualizace k 1.1.2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.

- [68] MOILANEN, K. L. The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation [online]. 2007, 36(6), p. 835-848 [cit. 2021-02-04]. ISSN 1573-6601. Dostupné z: 10.1007/s10964-006-9107-9
- [69] MYŠKOVÁ, Lucie, ed. Možnosti práce s dětmi s poruchami (v) chování v ústavní výchově: Vybrané problémy. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2019. ISBN 978-80-7481-247-7.
- [70] NAKONEČNÝ, Milan. Lidské emoce. Praha: Academia, 2000, 335 s. ISBN 8020007636.
- [71] NAKONEČNÝ, Milan. Emoce. V Praze: Triton, 2012, 501 s. ISBN 9788073876142.
- [72] NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]. Praha: Grada, 2011, 120 s. Pedagogika. ISBN 9788024736723.
- [73] NOVOTNÝ, Jan Sebastian. Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015, 223 s. ISBN 9788074647000.
- [74] POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva a David MATSUMOTO. Pravidla projevu primárních emocí v sociálních interakcích. Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi. Praha: Československá akademie věd, 2013, 57(2), 104-121 s. ISSN 0009-062X. Dostupné z: <http://www.davidmatsumoto.com/content/2013%20Czeck%20Psych.pdf>
- [75] POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí. Praha: Grada, 2018, 237 s. Psyché. ISBN 9788024751283.
- [76] ROBERTS, Angela, ed. The Multi-Dimensional Contributions of Prefrontal Circuits to Emotion Regulation during Adulthood and Critical Stages of Development [online]. University of Cambridge: MDPI – Multidisciplinary Digital Publishing Institute, 2019 [cit. 2021-01-22]. ISBN 978-3-03921-703-8. Dostupné z: https://www.mdpi.com/journal/brainsci/special_issues/Neuro_Emotion
- [77] ŘÍČAN, Pavel. Psychologie osobnosti: obor v pohybu. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché. ISBN 9788024731339.
- [78] ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014, 390 s. ISBN 9788026207726.

- [79] SABATIER, C., RESTREPO CERVANTES, D., MORENO TORRES, M., HOYOS DE LOS RIOS, O., PALACIO SAÑUDO, J. Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe* [online]. 2017, 34(1), p. 75-90 [cit. 2021-2-28]. ISSN 0123-417X. Dostupné z: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21356010006>
- [80] SCHIMMACK, U., E. DIENER a S. OISHI. Life-satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. *Journal of Personality* [online]. 2002, 70(3), p. 345-384. [cit. 2021-2-16]. ISSN 1467-6494. Dostupné z: 10.1111/1467-6494.05008.
- [81] SEKERA, Julius. Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty I: Mezilidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních pro adolescenty. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. 235 s. ISBN 978-80-7368-534-8.
- [82] SLAMĚNÍK, Ivan. Emoce a interpersonální vztahy. Praha: Grada, 2011, 208 s. Psyché. ISBN 9788024733111.
- [83] SLOMEK, Zdeněk. Etopedie. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 96 s. ISBN 9788086723846.
- [84] SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0095-8.
- [85] SOBOTKOVÁ, Veronika. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha: Grada, 2014, 147 s. Psyché. ISBN 9788024740423.
- [86] SONNENTAG, T.L., BARNETT, M.A. Emotional Self-Regulation. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA. 2011. ISBN 978-0-387-79061-9.
- [87] STANKOWSKI, A. Etopedie. Úvod do resocializační pedagogiky. Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-257-2.
- [88] STUHLÍKOVÁ, Iva. Základy psychologie emocí. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-282-9.
- [89] THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 9788026207146.
- [90] TIMULÁK, Ladislav. Transforming Emotional Pain in Psychotherapy: An emotion-focused approach. Routledge, 2015, 184 s. ISBN 9781138790186.
- [91] TYRLÍK, Mojmír, ed. Zátěž v adolescenci. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 93 s. ISBN 9788021060425.

- [92] VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie osobnosti. Praha: Karolinum, 2010, 467 s. ISBN 9788024618326.
- [93] VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 9788024621531.
- [94] VÁGNEROVÁ, Marie. Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016, 413 s. ISBN 9788024632681.
- [95] VAŠINA, Lubomír a Věra STRNADOVÁ. Psychologie osobnosti I. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, 299 s. ISBN 8070414014.
- [96] VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK. Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 137 s. ISBN 9788074641251.
- [97] VÁVROVÁ, Soňa. Children and Minors in Institutional Care: Research of Self-Regulation. In: 5th International Conference on Education & Educational Psychology (ICEEPSY) [online]. Kyrenia: Elsevier Science B.V., 2015, s. 1434-1441. [cit. 2021-02-28]. ISSN 1877-0428. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815002955>.
- [98] VÁVROVÁ, Soňa, Karla HRBÁČKOVÁ a Jakub HLADÍK. Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, 131 s. ISBN 9788074545610.
- [99] VITÁSKOVÁ, K. Etopedie: Vybrané okruhy etopedické problematiky. Ostrava: OU, 2005. 70 s. ISBN 80-7368-123-4.
- [100] VOJTOVÁ, Věra. Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti. 3. vyd. Brno: MuniPress, 2013. 136 s. ISBN 978-80-210-6311-2.
- [101] WEGENER, D. T., & PETTY, R. E. Mood management across affective states: The hedonic contingency hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 1994. 66(6), p. 1034–1048. [cit. 2021-03-08]. ISSN 0022-3514. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.6.1034>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

