

# Regulace emocí dětí a dospívajících v institucionální péči

Kateřina Tomšejová

---

Bakalářská práce  
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Kateřina Kočíšová  
Osobní číslo: H17623  
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální pedagogika  
Forma studia: Prezenční  
Téma práce: Regulace emocí dětí a dospívajících v institucionální péči

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti emočního prožívání, emočního vývoje a regulace emocí dětí a dospívajících v institucionální péči.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: Tiská/elektronická

Seznam doporučené literatury:

BRADBERRY, Travis a Jean GREAVES. Emoční inteligence. Brno: BizBooks, 2013, 228 s. ISBN 978-80-265-0039-1.

NAKONEČNÝ, Milan. Emoce. V Praze: Triton, 2012, 501 s. ISBN 978-80-7387-614-2.

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 978-80-247-5128-3.

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

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

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

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

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**

L.S.

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

---

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

Ve Zlíně dne 22. ledna 2020

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 17.4.2020

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 nevydělečně 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 též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce počítovat 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 vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

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

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo učit 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 - výdělkem 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 přihlídí k výši výdělkem dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce pojednává o regulaci emocí dětí a dospívajících v institucionální péči. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly. V první kapitole se zaměříme na emoce, emoční inteligenci a regulaci emocí. Druhá kapitola se zabývá obdobím školního věku a adolescence spolu s emočním vývojem v těchto dvou vývojových etapách. Závěrečná kapitola popisuje zařízení institucionální péče, problémové chování dětí a poruchy chování. V empirické části této práce se věnujeme jednotlivým oblastem selhání v regulaci emocí a mírou uvědomění emocí u dětí a dospívajících umístěných v zařízení institucionální péče. Kvantitativní výzkum byl uskutečněn v 9 zařízeních institucionální péče v kraji Zlínském, Jihomoravském a Olomouckém formou dotazníkového šetření.

Klíčová slova: emoce, emoční vývoj, emoční inteligence, regulace emocí, období školního věku, období adolescence, institucionální péče, diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis deals with the regulation of emotions of children and adolescents in an institutional care. The theoretical part is divided into three parts. In the first part we focus on emotions, emotional intelligence and emotion regulation. The second part deals with the period of school age and adolescence together with emotional development in these two developmental stages. The final part describes institutional care facilities, problematic children's behaviour and behavioural disorders. In the empirical part of this work, we focus on individual areas of failure in the emotional regulations and the degree of awareness of children's and adolescent's emotions placed in the institutional care. Quantitative research was carried out in 9 institutional care facilities in Zlín, South Moravian and Olomouc regions in the form of a questionnaire survey.

Keywords: emotions, emotional development, emotional intelligence, regulation of emotions, school age period, period of adolescence, institutional care, diagnostic institute, children's home, children's home to school, educational institution

Chtěla bych velmi poděkovat své vedoucí bakalářské práce Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph. D. za poskytnutí mnoho hodnotných, odborných rad a za její vlídný i vstřícný přístup. Dále bych ráda poděkovala své milující rodině, zejména mamince, za veškerou podporu a motivaci nejen v době mého studia. Také bych chtěla poděkovat milým a ochotným pracovníkům v zařízení institucionální péče, kteří mi umožnili zrealizovat výzkumné šetření. Největší poděkování patří mému úžasnému manželovi za veškerou lásku a vše, co pro mě dělá.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 EMOCE .....</b>	<b>13</b>
1.1 EMOČNÍ INTELIGENCE.....	16
1.2 REGULACE EMOCÍ .....	19
<b>2 VÝVOJ EMOCÍ V PRŮBĚHU ŽIVOTA JEDINCE .....</b>	<b>22</b>
2.1 OBDOBÍ ŠKOLNÍHO VĚKU .....	23
2.1.1 EMOČNÍ VÝVOJ V OBDOBÍ ŠKOLNÍHO VĚKU.....	24
2.2 OBDOBÍ ADOLESCENCE .....	26
2.2.1 EMOČNÍ VÝVOJ V OBDOBÍ ADOLESCENCE .....	27
<b>3 INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE .....</b>	<b>29</b>
3.1 DĚTI S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ.....	33
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>36</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>	<b>37</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	37
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	38
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY .....	38
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	39
4.5 TECHNIKA SBĚRU DAT .....	43
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	47
<b>5 ZÍSKANÉ VÝSLEDKY Z VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>48</b>
5.1 JAKÁ SELHÁNÍ V REGULACI EMOCÍ PŘEVLÁDAJÍ U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH V INSTITUCIONÁLNÍ PÉČI? .....	48
5.2 JAKÉ JSOU ROZDÍLY V CELKOVÉ MÍŘE SELHÁNÍ V REGULACI EMOCÍ V ZÁVISLOSTI NA POHLAVÍ DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH V INSTITUCIONÁLNÍ PÉČI?.....	56
5.3 JAKÉ JSOU ROZDÍLY V CELKOVÉ MÍŘE SELHÁNÍ V REGULACI EMOCÍ V ZÁVISLOSTI NA VĚKU DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH V INSTITUCIONÁLNÍ PÉČI?.....	56
5.4 JAKÁ JE MÍRA UVĚDOMĚNÍ EMOCÍ U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH V INSTITUCIONÁLNÍ PÉČI?.....	57
<b>6 ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ VÝSLEDKŮ.....</b>	<b>67</b>
<b>7 DISKUZE .....</b>	<b>70</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>72</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>73</b>



<b>ELEKTRONICKÉ ZDROJE.....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>77</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>79</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>81</b>

## ÚVOD

S vymezením pojmu regulace emocí je důležité pochopit, že v psychologii není chápána regulace emocí jako kontrola emocí ve smyslu schopnosti ovládat se, neprojevovat emoce nebo schopnosti potlačit emoce. Emoce již nejsou vnímány jako překážka v životě jedince, ale jsou chápány jako ochraňující, dále uchovávají život a vymezují kvalitu zdraví i života člověka (Poláčková Šolcová, 2018, s. 84). Emoce mají vliv na celou řadu věcí v životě člověka, kdy se odráží v partnerských vztazích, v pohledu na život, při zakládání vlastní rodiny. Doprovází jedince po celý život, proto je důležité, aby svým emocím dokázal porozumět, rozpoznat a co je důležité usměrňovat a zbytečně nepotlačovat.

Bakalářská práce se zabývá regulací emocí dětí a dospívajících umístěných v institucionální péči. Námětem regulace emocí se ve svých výzkumech zabývá mnoho autorů. Obvykle se orientují na strategie regulace emocí anebo na způsobnost regulovat emoce ve vývojových etapách. Většinou se však výzkumy zaměřují na životní úsek dětství a adolescenci (Poláčková Šolcová, 2018, s. 114 - 115). Záměrně jsme se i my zaměřili v našem výzkumném šetření na stadium dospívání, jelikož spolu s biologickým vyvíjením se odehrávají výrazné psychické přeměny, přicházejí nové instinktivní sklony, se kterými souvisí i jejich kontrola, dále emoční nestálost a dochází k vypuknutí vyžralého myšlení a k vyvrcholení rozvoje jedince (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 142).

V teoretické části bakalářské práce se věnujeme terminologii související s tématem této práce. První kapitola se zabývá oblastí emocí, kde si nejprve vymežíme pojem emoce, jejich druhy i funkce. Dále se budeme zabývat emoční inteligencí a regulací emocí jedince. Ve druhé kapitole si nejprve stručně vymežíme psychický vývoj a následně si podrobně rozebereme specifika období školního věku a adolescence spolu s emočním vývojem v daných dvou vývojových fázích. Třetí kapitola této práce pojednává o institucionální péči, kde jsou jednotlivá zařízení charakterizována. V závěru kapitoly se zaměříme na děti s problémovým chováním a poruchami chování, protože tyto děti většinou pobývají v zařízení institucionální péče. Záměrem teoretické části bakalářské práce je získat povědomí o dané problematice, jenž využijeme v empirické části této práce.

Empirickou část bakalářské práce tvoří kvantitativní výzkum, který je orientován na oblasti selhání v regulaci emocí a na míru uvědomění emocí dětí a dospívajících v diagnostických ústavech, dětských domovech a dětských domovech se školou nebo výchovných ústavech. Výzkumným souborem jsou děti staršího školního věku od 12 - 15 let a dospívající ve věku 15 - 20 let ve všech zařízeních institucionální péče v kraji Zlínském, Jihomoravském a

Olomouckém. Výsledky získané způsobem dotazníkového šetření budeme rozebírat a objasňovat tak, abychom následně dosáhli odpovědí na vytyčené výzkumné otázky a tím naplnili výzkumné cíle vymezené na začátku části empirické. V závěru bakalářské práce výsledky shrneme.

Bakalářská práce by mohla být přínosná pro pracovníky v dětských domovech, dětských domovech se školou a ústavech výchovných i diagnostických. Obzvláště pracovníci vyjmenovaných zařízení s dětmi a dospívajícími neustále a intenzivně pracují a snaží se o rozvoj jejich osobnosti. Věříme, že se nám podaří objevit případné selhání v regulaci emocí dětí a dospívajících, a tím zajistit pracovníkům zařízení možnost, aby případná selhání postupnými kroky zmírňovali anebo úplně eliminovali.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 EMOCE

Emoce mají v životě člověka nezastupitelnou roli, jelikož nás doprovázejí po celý život a mají vliv na mnoho situací a vztahů během života. Málokdo si uvědomuje důležitost emocí ve svém každodenním životě. V této kapitole se podrobně podíváme na pojem emoce, se kterým velmi úzce souvisí pojem emoční inteligence, která je opět velmi důležitá a o člověku dokáže mnoho napovědět. V poslední části kapitoly o emocích se budeme zabývat regulací emocí, na kterou je naše téma bakalářské práce zaměřeno.

V literatuře se setkáme s mnoha definicemi pojmu emoce, kde autoři je pojmají z různých pohledů např. Nakonečný (2017, s. 243) popisuje emoce jako souhrn *psychický jevů, prožitků, fyziologických změn a vzorců chování*. Zážitkovou složku emocí pak tvoří city. Stuchlíková (2002, s. 11 - 12) popisuje emoce naopak jako komplexní jevy, které jsou typické svou proměnlivostí a citlivostí. Duševní procesy (např. myšlení, paměť) se vyznačují také citlivostí na situační a osobní spjitost, avšak ne do takové velikosti citlivosti, jako samotné emoce. Následující autoři emocím přisuzují rozdílné charakteristiky např. Nakonečný (2012, s. 144) připisuje emocím samovolnost. Emoce nemohou být vzbuzeny uměle, můžeme si ale vzpomenout na situaci nebo vzpomínku, a tím konkrétní emoci přivolat. Dále Stuchlíková (2002, s. 13) připisuje emocím krátkodobost, nestabilitu a naprosto odlišnou intenzitu. Vágnerová (2004, s. 147) připisuje emocím úzký vztah s fyziologickými funkcemi, protože účinné prožitky emocí jsou spojeny s tělesnými odezvami (přeměna v trávicím ústrojí a tepu). Stuchlíková (2002, s. 13) popisuje dva proudy, které emoce popisují. První proud označuje diskrétní emoce, kdy se jedná o popis primárních emocí a objasňuje mechanismy, ze kterých se z primární emoce stane emoce sekundární. Naopak druhý proud popisuje emocionální jevy s pomocí určitých dimenzí.

Emoce sekundární, kam patří např. stud, úcta, závist, obdiv, se vytváří za pomoci emočních zkušeností jedince. Nejedná se tedy o emoce vrozené, ale jsou ovlivněny prostředím, kde člověk vyrůstá. Emoce se zpravidla neobjevují v čisté podobě, ale mísí se, kdy jsou mnohokrát na sobě nakupené. Jako příklad můžeme uvést vztek nacházející se na povrchu, pod kterým se mísí strach společně s láskou (Loja, 2019, s. 63). Emoce můžeme rozdělit podle kvality projevu (emoce vyšší a nižší) a trvání (nálady, dlouhodobé emoční vztahy a afekty). Mezi emoce nižší (primární emoce) řadíme hněv, smutek, radost, strach. Emoce vyšší se dělí na sentimenty a trvalejší city (Cakirpaloglu, 2012, s. 210).

Každé chování jedince doprovází emoční prožívání, které není pokaždé uvědomované, jelikož si uvědomujeme pouze emoční stavy, které trvají kratší dobu a vyznačují se konkrétní

intenzitou (Slaměník, 2011, s. 9). Emoce jsou spojeny s fyzickými projevy v lidském těle, kdy vnímáme emoce v zóně břicha a srdce. Emoce v našem těle se zrcadlí, což znamená, že psychické prožitky a tělo jsou propojeny navzájem (Poláková, 2019, s. 21). Předpoklady k prožívání emocí jsou vrozené. Emoční prožitky vznikají samovolně a není možné je podstatným způsobem ovlivnit. Můžeme je však potlačovat a regulovat (Vágnerová, 2004, s. 143). Emoce vznikají v mozku, přesněji v limbickém systému, který je odpovědný za spontánní odezvy na svět. V momentě, kdy odpovídáme na události a lidi v okolí pomocí emocí, používáme limbický systém. Odezvy limbického systému tedy zobrazují reálné nálady, úmysly a pocity (Hasson, 2015, s. 20). Nakonečný (2012, s. 145) vymezuje vnitřní a vnější podmínky při kterých dochází ke vzniku emocí.

Emoce vzbuzují řízený a ovládaný souhrn fyziologických, behaviorálních i prožitkových dispozic, jenž působí pohromadě na to, jakým způsobem jedinec odpovídá na pocíťované možnosti i pokyny (Gross, 2002, s. 281).

Každé prožívání emocí je složeno z následujících aspektů, u kterých není stanovena posloupnost vyjadřování emocí, avšak samotné aspekty jsou schopny druhé ovlivnit:

- Fyzický aspekt zahrnuje fyzické změny doprovázející prožívání dané emoce (např. pocení, zvýšený srdeční tep, pláč atd.).
- Aspekt chování obsahuje vnější vyjádření emoce, tedy činnost v průběhu prožívání dané emoce. Chování v závislosti na prožívání emoce souvisí se schopností, jak dokáže člověk zvládnout situaci nebo na jeho zkušenostech.
- Kognitivní aspekt znázorňuje, co si člověk myslí, tedy jeho vnímání a vysvětlení stanovené situace (Hasson, 2015, s. 16 - 19).

Emoce řadíme k niterným a osobním stavům, které mají dispozice ukázat se vně prostřednictvím sledovaných přeměn např. poblednutí, pohyb těla, zčervenání (Slaměník, 2011, s. 58). Hasson (2015, s. 16) uvádí šest všeobecných emocí, ke kterým patří znechucení, smutek, hněv, strach, radost a překvapení. Každý jedinec emoce prožívá bez zřetele na kulturu, pohlaví, zážitky a věk.

Je důležité si uvědomit, že emoce mají na náš život velký vliv. V našem těle vykonávají mnoho rolí, o kterých ani nevíme, že jsou za ně odpovědné právě emoce. Následně se podíváme na základní funkce emocí. Jako první je velmi podstatné podotknout, že emoce mají ochrannou funkci, kdy se nás snaží zachovat v bezpečí. Také mají zásadní vliv na chování člověka, kdy nám pomáhají při pohotovém reagování na okolnosti (např. v případě blížící hrozby), které nejsou ovládané uvědoměným myšlením. Jedná se tedy o naše tušení nebo přirozený pud (Hasson, 2015, s. 20 - 21). Emoce můžeme nazvat jako pokyny, díky

kterým se jedinec dokáže vyvarovat bolesti, vstřípit si do paměti určité okolnosti i osoby, nalézt spokojenost a zážitek, dorozumívat se, naučit se překonat v každodenním životě konkrétní situace a co je nejdůležitější především přežít (McKay, Wood, Brantley, 2020, s. 145). Hasson (2015, s. 23 - 24) připisuje emocím také sociální hodnotu, kdy dokážeme pochopit to, že vlastní chování a počínání budou pocítovat a hodnotit ostatní, kteří dané chování následně ovlivní. Sociální emoce dále zprostředkovávají emotivní spojení s druhými lidmi. Prostřednictvím emocí můžeme vnímat, že ostatní nás mají rádi, milují, cení a starají se o nás, zároveň druhým lidem tyto emoce zpětně opětuje.

Emoce mají podstatnou hodnotu pro regulaci chování jedince, jelikož tvoří základ motivace a organizace v rámci osobních zážitků a dále vymezují, co člověka upoutá nebo naopak odradí, také to, co se naučí anebo nenaučí. Mají tedy hlavní účinek na jeho psychickou existenci (Nakonečný, 2000, s. 7). Emoce mají úlohu dokonce i v originálních a tvůrčích nutnostech, kdy nám emoce napomáhají zvýšit nebo naopak zeslábnout zážitek. Také nám napomáhají objevit význam a záměr událostí a tím pádem dojít k úspěchu. Emoce nám dávají možnost zažít dojem sebejistoty (Hasson, 2015, s. 24 - 26).

S definováním pojmu emoce, je zapotřebí zmínit afektivní jevy, ke kterým kromě emocí patří i nálady, emocionální vztahy, emoční epizody, afektivní rysy atd. (Stuchlíková, 2002, s. 13). Emoce se vztahují k náladám, avšak tyto pojmy se od sebe odlišují. Emoce většinou představují reakci na určitou situaci, která je krátkodobá nebo nestálá. Nálady mají oproti emocím trvalejší charakter, často se nevztahují k určitým událostem a jsou méně intenzivní a specifické. Jedná se tedy o obecnější pocity (např. apatie, veselost, sklíčenost atd.), které probíhají delší časový úsek (Hasson, 2015, s. 19). Afekty nastanou krátkodobě, pohotově a znázorňují náhlé a silné emoční reakce vzbuzující popud. Dlouhodobé emoční vztahy jsou zjevné na základě individuálních zálib a nákloností jedince. Pod tyto emoční vztahy můžeme zařadit vášeň, která popisuje rozmanitost a stálost projevu (Cakirpaloglu, 2012, s. 210).

Emoce mají vliv na poznávací procesy člověka. Negativní emoce vzbuzují reakce, které jsou dlouhodobě přezkoušené vývojem člověka, a tím začne akční dispozice (Stuchlíková, 2002, s. 105 - 106). Poláková (2019, s. 20) řadí mezi negativní emoce smutek, úzkost, hněv a strach. Dále uvádí, že je potřeba umět ovládnout a rozeznat emoce, které jsou negativní. Pozitivní emoce jsou součástí při utváření osobních zdrojů jedince. Jedná se o emoce, které trvají krátkou dobu, dále jsou nápomocné při učení a osvojování kognitivních úloh (Stuchlíková, 2002, s. 107). Poláková (2019, s. 20) připisuje pozitivním emocím důležitost v prožívání života člověka a jeho osobnosti. Mezi pozitivní emoce patří láskyplnost, vděk, něha, štěstí a radost. Dále autorka vymezuje mezilidské emoce, ke kterým můžeme zařadit

empatii, mezilidské vztahy, sebeovládání, komunikaci. Tento druh emocí je podstatným hlediskem emoční inteligence a řadí se mezi složku společenského vývoje. Hasson (2015, s. 20) uvádí, že veškeré emoce představují kladný význam a mají sociální, osobní a fyzické využití.

## 1.1 EMOČNÍ INTELIGENCE

Nejdříve je důležité si vymezit pojem inteligence a inteligenční gramotnost, poté se podrobně podíváme na pojem emoční inteligence. Podle Hasson (2015, s. 27) je inteligence způsobilost člověka pohotově a účinně se učit, rozumět a uvažovat o skutečnostech, dále dokázat vstřebat nové zprávy, umět je zhodnotit a následně náležitě využít. Vágnerová (2004, s. 122) popisuje inteligenci rozdílně, a to jako psychickou vlastnost, která je však řazena do skupiny schopností. Pugnerová a kolektiv (2019, s. 121) charakterizují inteligenci jako kognitivní proces, který je vrozený. Je ve vzájemném působení s prostředím a tím pádem můžeme inteligenci navyšovat a zdokonalovat do určitého rozsahu.

Stuchlíková (2002, s. 123) popisuje emoční gramotnost jako souhrn zásadních znalostí a zručností emoce rozeznat, usměrňovat a zejména zužitkovat, abychom dosáhli prospěchu. Zároveň vytváří jistou citovou odolnost, díky které dokážeme překonat zátěž.

Podstatné skupiny, které tvoří emoční gramotnost:

- Individuální určování, řízení sociálních vztahů.
- Emotivní sebeuvědomování.
- Regulace emocí.
- Komunikace emotivních významů a empatie (Stuchlíková, 2002, s. 124).

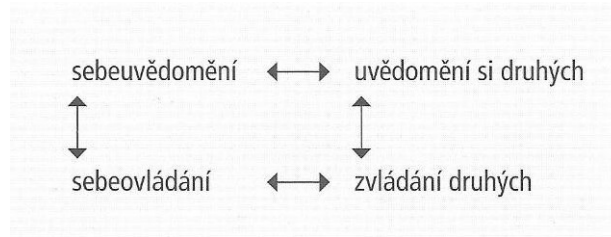
Následně se budeme podrobně věnovat emoční inteligenci, která je pro život jedince naprosto podstatná. Podíváme se, jak tento pojem charakterizují různí autoři ve svých publikacích. Emoční inteligence je rychlý a silný proces, kdy dochází k *rozpoznání a pochopení, použití a zvládnutí emocí* a každá samostatná schopnost ty druhé ovlivňuje (Hasson, 2015, s. 29). Pojem emoční inteligence (Poláková, 2019, s. 20) představuje to, jak člověk dokáže rozumět svým emocím a chováním. Označuje harmonii mezi emocí a rozumem, která závisí na vývoji měkkých dovedností, ke kterým patří týmová spolupráce, kreativita, způsobilost kritického myšlení. Dané způsobilosti vytváří podstatu, která určuje společenskou zdařilost člověka, jeho schopnost spolupracovat a přemýšlet nad rozpory. Vágnerová (2004, s. 160) popisuje inteligenci emocí jako souhrnnou schopnost, která udává zdařilost a vyrovnanost člověka v jeho existenci.



Emoční inteligence se dále vztahuje k myšlenkám, emocím, činům, pocitům a názorům člověka (Hasson, 2015, s. 27). Loja (2019, s. 27) uvádí, že podstatná úroveň emoční inteligence je vrozená, ale můžeme ji úspěšně opakovaným výcvikem rozšiřovat a zlepšovat. Důležitým aspektem inteligence emocí je dokázat rozeznat a pochopit své emoce, ale i emoce jedinců druhých (Hasson, 2015, s. 27). Jedinec, který je emočně inteligentní, dokáže na velmi dobré úrovni chápat nejen své emoce, ale také emoce ostatních lidí. Jsou schopni perfektně zhodnotit pocity, které počínáním podnítili v ostatních lidech, a proto lépe umí přemýšlet nad konkrétním problémem. Také mají možnost se lépe motivovat, aby dosáhli kladných výsledků. Většinu našeho života prožíváme v mezilidských vztazích, a proto lidé, kteří jsou emočně inteligentní, umí pracovat s pocity a vztahy, a díky tomu ve svém životě zažívají blaženost a prosperitu (Loja, 2019, s. 23).

Emoční inteligence je pro člověka tedy velmi podstatná a stejně důležitá jako samotné emoce, se kterými tento pojem úzce souvisí. Jak jsme tedy zjistili, představuje to, jak člověk svým emocím rozumí, což je velmi důležité pro to, aby je dokázal určitým způsobem ovládat a projevovat. Zároveň v průběhu svého života na emoční inteligenci můžeme pracovat a tím si její úroveň postupně zdokonalovat, což samé platí i o samotné inteligenci, jak jsme se mohli dozvědět v definici inteligence.

Rozeznávání emocí označuje schopnost člověka charakterizovat emoce, identifikovat tělesný stav, činy a myšlenky, které směřují k daným emocím, rozeznání, zda se jedná o patřičné či nepatřičné projevení emocí a dále jejich rozeznání v jednání a bezeslovné komunikaci. Porozumět emocím představuje účel a hodnotu emocí, pochopit míru intenzity, překročení a odlišnost emocí, způsobilost jedince uvědomit si, jakým způsobem a proč zažívá určité emoce za určitých okolností. Aplikovat emoce znamená způsobilost získat informace pro přemýšlení, řešení potíží a uvažování. Jinými slovy můžeme říci, že se jedná o využití intuice jedince, která nám pomáhá rozeznat pomocí emocí, co dělat a naopak nedělat. Součástí aplikace emocí je také znalost, pomocí které dokážeme vyvolat určitou náladu. Zvládnutí emocí můžeme popsat, jako práci s emocemi, u které je potřeba určitá úroveň pružnosti a zručnosti. Je však zapotřebí, aby člověk byl otevřen libým i nelibým pocitům, je potřeba znát, kdy můžeme emoce dát najevo, kdy je naopak potlačit nebo se od emocí odtrhnout (Hasson, 2015, s. 27 - 29).



Obrázek 1 - Emoční inteligence (Hasson, 2015, s. 29)

Stuchlíková a kol. (2005, s. 17 - 18) uvádí, že růst emoční inteligence může vést jako preventivní opatření proti vývoji nemocí. Jelikož růst dovedností, které jsou důležité pro emoční kompetence, napomáhají dosáhnout rozsáhlejší imunitě proti běžnému stresu a tím tedy působí preventivně.

Loja (2019, s. 28 - 30) uvádí základní oblasti emoční inteligence:

- Sebeuvědomění označuje způsobilost člověka uvědomit si sebe sama (např. jak se cítím, jakým způsobem myslím, jaké mám cíle a hodnoty atd.).
- Sebeovládání znamená, že jedinec dokáže se svými emocemi pracovat. Jde především o to, aby neškodil sám sobě, ale také ostatním, žil plnohodnotný život a zachovával pozitivní vztahy s ostatními.
- Prostřednictvím sebemotivace se člověk dokáže orientovat na splnění konkrétního cíle, kterého chce dosáhnout. Do této oblasti můžeme zahrnout víru, naději a radost.
- Další oblastí je empatie, která označuje zdatnost jedince rozlišit a porozumět pocitům, které prožívají druzí. Jedná se o schopnost člověka vžít se do ostatních a nahlédnout na situaci jejich pohledem.
- Sociální dovednosti jsou pro život člověka zásadní, jelikož jsou potřebné pro zahájení a uchování pozitivních vztahů s druhými lidmi, pro komunikaci a kooperaci. Jedinec je sociální bytost, a proto pokud nemá příliš mnoho sociálních dovedností, může se stát, že bude žít v zármutku a samotě.

Bradberry a Greaves (2013, s. 35) uvádí čtyři primární dovednosti, které se týkají emoční inteligence jedince:

- Osobní dovednosti se skládají ze sebeuvědomění (vědomosti o emocích) a self-managementu (usměrňování emocí).
- Sociální dovednosti naopak představují naše způsobilosti k ovládnutí vztahů a sociálních ponětí.

Akceptovatelnou míru emoční inteligence nabyde dítě předškolního věku, neboť se umí vcítit do druhého jedince i spolehlivě zhodnotit jeho pocity a zároveň zčásti zvládnout vlastní emoční projevy. Zpravidla se jedná o děti, které měly příležitost dosáhnout nezbytnou zkušenost a mají příznivější povahu. Naopak děti, které si dané dovednosti nepřisvojily, mohou mít tendenci rozmanité projevy ostatních vysvětlit mylně a také nejsou schopny rozeznávat mezi nimi a tím pádem na ně nedokáží vhodně odpovídat. Odpověď dítěte je proto pro druhé nepochopitelná, jelikož oni rozumí danému podnětu naprosto rozdílně (Vágnerová, 2010, s. 210).

## 1.2 REGULACE EMOCÍ

Tato podkapitola teoretické část je naprosto stěžejní, jelikož se budeme zabývat samotnou regulací emocí, ke které se bude následně pojit i naše empirická část této bakalářské práce. Jak již jsme zjistili, emoce není vůbec jednoduché pochopit, to samé ovšem platí i pro jejich regulaci, která může být pro mnoho lidí obtížná a emoce se pro ně mohou stát naprosto nevladatelné a dostat se mimo jejich kontrolu.

Regulace emocí je velmi složitý proces, který je pro společenské vztahy typický (Poláčková Šolcová, 2018, s. 101).

Sociální vědy, které se zabývají regulací emocí, se zabírají čtyřmi rozdílnými oblastmi regulace:

- Prožívání emocí, které obsahují osobní hledisko emocí.
- Fyziologický komponent emoční aktivity.
- Pozorovatelné chování (např. výraz v obličeji).
- Závěrečné chování (např. agrese), které je přinejmenším tvořeno emocí (Stuchlíková, 2002, s. 174 - 175).

Dle Poláčkové Šolcové (2018, s. 84) je regulace emocí proces zpracování emocí, záměrná, automatická činnost s emocemi, a to jak před objevením vlastní emoce, prostřednictvím uskutečňujícího procesu nebo v kontextu s emočním vyjádřením.

U definice emoční regulace je důležité se seznámit s těmito pěti aspekty:

- Dochází k zvyšování, udržování nebo také snižování intenzity emočních stavů, což vede k regulaci emocí.
- Při regulaci emocí se mezi určitými emocemi mohou vyskytnout podstatné rozdíly.
- Regulace emocí souvisí zejména s regulací uvnitř jedince, avšak některé přístupy obsahují i snahu mít vliv na emoce u dalších lidí.

- Emoční regulace jsou v mnoha případech vědomé, ale také se vyskytují na nevědomé bázi.
- U emoční regulace není možné určit, zda je dobrá nebo naopak špatná (Stuchlíková, 2002, s. 175 - 176).

Poláčková Šolcová (2018, s. 103) uvádí možnosti regulace emocí:

- Behaviorální, která se orientuje na vyjadřovací složku emocí (např. stimulace výrazu v obličeji) a ovládnání prožívání emocí (např. relaxace, přejídání, sport, alkohol).
- Kognitivní a motivační, která se zaměřuje na změnu smyslu a přehodnocení afektivní situace a cílů člověka odlišnými možnostmi, avšak jedná se zejména o nalezení pozitiv nebo změn pozornosti.
- Sociální (např. nalezení přátel).

Stuchlíková (2002, s. 178 - 179) píše o strategii emoční regulace, kde s těmito kroky má jistě každý zkušenost z každodenního života (např. při zatajení hněvu):

- Výběr situace, kde se jedná o vyvarování nebo sblížení se specifickými lidmi nebo situací podle jejich očekávaného emočního vlivu.
- Modifikace emoce, kdy člověk soustředí pozornost v dané situaci v zájmu ovlivnění svých emocí.
- Kognitivní změna, která obsahuje zhodnocení situace z pohledu subjektivního významu.
- Modulace odpovědi se týká působení emočních tendencí v momentě, kdy se již vytvořily (např. potlačení).

Funkce regulace emocí (Poláčková Šolcová, 2018, s. 101) je zejména zachovat, uvádět a vyrovnávat dialog mezi kladnou a naopak zápornou afektivitou s hlediskem na momentální příležitost a jednotlivé zdroje. Jde tedy o co nejlepší zužitkování emocí k přežití člověka a celé skupiny. V rámci sociálních interakcí je funkcí regulace emocí především uchování a ochránění ověřených soustav a řádu. Jedná se o navýšení opory a důvěry jedince či skupiny. Regulace emocí je také podstatná za okolností, kdy je nutné, aby jedinec zvládl ambivalenci, což znamená, že se v rámci jedné události vyskytne více jak jedna emoční reakce, které jedince pobízejí k tomu, aby vykonal něco naprosto odlišného (McKay, Wood, Brantley, 2020, s. 144). Cílem regulace emocí je zejména zachovat, zeslábnout nebo naopak zintenzivnit emoce spolu se zevním výrazem zpravidla s ohledem na společenskou souvislost. Také v osamělosti jedinec své emoce reguluje, zejména proto, aby zeslabil záporné emoce nebo zabránil nepříjemným následkům jeho chování, které vznikly

působením emocí (Slaměník, 2011, s. 49). Regulace emocí tedy představuje to, jak jedinec se svými emocemi dokáže pracovat a tím pádem za každých okolností i ovládat.