%	Procento
+	Plus
-	Mínus
Aj.	A jiné
Atd.	A tak dále
Č.	Číslo
DVO	Dílčí výzkumná otázka
H	Hypotéza
H ₀	Nulová hypotéza
H _A	Alternativní hypotéza
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
N	Počet
Např.	Například
Resp.	Respektive
S.	Strana
Sb.	Sbírky
Sm. Odch.	Směrodatná odchylka
Tj.	To je
Tzn.	To znamená
Tzv.	Takzvaně
VO	Výzkumná otázka
Vs.	Versus

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Schéma funkce emocí (Meyer et al., 2006, s. 236).....14

Obrázek 2 - Pět skupin strategií regulace emocí (Gross a Thompson, 2007, s. 10) ...27

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Korelace mezi DEP36p a regulací emocí (vlastní výzkum, 2021)75

Graf 2 - Korelace mezi DEP36n a regulací emocí (vlastní výzkum, 2021)76

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Výzkumný soubor (vlastní výzkum, 2021)	53
Tabulka 2 - Věkové rozdělení respondentů (vlastní výzkum, 2021)	54
Tabulka 3 – Oblasti v dotazníku SRQ-CM (vlastní výzkum, 2021)	57
Tabulka 4 - Oblasti v dotazníku DEP36 (vlastní výzkum, 2021)	60
Tabulka 5 - Výsledky VO1 (vlastní výzkum, 2021)	64
Tabulka 6 - Výsledky z oblasti regulace emocí (vlastní výzkum, 2021)	64
Tabulka 7 - Popisné statistiky DVO1 (vlastní výzkum, 2021)	65
Tabulka 8 - T-test hypotézy č. 1 (vlastní výzkum, 2021)	65
Tabulka 9 - Popisné statistiky DVO2 (vlastní výzkum, 2021)	66
Tabulka 10 - T-test hypotézy č. 2 (vlastní výzkum, 2021)	66
Tabulka 11 - Výsledky VO2 (vlastní výzkum, 2021)	67
Tabulka 12 - Popisné statistiky DVO3 (vlastní výzkum, 2021)	67
Tabulka 13 - Popisné statistiky DVO4 (vlastní výzkum, 2021)	68
Tabulka 14 - Popisné statistiky DVO5 (vlastní výzkum, 2021)	68
Tabulka 15 - Výsledky VO3 (vlastní výzkum, 2021)	69
Tabulka 16 - Popisné statistiky DVO6 (vlastní výzkum, 2021)	69
Tabulka 17 - T-test hypotézy č. 3 (vlastní výzkum, 2021)	70
Tabulka 18 - Popisné statistiky DVO7 (vlastní výzkum, 2021)	70
Tabulka 19 - T-test hypotézy č. 4 (vlastní výzkum, 2021)	71
Tabulka 20 - Výsledky VO4 (vlastní výzkum, 2021)	71
Tabulka 21 - Popisné statistiky DVO8 (vlastní výzkum, 2021)	72
Tabulka 22 - T-test hypotézy č. 5 (vlastní výzkum, 2021)	72
Tabulka 23 - Popisné statistiky DVO9 (vlastní výzkum, 2021)	73
Tabulka 24 - T-test hypotézy č. 6 (vlastní výzkum, 2021)	73
Tabulka 25 - Pearsonův koeficient korelace hypotézy č. 7 (vlastní výzkum, 2021) ..	74
Tabulka 26 - Pearsonův koeficient korelace hypotézy č. 8 (vlastní výzkum, 2021) ..	75
Tabulka 27 - Vyhodnocení hypotéz (vlastní výzkum, 2021)	86

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den, mé jméno je Markéta Vidová a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Prosím Vás tímto o vyplnění krátkého dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce. Dotazník je zcela anonymní a bude sloužit pouze pro výzkumné účely. Děkuji Vám za Vaši ochotu.

DOTAZNÍK

Pohlaví:

Chlapec

Dívka

Věk (v letech): _____

POKYNY

Pečlivě si přečti každou větu (ve spodní tabulce) a rozhodni, jak pravdivě o Tobě vypovídá. Čím více je věta pravdivá, tím více bodů k ní přiřaď. Neexistují správné či špatné odpovědi. Odpovídej podle toho, jak jednotlivé věty vystihují Tebe a zakroužkuj číslo na stupnici 1- 5.