V rámci regulace emocí sehrávají důležitou úlohu také další psychické procesy, motivační a kognitivní procesy, záměr a nutnost jedince. Samotné emoce mají naprosto rozdílnou míru regulace. V sociálních interakcích se můžeme střetnout s rozmanitými seskupeními emocí (Poláčková Šolcová, 2018, s. 101 - 102). Regulaci emocí, umět zvládnout záporné emoce a dokázat využít emoce ke zdokonalování přizpůsobení na prostředí se jedinec učí v rodině prostřednictvím imitace jako dítě (Stuchlíková a kol., 2005, s. 22). Problém však může nastat, pokud dítě nemá dobrý vzor a výše popsané činnosti dostatečně nezvládá. Tím pádem ho mohou emoce naprosto ovládnout a dostat se mimo jeho kontrolu.

## 2 VÝVOJ EMOCÍ V PRŮBĚHU ŽIVOTA JEDINCE

V úvodu druhé kapitoly se budeme zabývat psychickým vývojem člověka. Následně se budeme věnovat obdobím školního věku a adolescence spolu s emočním vývojem ve zmíněných vývojových etapách, jelikož právě na tyto dvě období bude zaměřeno naše výzkumné šetření, proto je potřeba seznámit se s jejich charakteristikou a specifiky.

Psychický vývoj je proces formování osobnosti, který se odehrává v kooperaci s fyzickým vývojem. Vývoj charakterizuje duševní změny, které závisí na vlivu vnějších a vnitřních faktorech (Thorová, 2015, s. 34). Vývoj, který je podmíněn vlivem vnějších působení a dědičností je realizován pomocí učení a zrání (Vágnerová, 2012, s. 21). Skorunková (2013, s. 15) uvádí, že duševní vývoj je proces, který je příznačný posloupností dílčích vývojových fází, které na sebe navazují. Posloupnost přeměn je neměnná i stálá, závisí na zákonitostech a vymezuje přesný vývoj u každého člověka. Proto odlišnosti ve vývoji jedince jsou způsobeny rozdíly v dědičnosti a životními okolnostmi. Vágnerová (2004, s. 24) popisuje psychický vývoj jako proces stupňovité přeměny psychických funkcí a osobnosti, jehož vývoj je podmíněn působením prostředí a vrozenými předpoklady. Avšak podíl působení prostředí a dědičnosti, který se podílí na vzniku psychické vlastnosti, může být rozdílný (Vágnerová, 2012, s. 14). Z výše uvedených definic vyplývá, že psychický vývoj je proces, který je závislý na mnoha faktorech a probíhá ve vzájemném působení s vývojem fyzickým. Následně si rozebereme činitele, které mají vliv na psychický vývoj jedince.

Dědičné predispozice zobrazují informace, na základě kterých dochází k vytvoření podmínky k vývoji psychických vlastností, jejichž komplex se nazývá genotyp (Vágnerová, 2012, s. 12). Prostor, ve kterém dítě vyrůstá a působí na něj prostřednictvím interakce, jeho vývoj může zásadně ovlivnit. Veškeré složky prostředí pozměňují a podněcují psychický vývoj jedince, který je vázaný zejména na sociální činitele (Vágnerová, 2012, s. 15 - 16). Prostor, který je zdravý a poklidný spolu s přívětivými sociálními i fyzikálními podmínkami, vyrovnaností, souladem s druhými zajišťuje příznivý vývoj vrozených vloh dříve, než jedinec přijde na svět a má vliv na jeho celkový život. V rozvoji lidské psychiky je dalším důležitým faktorem výchova, která je systematická, záměrná a nepřetržitá. Prostřednictvím výchovy dochází k předání nových znalostí společně se zlepšováním psychického života, kdy je zapotřebí zahájit výchovu v okamžiku zrození dítěte (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2008, s. 64). Vývoj emocí, se kterým souvisí také jejich regulace, je dán dědičně a závisí na fyziologickém zrání člověka, k čemuž se vztahuje jeho nezbytnost klidu a povzbuzení, povaha, vnímavost spolu s regulační způsobilostí a emočním

zdokonalováním (Poláčková Šolcová, 2018, s. 121). Škodlivý účinek má na vývoj lidské psychiky nedostatečné fyzikální prostředí, hádky, nesprávná životospráva, dým, stres a napětí, látky, které tělo nevyžaduje a dostává se tam nechtěně anebo úmyslně (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2008, s. 64).

Vágnerová (2012, s. 11) uvádí, že psychický vývoj jedince obsahuje jednotlivé oblasti vyvíjející se ve společné interakci. Jedná se o následující oblasti:

- *Vývoj kognitivních funkcí* - psychické procesy navzájem podílející se na poznávání i zachování dosažených poznatků.
- *Psychosociální vývoj* - přeměny sociálních i osobnostních úloh, charakteristik, mravů a mezilidských vztahů.
- *Biosociální vývoj* - somatický vývoj spolu se všemi přeměnami propojené s tímto vývojem, jenž jsou schopny ovlivnit rozmanité činitele.
- *Vývoj motivačně emoční složky* - evolučně závislá přeměna regulace emocí, emočního prožívání i smyslu individuálních potřeb jedince a jejich vázanost na účinek vnějších vlivů a zraní.

## 2.1 OBDOBÍ ŠKOLNÍHO VĚKU

Období školního věku je důležité období v životě člověka, jelikož nastupuje do základní školy a tím pádem musí již vykonávat nějaké povinnosti plynoucí ze školní docházky. Zároveň je to období, které by se dalo shrnout jako poněkud bezstarostné, kdy je dítě ještě závislé na svých rodičích. Období školního věku definuje mnoho autorů. Pro srovnání uvádíme dvě vymezení tohoto období, kdy v životě jedince dochází k zásadním změnám. Například Thorová (2015, s. 402) rozděluje střední dětství (mladší školní věk) na období raného středního dětství, které přetrvává od 6 - 9 let dítěte a období pozdního středního dětství (prepubescence), které má rozhraní od 10 - 12 let věku dítěte. Za vznik období se pokládá zahájení povinné školní docházky dítěte. Naproti tomu Vágnerová (2012, s. 255 - 256) vymezuje školní věk na tři etapy. První fází je raný školní věk, který začíná nástupem dítěte do školy (6 - 9 let). V této fázi dochází k přeměně společenské pozice dítěte a vede k rozvoji osobnosti. Následuje období středního školního věku (9 - 12 let), které je charakteristické přípravou na dospívání. Dítě si ve škole vybudovává pozici, která stanovuje nastávající společenské postavení, ale také pozici ve vrstevnické skupině, která se podílí na rozvoji jeho osobnosti. Poslední etapou je starší školní věk, který zaniká zakončením pobytu dítěte na 2. stupni základní školy (do 15 let). Toto období nazýváme jako pubescenci (první

fáze dospívání), která se odráží v přeměně myšlení a prožívání, dítě se začíná odtrhávat od rodiny a osamostatňovat se.

Následně se podíváme na významné změny a události tohoto vývojového období. Důležitý proces, který je pozvolný a směřuje k tomu, že dítě školního věku ztrácí egocentrický a subjektivní pohled na svět se nazývá decentrace. U dítěte se vyvíjí způsobilost pozorovat svět očima jiného jedince (Skorunková, 2013, s. 99). Mladší školní věk (6 - 11 let) je období, kdy dochází k zásadnímu životnímu zvratu, jelikož nastupuje období povinné školní docházky. Škola zrychluje rozumový vývoj a napomáhá myslet naprosto novým způsobem (Říčan, 2014, s. 145). Nástup do školy pro dítě znamená zcela pozměnit kompletní styl života, jelikož hravé aktivity jsou na ústupu a podstatnou aktivitou je učení. Pro dítě jako žáka, to znamená plnění mnoho úkolů, podrobovat se nárokům školy a pozměňuje se jeho každodenní režim. Dochází ke zvětšenému psychickému a fyzickému zatížení, kdy je nezbytné, aby si dítě na nové okolnosti co nejdříve zvyklo (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2008, s. 88 - 89). Ve spojitosti s vyučováním ve škole nastává růst poznávacích schopností, utváří se záměrné učení a využívání paměti pod působením školních nároků (Skorunková, 2013, s. 99 - 100). V období středního dětství dochází k navázání nových společenských vztahů, zejména vrstevnických a k rozsáhlému rozvoji kognitivních úloh (Jedlička, 2017, s. 150).

Toto období je velmi podstatná vývojová etapa, jelikož se utváří u dítěte přístup ke vzdělávání, genderová identita a sebepojetí. Dítě většinou chodí do mimoškolních kroužků, kdy rodiče tím usilují o všeobecný rozvoj (Thorová, 2015, s. 402 - 403). Pro zdravý psychický a fyzický vývoj dítěte je nezbytný pohyb v rámci nejrůznějších pohybových aktivit, který patří mezi základní životní potřeby dětí v tomto období jejich života (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2008, s. 89).

### **2.1.1 EMOČNÍ VÝVOJ V OBDOBÍ ŠKOLNÍHO VĚKU**

U dítěte středního školního věku (okolo 10 let) postupně dochází k porozumění emoční ambivalence, kdy si uvědomí, že se záporné a kladné emoce mohou objevit zároveň a mohou souviset se stejnou událostí, ale i to, že kdokoli může mít rozporné a různorodé pocity. Také nastává rozvoj schopnosti dítěte, aby dokázalo hovořit o emocích druhých lidí, kdy jim děti rozumí a zvládnou je i vysvětlit. Děti v tomto věku mají sklon posuzovat všechny emoce na základě toho, jakým způsobem se domnívají, že by je druzí hodnotili. Zhodnocují adekvátnost svých vlastních pocitů, k čemuž se vztahuje zvýšené úsilí o regulaci. (Vágnerová, 2012, s. 306 - 307). Dále se u dítěte zlepšuje způsobilost seberegulace a



sebeovládání. Co se týká vztahu dítěte k rodičům, většinou dochází k ztotožnění dítěte s rodičem shodného pohlaví, kdy může nastat idealizace daného rodiče (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá a kol., 2008, s. 37). Dítě mladšího školního věku je zatím doposud intenzivně emocionálně spojené se svou rodinou, avšak ukazuje zájem orientovat své emoce i jiným směrem (např. na učitele, zpěváky, jiné dospělé, populární herce). Vyšší sociální pospolitost se ukazuje v zájmu dítěte účastnit se ve skupině vrstevníků povídání o různorodých zkušenostech a prožitcích, dále se společně dělit o tajnosti, organizování týmových zážitků a vytvářet pobavení a legraci. Děti se proto s radostí shromažďují v rozličných zájmových kroužcích a partách (Jedlička, 2011, s. 158). Dítě si ve škole, zejména vrstevnické skupině a třídě, osvojuje pochopení rozmanitých přání, mínění a potřeb druhých lidí, což vede k rozlišování jeho způsobilosti sociálního pochopení. S tím také roste způsobilost seberegulace, díky které se dítě lépe vyznává ve svých pocitech vzhledem ke stanovené situaci (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131). Zároveň dochází k rozvoji sebehodnotící emoce (hrdost, ponížení, pocit viny), na kterém se podílejí nové zkušenosti pocházející z porovnání projevů a chování, jak vlastních, tak ostatních dětí a z hodnocení vrstevníků a dospělých lidí. Tyto emoce utváří jednu z oblastí sebepojetí a mají vliv na míru sebeúcty a sebelásky. Zážitek zdařilosti podněcuje velikost jistoty vlastní přijatelnosti, avšak nezdařenost vede k vývoji pocitu podřadnosti (Vágnerová, 2012, s. 308).

V tomto období, vývoj emočního porozumění znatelně postoupil. Dítě školního věku chápe, že touhy, motivy a pocity dokáže zatajit před ostatními, avšak ne před sebou (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131 - 132). Děti školního věku umějí vlastní emoce regulovat mnohem lépe. Dokáží usměrňovat vnitřní prožitky a také jejich vnější vyjádření, navíc jsou schopny své emoce předstírat. Zároveň své emoce obvykle neprojevují upřímně, ale dokáží poznat situaci, kdy je lepší potlačit své emoce. Způsobilost umět ovládnout své emoce jim poskytuje chovat se stylem, který požaduje společnost. Podstatná podmínka emoční komunikace a uspokojivého přizpůsobení je dokázat posoudit, které emoce může dítě projevit (Vágnerová, 2012, s. 309). Jestliže je emoční kompetence dostatečná u dětí školního věku, tak si děti uvědomují své pocity a emoce ostatních lidí, své prožitky dávají najevo přiměřeně a podle momentální situace, dokáží své pocity regulovat a hlídat tak, aby došlo k snadnějšímu překonání současného problému. Emoční kompetence má obrovský účinek na zdařilost dítěte v sociálních interakcích, překonání školních požadavků a dalších oblastí (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131). Zahájení školní docházky může podněcovat záporné emoce (strach, úzkost) a pohoršit emoční bilanci, jelikož dochází k splňování úkolů, velkým nárokům na dítě a školní hodnocení. Emoční vyzrálost zjednodušuje přizpůsobení na školní

system. Zároveň je podstatné ovlivňovat současné pocity nelibosti, s čímž souvisí zkušenost se zaručeně kladnou nadějí vyjadřující mínění, že nezdar se dá pokaždé odčinit (Vágnerová, 2012, s. 311).

## 2.2 OBDOBÍ ADOLESCENCE

Období adolescence je vývojové stadium, kdy se jedinec postupně odpoutává od své rodiny a svůj volný čas tráví převážně se svými vrstevníky, hledá si své uplatnění v životě, jelikož si na konci základní školy vybírá podle svého zaměření střední školu. Zároveň dochází k prvnímu zamilování. Nyní se podíváme na vymezení této významné etapy v životě jedince, kdy Vágnerová (2012, s. 367) uvádí období dospívání, jako dobu mezi dětstvím a dospělostí. Období dospívání představuje celkovou přeměnu osobnosti v oblasti sociální, tělesné a psychické. Tyto změny jsou vyvolány biologicky, ale také jsou pokaždé ovlivněny faktory sociálními a psychickými. Thorová (2015, s. 414) popisuje adolescenci jako období pozdního dětství, které zahrnuje věkové rozmezí od 12 - 19 let. Naopak Vágnerová (2012, s. 369 - 371) vymezuje dvě stadia dospívání. První fáze je raná adolescence (pubescence), která zahrnuje věk kolem 11 - 15 let. V tomto období je naprosto výrazná tělesná změna, kterou dále doprovází změna myšlení a přeměna emočního prožívání jedince. Postupně se začíná osamostatňovat od rodičů a velkou důležitost v tomto období pro něj mají jeho vrstevníci, kdy je velmi důležité kamarádství a začínající zamilování. Podstatný zlom nastává při zakončení základní školy v 15 letech. Druhou fází označujeme pozdní adolescenci, která přetrvává od 15 - 20 let jedince. Ve fázi pozdní adolescence dochází k úplné psychosociální přeměně, kdy se proměňuje společenská pozice spolu s osobností adolescenta. Pro období je charakteristické prohlubování vztahu se svými vrstevníky a navázání partnerských vztahů. U této etapy je významný přelom zakončení pracovní přípravy a případný začátek zaměstnání nebo výběr dalšího studia.

Proces dospívání můžeme popsat jako období naprostých převratů, nejasností, nadšení a mnohdy i nejistot. Zároveň dochází k výkyvům, vnitřnímu napětí, duševnímu rozruchu a úzkostnému neklidu (Jedlička, 2017, s. 200). Dále je adolescence charakterizována jako etapa odporu, nedisciplinovanosti, náhlých přeměn a nevyzpytatelnosti nálad, za kterou stojí vznik mladého vyspělého jedince (Carr-Gregg, 2012, s. 25). V období propuknutí fyzických změn se objevují individuální odlišnosti. Období nápadně působí na prožívání pubescenta spolu s jeho spokojeností se svým vlastním fyzickým vzhledem (Skorunková, 2013, s. 106). V období pubescence (11 - 15 let) v rámci působení školy, dosahuje obrovského rozumového rozvoje, který pozměňuje způsob nahlížení na svůj život i svět. Daleko více a

prohloubeně rozumí vlastní individualitě a současně pozměňuje svůj vztah k rodičům a vrstevníkům. Také dochází k rozhodnutí správného výběru studijního okruhu a budoucího povolání (Říčan, 2014, s. 169). Mohou vzniknout potíže u neúspěchu zkombinovat mínění rodiny, své záliby spolu se zájmem společnosti. Na prosperitě v rámci pracovní a studijní integrace se účastní určité způsobilosti, pohotovost přijmout hodnoty i pravidla ve společnosti, motivace, inteligence a způsobilost překonat zklamání v případě, kdy se jedinci nedaří (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá a kol., 2008, s. 39).

Odehrává se prudké somatické pohlavní zrání, které provází neklidný emocionální vývoj a současně dochází k posílení způsobilosti, uvažovat o vlastních citech (Říčan, 2008, s. 274). Přeměny sociální, fyzické a psychické v tomto období se odehrávají do určité velikosti vzájemně závisle a současně (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 142).

Za znesnadněných okolností a v případě, kdy dítě vstupuje do fáze pubescence s vývojovým nedostatkem, dochází k určitým obtížnostem nebo tomuto zlomu unikne lehce s tím, že dochází ke snížení budoucích možností a připraví se o část své osobnosti (Říčan, 2014, s. 169). Přitom rozvoj identity směřuje k objevení osobitého jedince, který má své kamarády, cíle, pracovní specializaci, mravní hodnoty a vztahy. Dále je zdatný v sebehodnocení a žít samostatně (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá a kol., 2008, s. 39).

### 2.2.1 EMOČNÍ VÝVOJ V OBDOBÍ ADOLESCENCE

U pubescentů jsou emoční reakce výrazné a méně přiměřené vzhledem k podněcujícím podnětům. Emocionální prožitky jsou velmi silné, ale za to nestálé a krátké. Dochází ke změně prožitků, pocitů a nálad dospívajícího, které pro něj mohou být protivné a nečekané. Jelikož nevědí a nedokáží si objasnit důvod změn, proto reagují na své pocity nevrle a našťvaně (Vágnerová, 2012, s. 390). Pro toto období je naprosto typické to, že jedinec prochází intenzivními přeměnami v jeho emoční existenci. Tyto proměny souvisí s novou kvalitou emocí a intenzitou prožívání pubescenta. Vlivem somatických změn začíná stadium emoční nestálosti, která se označuje nadměru silnými emocemi, mizerně usměřovanými explozemi emocí přecházející nezřídká až do deprese a dále opakovaně se měnícími emocemi (Slaměník, 2011, s. 74).

Období dospívání je mnohdy doprovázeno spontánními činy, emoční instabilitou, výraznými změnami nálady, nevyzpytatelností a proměnlivostí názorů a reakcí. V souvislosti s emoční proměnlivostí, dochází ke komplikacím během koncentrace soustředěnosti, které znesnadňují systematické učení, a proto často nastává kolísání známek ve škole. Může se také vyskytnout zintenzivnění únavy, zhoršení spánku a chuti na jídlo

(Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 147). Po psychologické stránce dochází po 15. roce jedince k pozvolnému ustálení a zmírnění vývoje (Říčan, 2014, s. 170).

Ve střední adolescenci připisujeme nezvyklý smysl citům a emocím, které se vztahují k milostné oblasti života jedince, morální smýšlení a city estetické (Macek, 2003, s. 48). Kolem 20. roku života jedince se vyvíjení emoční kompetence, kdy jde zejména o zaměření na vlastní pocity a regulaci jejich vyjádření, kdy starší adolescenti je umí zvládnout mnohem více a také i nakládají lépe s emočními projevy druhých lidí než pubescenti (Vágnerová, 2012, s. 393). Zároveň přichází postupné navrácení k volní kontrole nad emocemi adolescenta, uklidnění emočního života spolu s navázáním hlubokých citů k druhé osobě. Se zřetelem na společenské nároky a pravidla dokáží v rozmanitých vztazích projevit rozdílné emoce. Dále dochází k upevňování sebepojetí, jenž podstoupilo v předchozí etapě nemalé převraty. Pro úplný psychický vývoj jedince je velmi podstatné to, že se snaží o vlastní vysvětlení fungování světa spolu s jeho úlohou v rámci této činnosti. Tady nastává vznik stálého vztahu jedince ke společnosti, který si zakládá na ideálech a hodnotovém směřování, na základě čeho zvažuje, co od společnosti může čekat spolu s jeho postavením v ní. Děj formování identity doprovází nejasnosti, jenž jsou prožívány obtížně (Slaměník, 2011, s. 75).

### 3 INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE

V závěrečné kapitole teoretické části si vymezíme jednotlivá zařízení institucionální péče. Dozvíme se, jakou cílovou skupinu v těchto zařízeních najdeme a důvody umístění dětí a dospívajících do institucionální péče. Také se budeme zabírat problémovým chováním a poruchami chování u dětí.

Náhradní výchovná péče je spolu s institucionální výchovou senzitivním zařízením, jehož primární příslušností je výchova dětí, které žijí v rizikovém prostředí, kde jejich rodiny neuspokojivě vykonávají výchovné funkce, dále výchova dětí, které by se mohly náročně rozvíjet v normálním rodinném prostředí s ohledem na své psychické onemocnění nebo výchova dětí, které nikdy nezažily starostlivost a opatrování od své rodiny (Jedlička a kol., 2015, s. 384). Formy náhradní rodinné péče, kam také zařazujeme ústavní výchovu, patří mezi velmi významný a neoddelitelný systém, který zaopatřuje péči o děti (Janský, 2004, s. 92). Dítěti je v náhradní výchovné péči zaručeno náležité vzdělávání, výchova a jeho zdravý vývoj. Instituce poskytují rodinnou terapii, kooperují s rodinou dítěte a pomáhají jí v souvislosti s obstaráváním věcí ohledně dítěte, dále v nacvičování rodičovských nebo jiných dovedností potřebných pro péči a výchovu dítěte, zároveň napomáhají při přesunutí dítěte do náhradní rodinné péče nebo zpět do vlastní rodiny (Zákon č. 109/2002 Sb.). Avšak dítě zařazené do náhradní péče, zažívá včetně stresující zkušenosti z rodiny i újmu vztahů, pečovatele a povědomého prostředí. Dítě je na základě této újmy pokaždé smutné, i když dřívější rodinné poměry a prostředí mohly pro dítě být beznadějně a rozporné (Matoušek a kol., 2017, s. 164). Cílem školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy je nezletilému dítěti (od 3 - 18 let) nebo plnoleté osobě (do 19 let) zabezpečit náhradní výchovnou péči, a to na základě předběžného opatření nebo podle rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově (Zákon č. 109/2002 Sb.). Soud stanovuje v rozhodnutí, kde ukládá ústavní výchovu, zařízení kam má být dítě situováno. V rámci rozhodnutí zohledňuje posouzení orgánu sociálně-právní ochrany dětí a také i zájmy samotného dítěte. Dále soud dodržuje, aby dítě bylo umístěno do zařízení, kde bude co možno nedaleko od obydli rodičů nebo příbuzných, a to i v případě, kdy soud rozhoduje o přesunutí dítěte do druhého zařízení v rámci výkonu ústavní nebo ochranné výchovy (Jedlička a kol., 2015, s. 385).

Přemístění dítěte ze své původní rodiny do zařízení, je pro dítě v každých okolnostech velmi stresová záležitost, jelikož znamená velkou přeměnu týkající se životního stylu dítěte, kde způsobuje beznaděj, nejasnosti, strach a obavy. Dítě si uvědomuje, že může dojít k zeslabení

anebo úbytku vazeb, které má od zrození k příbuzným osobám. Proto dítě, které bylo v dřívější době ve své rodině traumatizované a na základě toho, je nyní zařazeno do ústavní instituce, může dojít k tomu, že dítě bude v zařízení sekundárně traumatizované, jelikož je nyní odtrhnuto od své původní rodiny (Matoušek a kol., 2017, s. 158).

Jedlička a kol. (2015, s. 398 - 399) uvádí, že ve školských výchovných zařízeních jsou umísťovány následující primární skupiny dětí:

- Děti, u kterých se objevují výchovné problémy. Tyto výchovné problémy se vyvinuly na základě neurologických nebo psychických poruch centrální nervové soustavy.
- Děti, u kterých se objevuje rizikové chování a výchovné problémy (např. pokusy s návykovými látkami, hyperaktivita u dětí a dospívajících, násilník, potulování, záškoláctví).
- Děti, jenž jsou úplní sirotci.
- Děti, které se dopustily zločinnosti, a kdyby nebyly zařazeny do školských výchovných zařízeních, s kriminalitou by nejspíš nepřestaly.
- Děti, kterým hrozí od zcela blízkého prostředí nebezpečí sociálně patologickými jevy (např. závislosti, delikventní jednání, dysfunkční rodiny, nezaměstnanost, sociálně slabé prostředí).

Dítě nově umístěné do ústavní instituce, se může v krajních situacích potýkat s chabě uspokojenými primárními potřebami spolu se strádáním citových a sensorických podnětů. Dlouholetý nedostatek v uspokojení primárních potřeb se nazývá deprivace. Těžké trauma může způsobit potíže v uspokojení potřeb a nepatřičně ovlivňovat vztahy k druhým lidem v různém prostředí (Matoušek a kol., 2017, s. 160).

Pod školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy spadají následující instituce (Zákon č. 109/2002 Sb.):

#### 1. Diagnostický ústav

Do diagnostického ústavu jsou situovány děti, které mají nařízenou ústavní výchovu nebo ochrannou výchovu, popřípadě na základě předběžného opatření. Dítě pobývá v instituci přibližně osm týdnů (Zákon č. 109/2002 Sb.). Významnou nezbytností zařízení je potřeba umístěné děti stabilizovat a přizpůsobit je na podmínky ústavní výchovy. Zároveň by instituce měla děti naučit nezbytné zvyky režimové, výchovné a hygienické (Janský, 2004, s. 94). Instituce realizuje funkce výchovně vzdělávací, terapeutické, diagnostické, koncepční, organizační a metodické. Vnitřně se pracoviště zařízení dělí na výchovně vzdělávací, diagnostické, záchytné a sociální práce. Podstatnou organizační složku tvoří

výchovná skupina, která má stanovený počet dětí na čtyři až osm, přinejmenším alespoň tři děti (Jedlička a kol., 2015, s. 397). Zařízení vypracuje komplexní diagnostickou zprávu spolu s návrhem specifických výchovných a vzdělávacích potřeb dítěte podle výsledků v rámci terapeutických, výchovných, vzdělávacích, diagnostických a sociálních činností. Podle stanovených výsledků z komplexního vyšetření dítěte s uloženou ochrannou výchovou, dále volné kapacity a zdravotního stavu, přemístí dítě do výchovného ústavu anebo dětského domova se školou (Zákon č. 109/2002 Sb.). Dítě může v diagnostickém ústavu pobývat na základě ustanovení soudu anebo naopak dobrovolně, kde je potřeba trojstranná smlouva mezi dítětem, zákonnými zástupci dítěte a vedoucím zařízení. Nejvíce dětí dochází do instituce vynuceně na základě rozhodnutí soudu a jen málo dětí zde pobývá dobrovolně (Matoušek a Matoušková, 2011, s. 154).

## 2. Dětský domov

Dětský domov realizuje sociální, výchovné a vzdělávací funkce. Pečuje o děti (od 3 do 18 let) s nařízenou ústavní výchovou, u nichž se neobjevují vážné poruchy chování anebo o neplnoleté matky zároveň s jejich dětmi (Zákon č. 109/2002 Sb.). Dále jsou do dětského domova umísťovány děti, u nichž není možné, aby byly vychovány ve své původní rodině a také ne v druhé formě náhradní rodinné péče. Zařízení poskytuje dítěti zejména výchovné a společenské zajištění a oporu. Mnoho dětí je do instituce situováno přímo z kojeneckého ústavu nebo z důvodu chudoby, výchovných a osobnostních potíží, sociálních příčin anebo rozpadlých rodin, kdy je dítě nechtěné (Janský, 2004, s. 94). Podstatnou organizační složku představuje rodinná skupina o pěti až osmi dětí rozdílného pohlaví a věku. Běžně se sourozenci umísťují do totožného dětského domova i stejné rodinné skupinky. V této instituci se mohou vytvořit dvě až osm rodinných skupin (Jedlička a kol., 2015, s. 398).

## 3. Dětský domov se školou

Jedná se o speciální školské zařízení příslušné pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, kde je součástí i náležitý druh školy, kterou děti navštěvují (Janský, 2004, s. 94 - 95). Poskytuje péči o děti (od 6 let až po zakončení povinné školní docházky), které mají nařízenou ústavní výchovu z důvodu psychické poruchy požadující výchovně léčebnou péči anebo vážné poruchy chování, s nařízenou ochrannou výchovou a dále pro neplnoleté matky s vlastními dětmi, jenž nemohou pobývat ve škole, která nespadá pod dětský domov se školou (Zákon č. 109/2002 Sb.).

## 4. Výchovný ústav

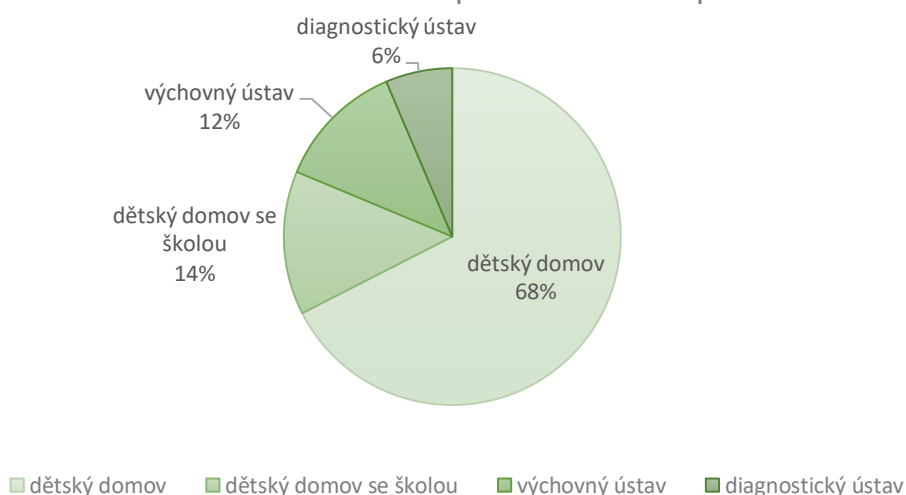
Zařízení se stará o děti (od 15 let) s nařízenou ústavní výchovou nebo ochrannou výchovou, které trpí vážnými poruchami chování. Dítě s nařízenou ochrannou výchovou a s velmi

vážnými poruchami chování může být do instituce situováno již od 12 let, jelikož by nemohlo být zařazeno do dětského domova se školou. U mimořádně vážných poruch chování, je možné dítě od 12 let s nařízenou ústavní výchovou, dát do tohoto zařízení. Zároveň instituce vykonává vzdělávací, sociální a výchovnou funkci (Zákon č. 109/2002 Sb.). Primární organizační složka se skládá ze skupiny výchovné. V instituci se může založit přinejmenším dvě až šest výchovných skupin o alespoň pěti až osmi dětech odlišného pohlaví a věku (Jedlička a kol., 2015, s. 398). Zařízení umožňuje dlouhodobou starostlivost o děti, v rámci které dochází k přípravě na následující profesi dítěte. Vyučovací programy mají tři formy a to odborné učiliště, střední odborné učiliště a praktická školení nebo kurzy, které jsou určeny pro děti obtížně vzdělavatelné a pro krátké pobývání v zařízení (Matoušek a Matoušková, 2011, s. 156).