1	2	3	4	5
není pravda	spíše není pravda	tak na půl	spíše je pravda	je pravda

	není pravda			je pravda	
	1	2	3	4	5
1. Umím skrývat své pocity.	1	2	3	4	5
2. Když jsem smutný/á, vím, jak si zlepšit náladu.	1	2	3	4	5
3. Než něco udělám, nejdříve si to rozmyslím.	1	2	3	4	5
4. Když je něco jinak, než bych si přál(a), snažím se s tím něco udělat.	1	2	3	4	5
5. Snadno se naštvu.	1	2	3	4	5
6. Dokáže mě rozčillit i úplný nesmysl.	1	2	3	4	5
7. Smírím se s tím, když něco není tak, jak bych chtěl/a.	1	2	3	4	5
8. Snadno se urazím.	1	2	3	4	5
9. Když něco chci, dokážu být trpělivý/á.	1	2	3	4	5
10. Když něco chci, naplánuji si nejdříve postup, jak to mám udělat.	1	2	3	4	5
11. Ztrácím nervy, kdykoli není po mém.	1	2	3	4	5
12. Dokážu sám/sama sebe uklidnit, když jsem naštvaný/á.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
téměř nikdy	málokdy	někdy	často	velmi často

Jak ses cítil/a, a jak se ti převážně dařilo v uplynulém půlroce?	téměř nikdy			velmi často	
	1	2	3	4	5
13. Měl/a jsem dobrou náladu.	1	2	3	4	5
14. Byl/a jsem nervózní.	1	2	3	4	5
15. Byl/a jsem šťastný/á.	1	2	3	4	5
16. Cítil/a jsem úzkost a strach.	1	2	3	4	5
17. Ráno jsem se při vstávání těšil/a na zajímavý a příjemný den.	1	2	3	4	5
18. Žil/a jsem v napětí.	1	2	3	4	5
19. Když jsem se rozčillil/a, dlouho jsem se nemohl/a uklidnit.	1	2	3	4	5
20. Měl/a jsem pocit, že život je nádherný.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
téměř nikdy	málokdy	někdy	často	velmi často

21. Měl/a jsem špatnou náladu.	1	2	3	4	5
22. Měl/a jsem radost ze všeho, co jsem dělal/a.	1	2	3	4	5
23. Musel/a jsem se rozčilovat.	1	2	3	4	5
24. Můj život byl plný zajímavých věcí a událostí.	1	2	3	4	5
25. Žil/a jsem pod silným tlakem.	1	2	3	4	5
26. Třásl/y se mi ruce.	1	2	3	4	5
27. Měl/a jsem pocit, že někoho mám rád/a a on/a zas má rád/a mě.	1	2	3	4	5
28. Měl/a jsem pocit, že nic nedopadne, jak bych chtěl/a.	1	2	3	4	5
29. Měl/a jsem pocit, že budoucnost vypadá velmi nadějně a slibně.	1	2	3	4	5
30. Když byl čas, dokázal/a jsem se zcela uvolnit a odpočívat.	1	2	3	4	5
31. Byl/a jsem ze všeho otrávený/a.	1	2	3	4	5
32. Měl/a jsem pocit, že mě nic nebaví.	1	2	3	4	5
33. Měl/a jsem pocit, že budoucnost mi přinese mnoho dobrého.	1	2	3	4	5
34. Můj život byl dobrý.	1	2	3	4	5
35. Byl/a jsem nešťastný/á.	1	2	3	4	5
36. Cítil/a jsem se, že mám spoustu energie.	1	2	3	4	5
37. Bylo mi do pláče.	1	2	3	4	5
38. Měl/a jsem pocit, že v životě je mnoho krásy.	1	2	3	4	5
39. Byl/a jsem mrzutý/á.	1	2	3	4	5
40. Měl/a jsem pocit, že moje vyhlídky do budoucna jsou špatné.	1	2	3	4	5
41. Měl/a jsem pocit, že mám některé lidi rád/a a oni mají rádi mě.	1	2	3	4	5
42. Byl/a jsem na tom hůř než ostatní.	1	2	3	4	5
43. Měl/a jsem pocit, že nic nemá cenu.	1	2	3	4	5
44. Měl/a jsem sám/a ze sebe radost.	1	2	3	4	5
45. Smál/a jsem se.	1	2	3	4	5
46. Cítil/a jsem se klidný/á a uvolněný/á.	1	2	3	4	5
47. Měl/a jsem pocit, že život ke mně není spravedlivý.	1	2	3	4	5
48. Byl/a jsem veselý/á.	1	2	3	4	5

□