Do výchovných ústavů a dětských domovů se školou jsou umísťovány děti se závažnými poruchami v chování, které by se mohly dopustit trestného činu. Tyto speciálně školské instituce zajišťují dětem specifické výchovně vzdělávací programy, které jsou individuálně vypracované na základě osobnostních charakteristik dětí (Janský, 2014, s. 116 - 117).

Podle Statistické ročenky školství se na území České republiky nachází dohromady 203 zařízení institucionální péče. Největší zastoupení mají dětské domovy (137). V menším počtu následují dětské domovy se školou (28), výchovné ústavy (25) a nejmenší počet zařízení tvoří diagnostické ústavy (13).

Zařízení institucionální péče v České republice



Graf 1 - Zařízení institucionální péče v České republice (Zdroj: vlastní s použitím informací Statistické ročenky školství, 2020)



Podle výše popsaných charakteristik zařízení institucionální péče můžeme říci, že jejich stěžejním posláním je pečovat o děti a dospívající tím způsobem, aby jim zajistily náhradu za neuspokojivé rodinné prostředí, ze kterého dítě pochází a jenž mělo pravděpodobně velký vliv na špatný stav dítěte, popřípadě problémové chování. Pracovníci zařízení se snaží postupným kroky odstraňovat deficity, které dítě vykazovalo při příchodu do zařízení.

### 3.1 DĚTI S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ

V této podkapitole se podrobněji podíváme na pojem problémové chování a porucha chování. Také se budeme věnovat možným projevům a příčinám vzniku.

Někdy děti mohou projevit zlobivost, avšak bude záviset zejména na tom, jak dlouho potíže potrvají a jakou mají intenzitu, než označíme toto chování za problémové. Důležitou úlohu při hodnocení projevů v chování dětí, mají mravní schémata, tolerance hodnotitele a hodnotová měřítko spolu s hledisky zdravotními, sociálními a osobnostními, které se týkají dítěte (Hutyrová a kol., 2019, s. 63). Výraz problémové dítě můžeme definovat jako negativní anomálii ve vývoji dítěte a také v projevech osobnosti. Znaky a popis, které toto pojmenování znázorňují, mají bezprostřední souvislost s chováním dítěte, které je neobvyklé a zvláštní. Jedná se o chování založené na odchylce od funkční, statistické a sociální normy, která se stává vyjádřením velikosti adaptace prostředí, kdy se její nedodržení vyjadřuje přítomností osobních komplikací a potíží (Janský, 2004, s. 18).

Hutyrová a kol. (2019, s. 67 - 68) uvádí, že problémové chování, které může následně směřovat dokonce až k projevům poruch chování dítěte, se definuje těmito třemi charakteristickými projevy:

- *Chování, které nerespektuje sociální normy* - jednotlivec nedokáže porozumět smyslu hodnot a norem. Porucha chování je to tehdy, pokud osoba rozumí normám, avšak tyto normy neuznává nebo v případě, že se jimi nedovede vést, jelikož v tomto okamžiku, popřípadě také nepřetržitě, nedokáže své počínání usměrňovat, a proto dochází k zhoršené způsobilosti autoregulace. Nedodržení normy není doprovázeno pocitem provinění jedince.
- *Nezpůsobilost zachovat přijatelné sociální vztahy* - dochází k tomu, že společenské jednání je neúměrné z důvodu nedostatku vcítění, velkého zacílení na sebe sama spolu s úsilím o náhlé uspokojení svých potřeb. Adaptovat se na normy, aby jedince uchoval pořádek, se stává u osoby s poruchou chování nesrozumitelné. Charakteristickým rysem je nevstřícnost jedince zúčastnit se na prospěchu jiného člověka bez očekávání svého vlastního užitku.

- *Agresivita jako rys chování nebo osobnosti* - citový prožitek u tohoto chování je neutrální a příznačný způsob odezvy jednotlivce s poruchou v chování je agresivita coby surový způsob chování. Děti, kterým byla diagnostikována porucha chování a dispozice k surovému chování, mohou vykazovat projevy agresivity také v adolescenci a mladé dospělosti.

Poruchu chování můžeme definovat jako odklon v oblasti socializace. Jednotlivec nedokáže uznávat a dodržovat normy chování, které jsou přiměřené jeho věku (Vágnerová, 2008, s. 779). Poruchy chování by měly patřit k zásadním záměrům rané preventivní intervence, jelikož jsou výrazně vývojově podmíněny na zločinné jednání a delikvenci v dospělém věku jedince. Zároveň jsou tyto poruchy chování v dospělém věku a vzhledem k léčbě relativně odolné. Proto je nezbytné, aby byly diagnostikovány u jedince co možná nejdříve (Jedlička a kol., 2015, s. 409).

Během vývoje se dítě učí rozlišovat chování na žádoucí a naopak nežádoucí spolu s příhodností počínání vzhledem ke konkrétní okolnosti. Je potřeba, aby dítě nezbytné normy vědělo a zároveň se podle nich také chovalo. Nejprve dítě opravují rodiče, ale v pozdější době, je dítě způsobilé a zdatné své jednání usměrňovat samotné, i tehdy, kdy dítě zrovna není pod kontrolou druhé osoby. Způsobilost dítěte projevit pocit provinění, v případě vykonání chybné věci, o které ví, že se jí dopustilo, je znamením toho, že se dítě dopracovalo k této fázi socializace. Způsobilost respektovat a plnit normy souvisí s vývojem duševních kompetencí dítěte a musí být dostatečně intelektuálně vyztřálé, aby dokázalo porozumět odůvodnění a smyslu pravidel chování. S tím souvisí i nezbytnost nabytí konkrétní míry autoregulace (Vágnerová, 2008, s. 779). Jelikož pochopení autoregulace chování tvoří významný způsob, díky kterému dochází k porozumění i určení procesů, původu a dopadu chování. Součástí samotné autoregulace chování je emoční regulace, která znázorňuje předpověď žádoucího a nežádoucího společenského jednání. Bohužel dochází k selhávání této autoregulace především u dětí pobývajících v institucionální péči (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 31).

Původy počátku poruchy chování jsou rozmanité a odlišné. Většinou se objevuje negativní působení rozsáhlého množství různorodých nebezpečí. Jedná se tedy o multifaktoriální podmínění. Činitelé účinkují v oboustranné interakci a mohou být jak společenské, tak biologické (Vágnerová, 2008, s. 781).

Řičan, Krejčířová a kol. (2006, s. 241 - 242) popisují poruchy chování, které jsou:

1. Podmíněny psychologicky

- Jedná se o vyjádření, které směřuje k vyhledávání náhradního uspokojení během opětovného zklamání nebo újmy. Dítě se snaží ukázat své potřeby pochvaly a všímavosti, které ve svém okolí nedokáže projevit otevřenou formou.
- Spojitost s emočním strádáním dítěte, které je následkem dlouholetého emocionálního strádání v ústavním zařízení anebo rodině.
- Na základě nejednotného rozvoje osobnosti, kdy děti nejsou schopny pocítit lásku i provinění, a také postrádají způsobilost k zahájení srdečného vztahu s ostatními.
- Poruchy chování, které se vyznačují přivoláním pomoci, kdy je rozvoj zapříčiněn náhlou obtížnou a deprimující okolností.
- Souvisí s odhalením vážné psychické poruchy u dítěte (např. deprese).

## 2. Podmíněny rodinou dítěte

- Rodiče povzbuzují utajeně dítě, aby porušovalo společenské pravidla a předpisy, jelikož oni sami mají neuspokojivě zvnitřněné mravní normy a jsou tedy špatným vzorem pro své dítě.
- Porucha chování dítěte přispívá a podporuje uchování harmonie i klidu v rodině a díky tomuto poškození dochází k objasnění potíží v rodinném prostředí.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Nadcházející část bakalářské práce se odráží v předešlé teoretické části. V empirické části bakalářské práce se budeme zabývat tím, jaké selhání v regulaci emocí mají děti a dospívající pobývající v zařízení institucionální péče spolu s jejich mírou uvědomění emocí. Kapitola bude věnována výzkumnému problému, výzkumným cílům, otázkám, hypotézám i výzkumnému souboru. Následně se budeme zabírat technikou sběru dat a způsobem zpracování získaných dat.

### 4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumným problémem bakalářské práce je selhání v regulaci emocí dětí a dospívajících v institucionální péči. V teoretické části jsme si popsali význam emocí pro člověka, objasnili jsme si regulaci emocí spolu s emočním vývojem v období školního věku a adolescence. Emoce jsou tedy velmi důležitou součástí v životě člověka, a to zejména u dětí a dospívajících. Následné vývojové fáze mají dopad na rozvoj osobnosti jedince, kde mají emoce a i celkový emoční vývoj velmi důležitou roli.

Děti mohou mít obtíže v rámci ovládnutí emocí, které souvisí s vystavenou zátěží (např. zlost, zármutek). Dítě od dospělých vypozerává, jak se svými emocemi má nakládat. Je proto potřeba, osvojit si, jakpak s emocemi zacházet, aby nedocházelo k velkému zatížení dítěte a emoce respektovat (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009, s. 169). Je tedy důležité, aby dítě mělo správný vzor, jelikož pobývají v zařízení institucionální péče, jedná se o odborné pracovníky zařízení, kteří s dětmi tráví veškerý pracovní čas. Právě špatné vzory v dětství mohou mít za následek špatné emoční prožívání a tím pádem i emoční regulaci, jelikož jejich původní rodiny mohou mít podobné nedostatky. Zejména u dětí a dospívajících v institucionální péči, je potřeba s emocemi umět pracovat a dokázat je správně regulovat, aby trauma, kterým si dítě či dospívající prošel, mělo co nejmenší dopad na jeho život a začlenění ve společnosti. Pubescenti se dle Vágnerové na své prožitky a pocity zaměřují více než předtím a také o svých pocitech dokáží přemýšlet a vysvětlovat, i když svým pocitům kolikrát nerozumí ani oni sami. Pro dospívající je charakteristické, že nedávají rádi najevo svoje city. Zejména se nesnaží projevovat, jak se cítí, především v případě, že se jedná o záporné pocity např. zahanbenost, zármutek (Vágnerová, 2012, s. 391). Ve své výzkumné studii se Poláčková Šolcová a Matsumoto věnovali pravidlům projevu primárních emocí v sociálních interakcích u studentů vysokých škol, kde se také zaměřili na tendenci k regulaci emocí primárních, kde zjistili, že dotazovaní vykazují

tendenci své emoce projevit a regulovat v zeslabené formě, kdy uváděli, že nejvíce potlačují strach, znechucení i pohrdání (Poláčková Šolcová, Matsumoto, 2013).

Proto je velmi důležité, aby odborní pracovníci v institucionální péči vedli děti a dospívajících k tomu, aby dokázali vyjadřovat a pochopit vlastní emoce, na základě čeho je budou umět následně regulovat, neboť právě oni mají na děti velký vliv. Tím jim mohou zajistit, co možná nejlepší start do jejich budoucího života a zejména zamezit negativnímu dopadu na život jedince ve společnosti. Proto je podstatné se oblastmi selhání v regulaci emocí u dětí a dospívajících v institucionální péči zabývat. Výzkumné šetření jsme tedy záměrně zacílili na děti a dospívající, kteří pobývají v zařízení institucionální péče, konkrétně tedy umístěné v diagnostických ústavech, dětských domovech a dětských domovech se školou nebo výchovných ústavech. Zaměříme se na jednotlivé oblasti selhání v regulaci emocí, dále na selhání v regulaci emocí v závislosti na věku a pohlaví i na uvědomění vlastních emocí, ale také i emocí druhých lidí. Přínos této práce by měl být zejména pro odborné pracovníky vyjmenovaných zařízení, jelikož odhalíme selhání v regulaci emocí, které u dětí a dospívajících v zařízení institucionální péče převládají.

## 4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE

Hlavní výzkumný cíl bakalářské práce je prozkoumat, jaká selhání v regulaci emocí převažují u dětí a dospívajících v institucionální péči. Na základě hlavního výzkumného cíle, byly zvoleny následující dílčí výzkumné cíle.

### Dílčí výzkumné cíle

1. Zjistit, jak se celková míra selhání v regulaci emocí liší v závislosti na pohlaví dětí a dospívajících v institucionální péči.
2. Objasnit, jak se liší celková míra selhání v regulaci emocí v závislosti na věku u dětí a dospívajících v zařízeních institucionální péče.
3. Identifikovat, do jaké míry si děti a dospívající v institucionální péči své emoce uvědomují.

## 4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY

Vzhledem k vytyčeným výzkumným cílům, byly vymezeny tyto výzkumné otázky a výzkumné hypotézy.

1. Jaká selhání v regulaci emocí převládají u dětí a dospívajících v institucionální péči?
  - 1.1. Jaká je míra selhání v oblasti uvědomování?
  - 1.2. Jaká je míra selhání v oblasti porozumění?

- 1.3. Jaká je míra selhání v oblasti neakceptování?
- 1.4. Jaká je míra selhání v oblasti cíle?
- 1.5. Jaká je míra selhání v oblasti impulzivita?
- 1.6. Jaká je míra selhání v oblasti strategie?
2. Jaké jsou rozdíly v celkové míře selhání v regulaci emocí v závislosti na pohlaví dětí a dospívajících v institucionální péči?  
H1: Předpokládáme, že v rámci celkové míry selhání v regulaci emocí neexistují významné rozdíly mezi dívkami a chlapci.
3. Jaké jsou rozdíly v celkové míře selhání v regulaci emocí v závislosti na věku dětí a dospívajících v institucionální péči?  
H2: Předpokládáme, že v celkové míře selhání v regulaci emocí existují významné rozdíly v závislosti na věku dětí a dospívajících v institucionální péči.
4. Jaká je míra uvědomění emocí u dětí a dospívajících v institucionální péči?
  - 4.1. Jaká je úroveň uvědomění vlastních emocí?
  - 4.2. Jaká je úroveň uvědomění emocí u druhých lidí?

Jako téma bakalářské práce jsme si zvolili regulaci emocí dětí a dospívajících v institucionální péči, na základě kterého jsme si vytyčili výzkumné cíle a výzkumné otázky. V empirické části této práce se bude zabývat převládajícími oblastmi selhání v regulaci emocí, dále jak se následující selhání odlišuje v závislosti na pohlaví, kdy se domníváme, že nejsou rozdíly mezi jednotlivými pohlavími, kdy jsme se při stanovení této hypotézy řídili již provedeným výzkumným šetřením, které nevykazovalo rozdíl mezi ženami a muži v celkové míře potíží v regulaci emocí (Benda, 2017, s. 8). V závislosti na věku dětí a dospívajících, očekáváme, že stanovené věkové kategorie vypovídají určitou diferenciaci, jelikož ke konci období adolescence (15 - 22 let) nastává rozumové a emocionální zklidnění a obohacení (Říčan, 2014, s. 191). Následně se budeme věnovat uvědoměním emocí u dětí a dospívajících. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli pro kvantitativní pojetí výzkumu formou dotazníkového šetření, jelikož chceme selhání u dětí a dospívajících prozkoumat a objasnit.

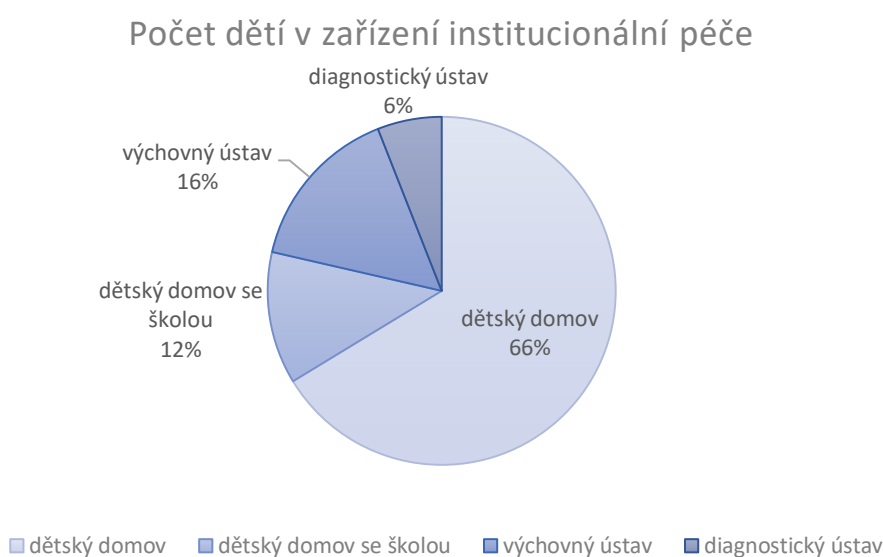
#### 4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Jako výzkumný soubor bakalářské práce jsme si vybrali děti staršího školního věku (12 - 15 let) a dospívající v období adolescence (15 - 20 let), kteří pobývají v zařízeních institucionální péče. Následující období jsme zvolili z toho důvodu, že dospívající se mnohdy vyznačují nestálostí emocí, se kterou souvisí větší intenzita prožívání pocitů.

Mnohokrát mají dokonce dojem, že je přemohl neovladatelný příval emocí. Zároveň nejsou schopni dobře objasnit citové znamení od dospělých a vrstevníků (Carr-Gregg, 2012, s. 25).

### Základní soubor

V základním souboru jsou zastoupeny veškeré děti staršího školního věku a adolescenti v zařízeních institucionální péče v České republice. Podle Statistické ročenky školství pobývá v jednotlivých zařízeních institucionální péče (diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav) v roce 2019/2020 celkem 6553 dětí. Nejvíce dětí pobývá v dětském domově (4345 dětí), výchovném ústavu (1012 dětí) a dětském domově se školou (805 dětí). Nejméně dětí je naopak umístěno v diagnostickém ústavu (391 dětí).



Graf 2 - Počet dětí v zařízení institucionální péče (Zdroj: vlastní s použitím informací Statistické ročenky školství, 2020)

### Výběrový soubor

Ve výběrovém souboru jsou zastoupeni děti staršího školního věku a adolescenti v zařízení institucionální péče (diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav) ve Zlínském kraji, Jihomoravském kraji a Olomouckém kraji. Do výzkumného šetření se dohromady zapojilo 87 respondentů. Z důvodu nedodržení stanoveného věku, nečitelnosti či nesmyslnosti odpovědí, muselo být 27 respondentů vyloučeno. Celkový počet našeho výzkumného šetření tvoří 60 respondentů.

### Způsob výběru

Způsob výběru výzkumného souboru probíhal dostupným výběrem. Nejdříve jsme si jednotlivá zařízení vyhledali v Databázi ústavní výchovy a následně jsme se pomocí e-mailu nebo telefonicky obrátili na 4 vybraná zařízení institucionální péče. Vzhledem k malému



počtu respondentů, jsme následně museli kontaktovat ještě dalších 5 zařízení. Po celou dobu bylo osloveno dohromady 16 zařízení. Celkem se do výzkumného šetření dobrovolně zapojilo 9 zařízení institucionální péče. Do některých zařízení byly dotazníky přineseny osobně a následně je pracovníci zařízení dětem rozdali. V jiných případech byly dotazníky rozeslány elektronicky anebo poštou do zařízení, které nám je následně poslaly v papírové podobě zpět na zadanou adresu.

Konkrétní druhy zařízení spolu se zařazením do příslušného kraje můžeme vidět v následující tabulce:

<b>Druh zařízení</b>	<b>Počet zařízení</b>	<b>Kraj</b>
Diagnostický ústav	1	Jihomoravský kraj
Dětský domov	3	Jihomoravský kraj, Zlínský kraj, Zlínský kraj
Dětský domov se školou	2	Jihomoravský kraj, Zlínský kraj
Výchovný ústav	3	Jihomoravský kraj, Jihomoravský kraj, Olomoucký kraj

Tabulka 1 - Druhy zařízení institucionální péče podle kraje (vlastní výzkum, 2020)

Jak můžeme v tabulce vidět, do výzkumného šetření byly nejvíce zapojeny dětské domovy a výchovné ústavy. Je to z toho důvodu, že nejvíce dětí je právě v těchto dvou zařízeních, jak bylo uvedeno v grafu o základním souboru.

Níže uvedená tabulka znázorňuje rozložení respondentů podle pohlaví. Do našeho výzkumného šetření se zapojili převážně chlapci (68 %). Dívek bylo vzhledem k zastoupení chlapců méně (32 %).

<b>Pohlaví</b>	<b>Počet (N)</b>	<b>Vyjádření v procentech</b>
Dívka	19	32 %
Chlapec	41	68 %
Celkem	60	100 %

Tabulka 2 - Pohlaví (vlastní výzkum, 2020)

Výzkumného šetření vzhledem ke stanovenému základnímu a následně výběrovému souboru se zúčastnili děti a dospívající ve věku od 12 do 19 let. Věk respondentů jsme zařadili do dvou věkových skupin, a to od 12 do 15 let a nad 15 let. Nejvýše dosažený věk respondentů činil 19 let. Jeden respondent nebyl do žádné skupiny zařazen, jelikož v dotazníku neuvedl svůj věk. Nejvíce respondentů se zapojilo s věkovým rozmezím od 12 - 15 let (61 %). Naopak respondentů ve věku nad 15 let se podílelo pouze 39 %.

Věk	Počet (N)	Vyjádření v procentech
12 - 15 let	36	61 %
Nad 15 let	23	39 %
Celkem	59	100 %

Tabulka 3 - Věk (vlastní výzkum, 2020)

Chtěli jsme, aby se do výzkumného šetření zapojily všechny druhy zařízení, což se nám také podařilo. Nejvíce respondentů v našem výzkumném souboru tvořili děti a dospívající z dětského domova se školou (30 %) a výchovného ústavu (28 %). Dále následuje dětský domov (25 %) a nejméně respondentů zaujímal diagnostický ústav (17 %). Můžeme tedy říci, že se jedná o celkem rovnocenné zapojení všech druhů zařízení institucionální péče.

Druh zařízení institucionální péče	Počet (N)	Vyjádření v procentech
Diagnostický ústav	10	17 %
Dětský domov	15	25 %
Dětský domov se školou	18	30 %
Výchovný ústav	17	28 %
Celkem	60	100 %

Tabulka 4 - Druh zařízení institucionální péče (vlastní výzkum, 2020)

V tabulce můžeme vidět, že nejvíce respondentů pobývá v zařízení institucionální péče 1 - 5 let (47 %), což je téměř polovina dotazovaných. Stejný počet respondentů uvedl, že v zařízení setrvává méně než 6 měsíců (20 %) anebo méně než 1 rok (taktéž 20 %). Nejmenší počet respondentů uvedl, že v zařízení pobývá 6 - 10 let (10 %) či dokonce více než 10 let (pouhé 3 %).

Délka pobytu v zařízení institucionální péče	Počet (N)	Vyjádření v procentech
Méně než 6 měsíců	12	20 %
Méně než 1 rok	12	20 %
1 - 5 let	28	47 %
6 - 10 let	6	10 %
Více než 10 let	2	3 %
Celkem	60	100 %

Tabulka 5 - Délka pobytu v zařízení institucionální péče (vlastní výzkum, 2020)

Tabulka znázorňuje, že nejvíce dotazových je v zařízení institucionální péče opakovaně ve spojení se svými rodiči (23 %) a sourozenci (18 %), dále pak s přáteli (17 %) nebo partnerem, popřípadě partnerkou (13 %). O podstatně méně se setkávají se svými prarodiči (11 %) a dalšími příbuznými (11 %). Nejméně jsou v kontaktu s jinou blízkou osobou (jen 7 %).

Pravidelný kontakt	Počet (N)	Vyjádření v procentech
Rodiči	36	23 %
Prarodiči	18	11 %
Sourozenci	28	18 %
Dalšími příbuznými	17	11 %
Přáteli	27	17 %
Partnerem nebo partnerkou	21	13 %
Jinou blízkou osobou	11	7 %
Celkem		100 %

Tabulka 6 - Pravidelný kontakt (vlastní výzkum, 2020)

#### 4.5 TECHNIKA SBĚRU DAT

Jako techniku sběru dat jsme s ohledem ke zvolenému tématu bakalářské práce vybrali dotazníkové šetření. Dotazník byl sestaven ze dvou standardizovaných dotazníků s ohledem na stanovenou věkovou skupinu. První dotazník je zaměřen na potíže v regulaci emocí -

Krátká forma Škály potíží v regulaci emocí DERS-SF-CZ (Kaufman et al. 2015), který do české verze převedl ve své pilotní studii Jan Benda. Druhý dotazník se zaměřuje na emoční uvědomění - Škála úrovně emočního uvědomění pro děti LEAS-C (Bajgar et al. 2005), který do české verze přeložili autoři Světlák, Marsová, Bernátová a Winklerová ve své pilotní studii. Na začátku dotazníku byli respondenti informováni o jeho účelu a zároveň i anonymitě. Byli také požádáni o otevřenost a upřímnost v rámci vyplňování dotazníku. Dotazník je rozdělen na 3. části - úvodní otázky, otázky týkající se selhání v regulaci emocí a otázky na emoční uvědomění. Tvoří celkově 35 otázek, které jsou seskládány z otázek škálových, uzavřených i otevřených. Doba na vyplnění dotazníku se pohybuje do 20 - 30 minut. Závěrečnou podobu dotazníku můžeme vidět v příloze na konci této práce.

V úvodní části dotazníku, jsme se respondentů dotazovali na základní informace, které sloužily pro roztřídění do jednotlivých skupin, popřípadě pro doplnění a získání lepšího přehledu o životě respondentů v zařízení institucionální péče. Tato část dotazníku se skládá z 5 položek. Tyto otázky zjišťují pohlaví, věk, druh zařízení institucionální péče, délku pobytu v zařízení institucionální péče a poslední položka se zaměřuje na pravidelný kontakt respondenta s druhými lidmi. V této části je pouze 1 otázka otevřená (věk), ostatní 4 jsou uzavřené, kde jsou uvedeny odpovědi k volbě. U položky týkající se pravidelného kontaktu, měli respondenti možnost zvolit i více odpovědí. Otázky měly za úkol zjistit o respondentovi základní potřebné informace. Chráska (2016, s. 159) uvádí ve své publikaci, že se jedná o kontaktní položky, které jsou zpravidla jednoduché a jejichž úkolem je navázat kontakt výzkumníka spolu s respondenty. Zaujímají úvod dotazníku a tím pádem respondentovi přibližují problematiku, která je v rámci dotazníku zjišťována.

Druhá část dotazníku byla převzata z již zmiňované Škály potíží v regulaci emocí a obsahuje 18 položek, které jsou rozděleny do 6 kategorií (uvědomování, porozumění, neakceptování, cíle, impulzivita, strategie), kde každá zahrnuje 3 položky v dotazníku. Dotazník tvoří 15 položek, kde respondent hodnotil na škále 1 - 5 (1 - téměř nikdy, 2 - někdy, 3 - asi v polovině případů, 4 - většinou a 5 - téměř vždy), jak často se chová stanoveným výrokem v položce. Pouze v oblasti uvědomování u 3 položek dotazování posuzovali na škále od 5 - 1 (5 - téměř nikdy, 4 - někdy, 3 - asi v polovině případů, 2 - většinou, 1 - téměř vždy) a znovu hodnotili, jak často se chovají v určeném výroku v položce dotazníku. Jednotlivé body (1, 2, 3, 4, 5) z 3 položek v dotazníku, které jsou zařazeny do 6 oblastí, byly následně sečteny, kdy jsme dostaly počet bodů, který respondent získal v dané jedné oblasti. Respondent měl možnost získat v jedné oblasti minimálně 3 body a maximálně 15 bodů. U každého respondenta byly počítány veškeré body, které získal ve stanovených 6 oblastech. Čím vyšší číslo respondent

v daných oblastech celkově obdržel, tím vykazoval vyšší míru selhání v regulaci emocí. Minimální počet bodů ve všech 6 oblastech v dotazníku, který dotazovaný mohl získat, byl 18 a naopak maximální počet bodů, který mohl obdržet ve všech 6 oblastech, byl 90. U každé kategorie dotazníku jsme určovali průměr, standardní odchylku.

Následující tabulka znázorňuje rozložení jednotlivých kategorií:

	<b>Oblast</b>	<b>Počet položek v dotazníku</b>	<b>Otázky v dotazníku</b>
1.	Uvědomování	3	1. Věnuji pozornost tomu, jak se cítím. 4. Záleží mi na tom, co cítím. 6. Když jsem rozrušený/á, přiznávám si své emoce.
2.	Porozumění	3	2. Vůbec nevím, jak se cítím. 3. Mám problém porozumět tomu, co cítím. 5. Jsem zmatený/á z toho, jak se cítím.
3.	Neakceptování	3	7. Když jsem rozrušený/á, je mi trapně, že se tak cítím. 12. Když jsem rozrušený/á, cítím se provinile, že se tak cítím. 16. Když jsem rozrušený/á, mám na sebe zlost, za to, že se tak cítím.
4.	Cíle	3	8. Když jsem rozrušený/á, mám problém dokončit svou práci. 11. Když jsem rozrušený/á, je pro mě těžké soustředit se na jiné věci. 13. Když jsem rozrušený/á, mám problém se soustředit.
5.	Impulzivita	3	9. Když jsem rozrušený/á, nedokážu se ovládat. 14. Když jsem rozrušený/á, dělá mi problém kontrolovat své chování. 17. Když jsem rozrušený/á, ztrácím kontrolu nad svým chováním.
6.	Strategie	3	10. Když jsem rozrušený/á, tuším, že se nakonec budu cítit velice depresivně. 15. Když jsem rozrušený/á, věřím, že nemohu udělat nic pro to, abych se cítil/a lépe. 18. Když jsem rozrušený/á, trvá mi dlouho, než se začnu cítit lépe.

Tabulka 7 - Jednotlivé kategorie dotazníku DERS-SF-CZ (Benda, 2017, s. 7 - 8)

Poslední část dotazníku byla převzata ze Škály úrovně emočního uvědomění pro děti a zahrnuje celkem 12 položek, kde jsou nastíněny rozmanité situace a respondenti měli možnost volných odpovědí, kde byla potřeba se nad nimi zamyslet. Gavora uvádí, že v případě otevřených otázek má dotazovaný možnost svobody v odpovědích, kdy ho žádným způsobem neomezují. Na druhou stranu jsou pro dotazovaného poněkud náročnější, jelikož musí nalézt náležitou odpověď, kdy ji musí pochopitelně sestavit a zaznamenat (Gavora, 2010, s. 126). V každé otázce měli respondenti charakterizovat, jak by se v takové situaci cítili oni sami a zároveň, jak by se cítila jiná osoba, která v situaci také vystupovala. Dotazník je dohromady rozdělen do 3 dimenzí, kdy jsme hodnotili vlastní pocity respondenta, pocity druhé osoby a celkové skóre. Na základě popsané situace respondenta, jsme posuzovali jeho odpovědi.

Respondent mohl získat 0 - 4 body v dimenzi vlastní a druhé. Body k odpovědím jsme přidělovali podle toho, jak daný respondent popsal své pocity u sebe a druhé osoby. Odpověď jsme hodnotili bodem 0 v případě prázdné odpovědi nebo odpověď neobsahovala emoční popis, popřípadě bylo slovo cítit se použito jako popis myšlenky (např. cítím se zmateně, normálně, neutrálně). Bodem 1 jsme hodnotili odpovědi v případě uvědomění si tělesného pocitu v dané situaci (např. cítím se vyčerpaně, unaveně). U odpovědi, která vykazovala akční tendence nebo nediferencované emoční stavy (např. cítím se špatně, chci křičet, chci utéct), jsme ohodnotili danou odpověď bodem 2. Odpověď jsme hodnotili bodem 3 v případě, kdy respondent popsal své pocity nebo pocity druhé osoby jednoduchými pocity (např. cítím strach, smutek, zlost). Bodem 4 jsme hodnotili v případě, kdy odpověď zahrnovala diferencované pocity (např. cítím se šťastně, ale současně i provinile). Tímto způsobem jsme hodnotili odpovědi v dimenzi vlastní a druhé. Dimenzi celkového skóre jsme klasifikovali na základě nejvyššího získaného bodu u obou z dimenzí vlastní anebo druhé. Bodem 5 jsme mohli hodnotit pouze dimenzi celkového skóre a to jen v případě, kdy respondent obdržel body 4 v obou dvou dimenzích (tedy vlastní i druhé), ale odpověď musela obsahovat v každé z dimenzí odlišné emoce (Světlák, Marsová, Bernátová, Winklerová, 2017, s. 201). Pokud respondent odpověděl slovem nevím (hodnotili jsme bodem 0), ale pokud odpověděl slovem nevím a v odpovědi přiznal, že on nebo druhá osoba se nějak cítí, hodnotili jsme bodem 1 (Světlák, Marsová, Bernátová, Winklerová, 2017, s. 205). U každé dimenze v dotazníku jsme určili průměr, medián, modus.

Shromažďování vyplněných dotazníků se konalo v období od února až do dubna 2020, které se uskutečnilo předáním vytištěných dotazníků příslušnému pracovníkovi do zařízení, kde jsme si je později vyzvedli, dále odesláním vytištěných dotazníků do zařízení a po vyplnění

nám je poslali nazpět anebo elektronickou formou přes e-mail, kdy si dotazníky zařízení následně vytiskla a zaslala zpět pomocí pošty. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 9 zařízení institucionální péče v kraji Zlínském, Jihomoravském a Olomouckém.

#### 4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

Všichni oslovení respondenti v zařízeních vyplňovali dotazníky způsobem tužka-papír. Obdržená data z dotazníkového šetření, které probíhalo v příslušných zařízeních, jsme postupně zaznamenávali do programu Microsoft Office Excel.

Úvodní otázky z dotazníku byly vyhodnoceny pomocí tabulek absolutních a relativních četností a následně umístěny do podkapitoly týkající se výzkumného souboru.

Ke zpracování hlavní výzkumné otázky VO1 a jejích dílčích výzkumných otázek DVO1 - DVO6, kde chceme zjistit převládající selhání v regulaci emocí u dětí a dospívajících v institucionální péči, jsme uplatnili statistiku popisnou. Nejprve jsme postupně rozebrali každou oblast spolu s jejími položkami, kde jsme u každé položky vypočítali její průměr a standardní odchylku. Jednotlivé průměry odpovědí u respondentů v dané oblasti jsme převedli do grafického provedení. Celkový průměr v oblasti jsme znázornili v tabulkách pro lepší přehlednost.

U hlavních výzkumných otázek VO2 a VO3 se zabýváme selháním v regulaci emocí v závislosti na pohlaví (VO2) a věku (VO3) dětí i dospívajících v institucionální péči. K vyhodnocení uvedených dvou výzkumných otázek bylo použito statistiky popisné. Pro VO2 jsme si stanovili H1, kterou jsme ověřovali pomocí T-testu pro nezávislé výběry dle proměnných v programu Statistica 12. U VO3 jsme si zvolili H2, jelikož jsme kategorie týkající se věku rozdělili do dvou skupin (12 - 15 let a nad 15 let), tak i u následující hypotézy byl k ověření použit T-test pro nezávislé výběry dle proměnných v programu Statistica 12.

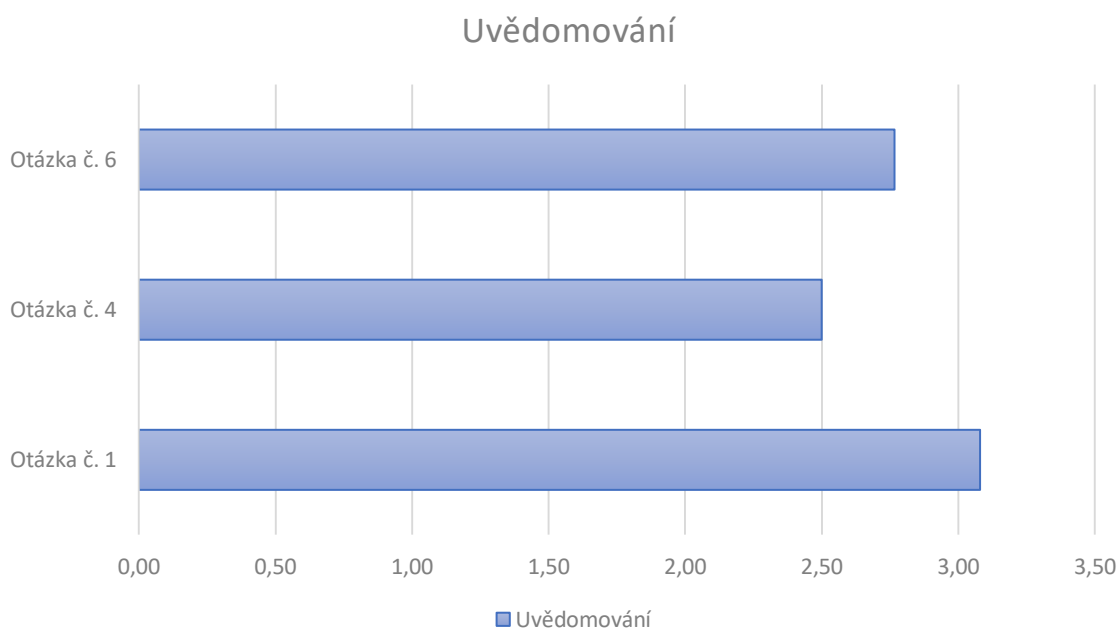
U zbývajících hlavních výzkumných otázek VO4 a jejích dílčích výzkumných otázek DVO7 a DVO8, chceme objasnit míru uvědomění vlastních emocí i emocí druhých. Vyhodnocení uvedených výzkumných otázek proběhlo na základě statistiky popisné (průměr, medián, modus).

## 5 ZÍSKANÉ VÝSLEDKY Z VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole empirické části jsme se zabývali konkrétními výsledky, které jsme obdrželi pomocí dotazníkového šetření od celkem 60 zúčastněných dětí staršího školního věku nebo adolescentů v zařízení institucionální péče. Veškeré výsledky výzkumného šetření byly podrobně popsány, vysvětleny a převedeny do tabulek nebo grafů. Zaměřili jsme se na převládající selhání v regulaci emocí, dále na míru selhání v jednotlivých oblastech. Zabývali jsme se rozdíly v celkové míře selhání v regulaci emocí v závislosti na pohlaví a věku dětí a dospívajících v institucionální péči. Kromě toho nás rovněž zajímala míra uvědomění emocí u dětí a dospívajících v institucionální péči. Postupovali jsme podle výzkumných otázek vymezených v předešlé kapitole této práce, abychom dosáhli odpovědí na výzkumné otázky a stejně tak naplnili výzkumné cíle této práce.

### 5.1 JAKÁ SELHÁNÍ V REGULACI EMOCÍ PŘEVLÁDAJÍ U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH V INSTITUCIONÁLNÍ PÉČI?

#### DVO1 - Jaká je míra selhání v oblasti uvědomování?



Graf 3 - Oblast uvědomování (vlastní výzkum, 2020)

Jako první jsme se zabývali oblastí uvědomování. V dotazníku byly touto kategorií zastoupeny položky č. 1, 4 a 6. U těchto položek odpovídali respondenti na škále od 5 (téměř nikdy) do 1 (téměř vždy). V oblasti uvědomování respondenti v otázce č. 1 ( $M = 3,08$  a  $SD$

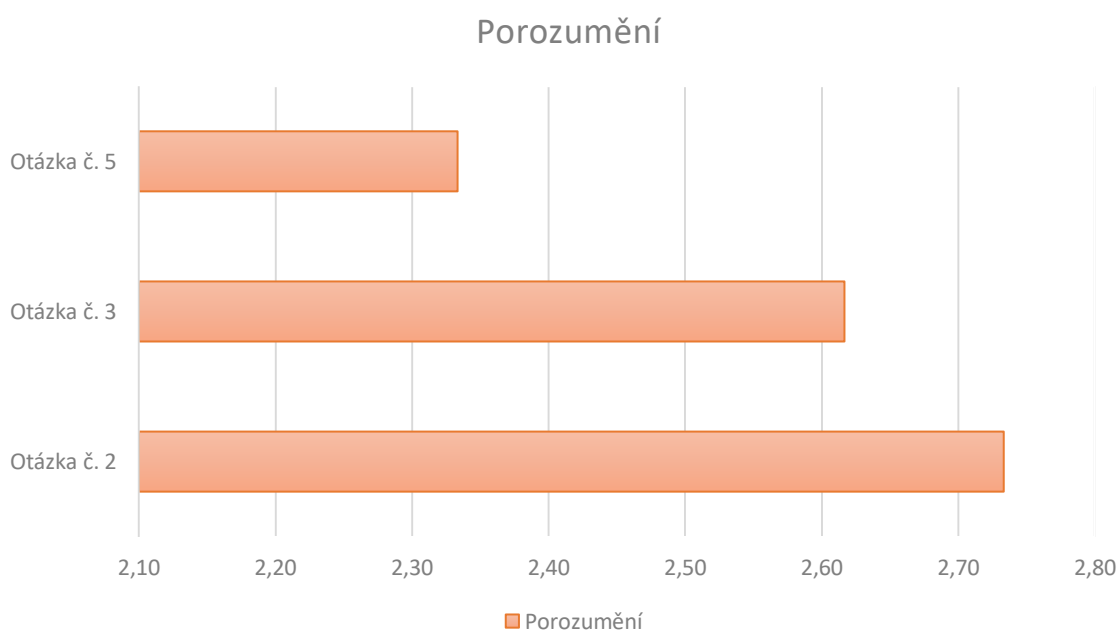


= 1,24) podle průměru zřetelně odpovídali, že věnují pozornost tomu, jak se cítí asi v polovině případech. V položce č. 4 ( $M = 2,50$  a  $SD = 1,42$ ) vykazují, že jim záleží na tom, co cítí na rozmezí hranice většinou a asi v polovině případech. Otázka č. 6 ( $M = 2,77$  a  $SD = 1,33$ ) vykazuje podle průměru hodnotu, že respondenti v situaci rozrušení dokáží přiznat své emoce asi v polovině případech. Z výše uvedených výsledků u všech dotazovaných v oblasti č. 1, nám vyšel celkový průměr dosažených bodů  $M = 8,35$  ( $SD = 3,11$ ). Můžeme tedy říci, že respondenti v této oblasti vykazují selhání, avšak pouze asi v polovině případech (3).

Oblast č. 1	N	Průměr	Standardní odchylka
	60	8,35	3,11

Tabulka 8 - Výsledky z oblasti č. 1 (vlastní výzkum, 2020)

#### DVO2 - Jaká je míra selhání v oblasti porozumění?



Graf 4 - Oblast porozumění (vlastní výzkum, 2020)

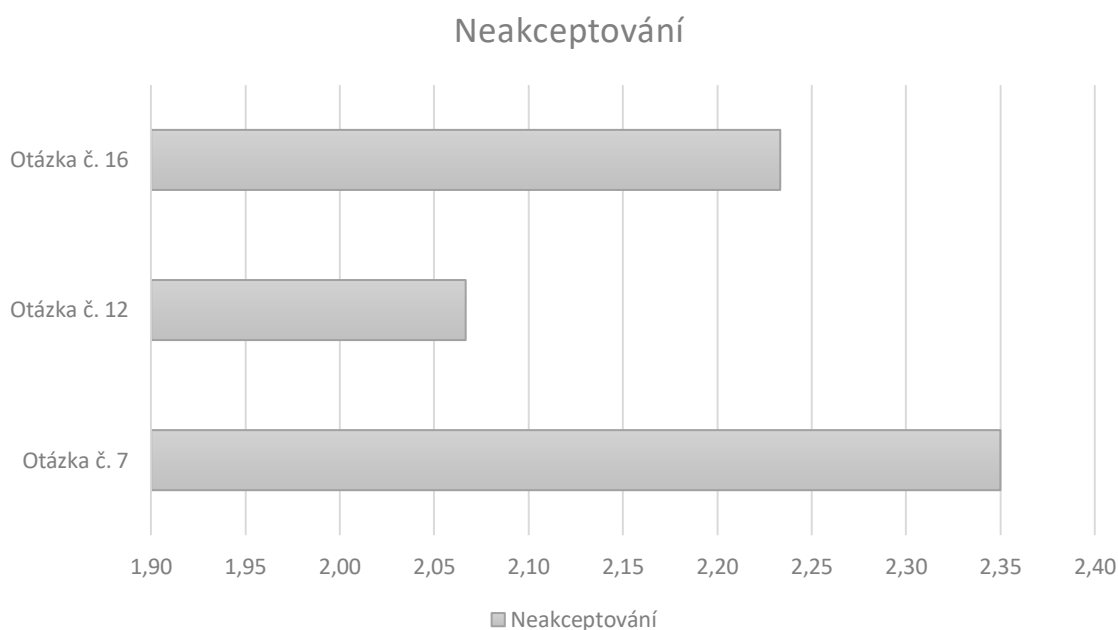
Druhou oblastí v dotazníku bylo porozumění, které zastupovalo položky č. 2, 3 a 5. Respondenti odpovídali v těchto položkách na škále od 1 (téměř nikdy) do 5 (téměř vždy). Z grafu vyplynulo, že respondenti vykazují podle průměru v položce č. 2 ( $M = 2,73$  a  $SD = 1,33$ ), že asi v polovině případech vůbec neví, jak se cítí. V otázce č. 3 ( $M = 2,62$  a  $SD = 1,28$ ) se přiklání spíše k tomu, že asi v polovině případech mají určitý problém a dokáží

porozumět tomu, co cítí. Naopak u otázky č. 5 ( $M = 2,33$  a  $SD = 1,27$ ) se více přikláněli k odpovědi někdy, což znamená, že jsou pouze někdy zmatení z toho, jak se právě cítí v určité situaci. Z výše uvedených výsledků u všech položek v oblasti, jsme získali celkový průměr 7,68 ( $SD = 2,78$ ), což znamená, že respondenti podle výše uvedených výsledků vykazují, že v oblasti porozumění mají i v této oblasti určité selhání, ovšem pouze na hodnotě 3, což značí, že asi v polovině případech.

Oblast č. 2	N	Průměr	Standardní odchylka
	60	7,68	2,78

Tabulka 9 - Výsledky z oblasti č. 2 (vlastní výzkum, 2020)

### DVO3 - Jaká je míra selhání v oblasti neakceptování?



Graf 5 - Oblast neakceptování (vlastní výzkum, 2020)

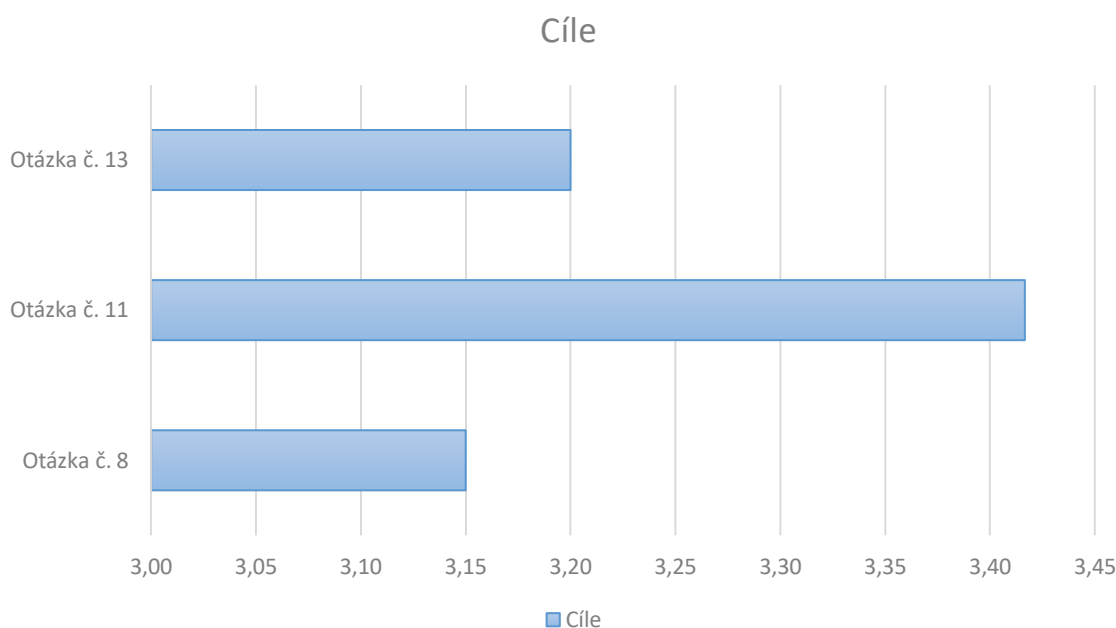
V oblasti neakceptování jsou v dotazníku zařazeny následující položky č. 7, 12 a 16. Respondenti hodnotili položky na škále od 1 (téměř nikdy) do 5 (téměř vždy). V otázce č. 7 ( $M = 2,35$  a  $SD = 1,41$ ) respondenti podle průměru vykazují, že v situaci rozrušení jim je trapně, že se tak cítí pouze někdy. I u otázky č. 12 ( $M = 2,07$  a  $SD = 1,31$ ) uvedli spíše to, že v situaci, kdy jsou rozrušeni, se cítí provinile, že se tak cítí opět jen někdy. V položce č. 16 ( $M = 2,23$  a  $SD = 1,38$ ) se dotazovaní v odpovědích přikláněli k tomu, že někdy v případě rozrušení, mají na sebe zlost, za to, že se tak cítí. Celkový průměr odpovědí v této oblasti

činil 6,65 (SD = 2,96). Z výše uvedených výsledků tedy vyplývá, že respondenti v této oblasti vykazují podstatně menší selhání než v předešlých dvou oblastech.

Oblast č. 3	N	Průměr	Standardní odchylka
	60	6,65	2,96

Tabulka 10 - Výsledky z oblasti č. 3 (vlastní výzkum, 2020)

#### DVO4 - Jaká je míra selhání v oblasti cíle?



Graf 6 - Oblast cíle (vlastní výzkum, 2020)

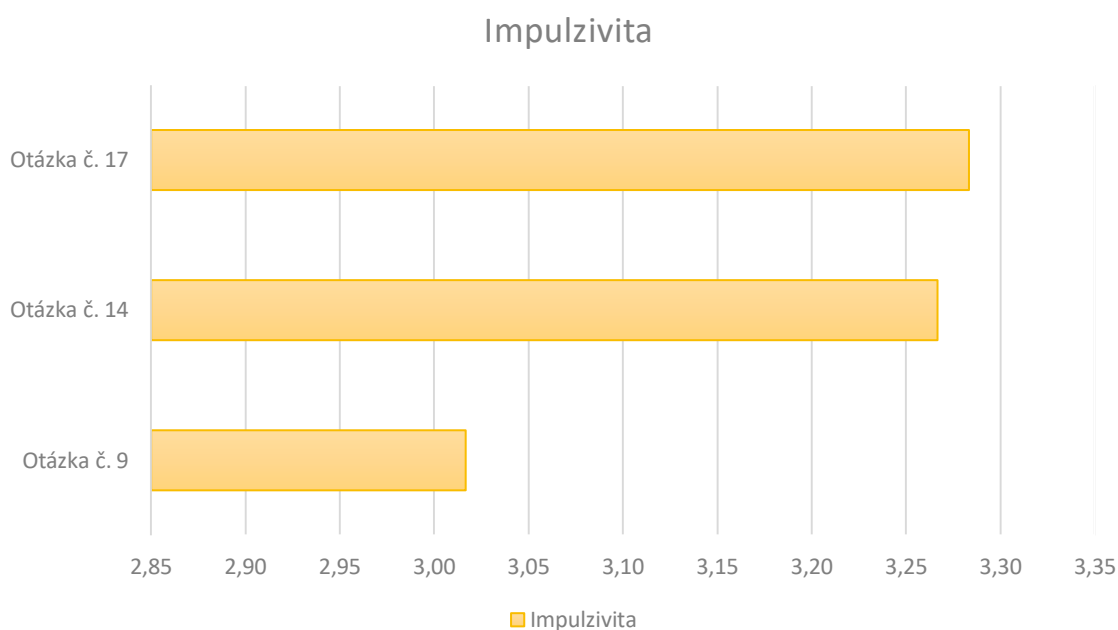
U oblasti s názvem cíle, byly zastoupeny v dotazníku položky č. 8, 11 a 13, u kterých respondenti odpovídali na škále od 1 (téměř nikdy) do 5 (téměř vždy). Položka v dotazníku č. 8 (M = 3,15 a SD = 1,56) u respondentů zjišťovala, zda mají v případě rozrušení problém, dokončit svou práci. Z výše uvedeného výsledku nám vyplynulo, že tento problém mají asi v polovině případech. Otázka č. 11 (M = 3,42 a SD = 1,38) naznačuje, že v situaci, kdy jsou respondenti rozrušeni, je pro ně obtížné se soustředit na jiné věci asi v polovině případech. Můžeme však říci, že měli mírnou tendenci směřovat k odpovědi většinou, což značí vyšší míru selhání v této položce. U poslední položky č. 13 (M = 3,20 a SD = 1,46) v oblasti cíle, vykazovali, že v průběhu rozrušení, mají respondenti problém se soustředit asi v polovině případech. Celkový průměr v této oblasti byl 9,77 (SD = 3,86). Z výše uvedených výsledků můžeme tedy říci, že respondenti v této oblasti vykazují vyšší míru selhání, jelikož všechny

uvedené průměry v jednotlivých položkách překročily hodnotu 3 (asi v polovině případech) a mají mírnou tendenci směřovat k odpovědi s hodnotou 4 (většinou).

Oblast č. 4	N	Průměr	Standardní odchylka
	60	9,77	3,86

Tabulka 11 - Výsledky z oblasti č. 4 (vlastní výzkum, 2020)

### DVO5 - Jaká je míra selhání v oblasti impulzivita?



Graf 7 - Oblast impulzivita (vlastní výzkum, 2020)

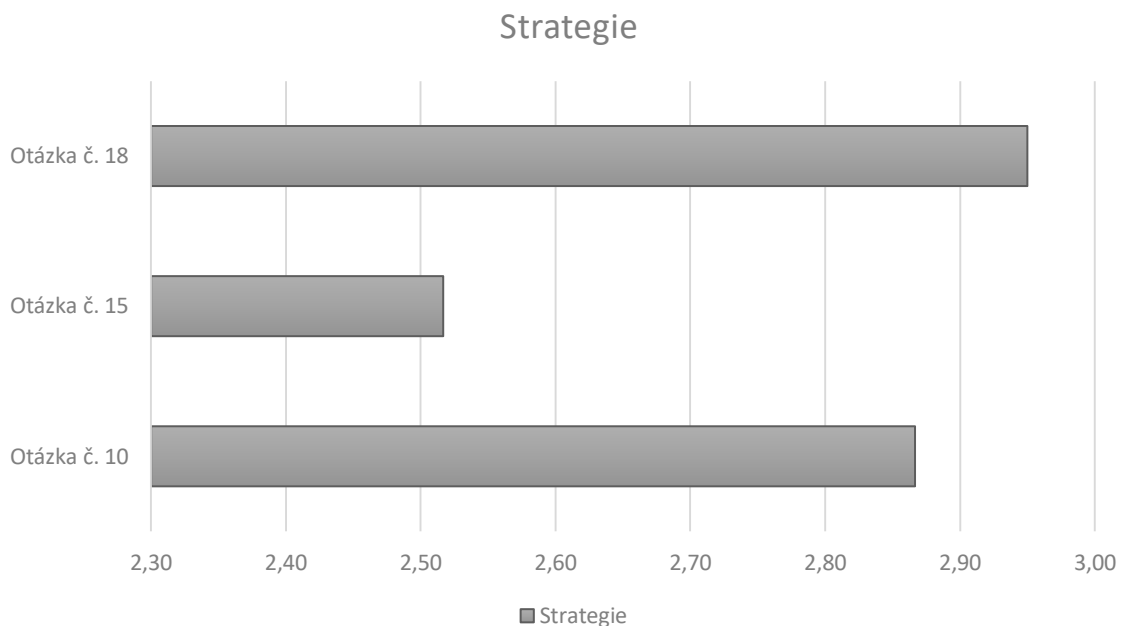
Předposlední oblastí v dotazníku byla impulzivita, zahrnující položky č. 9, 14 a 17. Respondenti měli možnost hodnotit odpovědi na škále od 1 (téměř nikdy) do 5 (téměř vždy). V oblasti impulzivita ukazoval následující průměr u otázky č. 9 ( $M = 3,02$  a  $SD = 1,48$ ), že se dotazovaní nedokáží ovládat, v situaci, kdy jsou rozrušeni asi v polovině případech. Položka č. 14 ( $M = 3,27$  a  $SD = 1,49$ ) z uvedeného průměru vykazuje, že respondenti mají v situaci rozrušení problém, kontrolovat vlastní chování asi v polovině případech, avšak s mírným sklonem k hodnotě většinou (4). V otázce č. 17 ( $M = 3,28$  a  $SD = 1,54$ ) se dotazovaní přikláněli k odpovědi, že v případě rozrušení ztrácí kontrolu nad vlastním chováním asi v polovině případech, ale znovu s mírnějším směřováním k hodnotě většinou (4). Celkový průměr v této oblasti byl 9,57 ( $SD = 4,13$ ). Výše uvedené výsledky nasvědčují

tomu, že u dotazovaných je v oblasti impulzivity míra jejich selhání na hodnotě 3 (asi v polovině případech), ale s mírnou tendencí k vyšší hodnotě 4 (většinou).

Oblast č. 5	N	Průměr	Standardní odchylka
	60	9,57	4,13

Tabulka 12 - Výsledky z oblasti č. 5 (vlastní výzkum, 2020)

### DVO6 - Jaká je míra selhání v oblasti strategie?



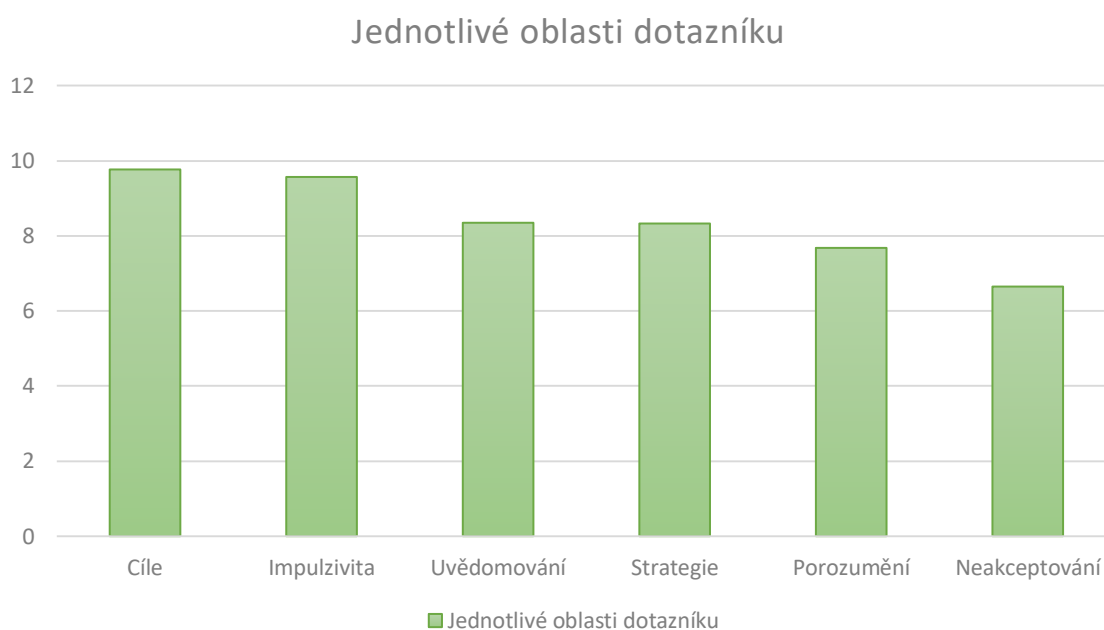
Graf 8 - Oblast strategie (vlastní výzkum, 2020)

Poslední oblast tvořila strategie s položkami v dotazníku č. 10, 15 a 18. Respondenti v této oblasti odpovídali na škále od 1 (téměř nikdy) do 5 (téměř vždy). Z uvedeného průměru v položce č. 10 ( $M = 2,87$  a  $SD = 1,46$ ) můžeme říci, že respondenti se spíše přiklánějí k odpovědi, že v případě rozrušení předpokládají, že se budou nakonec cítit velmi depresivně asi v polovině případech. Otázka č. 15 ( $M = 2,52$  a  $SD = 1,31$ ) podle průměru vykazuje, že dotazovaní v situaci rozrušení věří, že nemohou udělat nic pro to, aby se cítili lépe na rozmezí hranice odpovědi někdy a asi v polovině případech. Přikláníme se však k odpovědi, že se v této situaci spíše chovají asi v polovině případech. U poslední položky č. 18 ( $M = 2,95$  a  $SD = 1,35$ ) jsme mohli vypořadovat, že respondenti uvádějí, že jim v situaci rozrušení trvá delší dobu, než se začnou cítit lépe, chovají asi v polovině případech. Celkový průměr odpovědí v oblasti strategie činil 8,33 ( $SD = 2,99$ ). Z výše uvedených výsledků vyplývá, že

míra selhání respondentů v této oblasti je částečná, jelikož se neblíží k vyšší ani naopak k nižší hodnotě, což znamená, že vykazuje spíše hodnotu 3 (asi v polovině případech).

Oblast č. 6	N	Průměr	Standardní odchylka
	60	8,33	2,99

Tabulka 13 - Výsledky z oblasti č. 6 (vlastní výzkum, 2020)



Graf 9 - Jednotlivé oblasti dotazníku (vlastní výzkum, 2020)

Z grafu nám jasně vyplynulo, že dotazovaní vykazují největší selhání v oblastech cíle ( $M = 9,77$ ) a impulzivita ( $M = 9,57$ ). V oblasti cíle zaznamenávali podle jednotlivých průměrů u každé položky, že se daným způsobem chovají asi v polovině případech (v situaci rozrušení - problém dokončit práci, obtížné se soustředit na jiné věci a problém se soustředěním). Z výše uvedeného graf č. 6 jsme mohli zaznamenat, že průměr položek mírně směřoval k odpovědi většinou, jelikož všechny průměry přesahovaly hodnotu 3. Druhé největší selhání jsme mohli zaznamenat v oblasti impulzivita. Znamená to, že děti a dospívající vykazují selhání, kdy se ve stavu rozrušení nedokáží ovládat, mají problém s kontrolou vlastního chování i ztrácí kontrolu nad vlastním chováním. Průměry v této oblasti ukázaly, že se respondenti chovají daným způsobem opět asi v polovině případech, obdobně jako v předchozí oblasti, ale také s mírnější odchylkou k odpovědi většinou, jelikož průměry u položek vždy překročily číslo 3. Jedinec s velkou úrovní impulzivity vykazuje tendence

k urážlivosti. Dorozumívání s takovým jednotlivcem může být náročné a komplikované (Martínek, 2015, s. 10).

Skoro na stejné úrovni nám podle průměrů vyšly oblasti uvědomování ( $M = 8,35$ ) spolu se strategií ( $M = 8,33$ ). Oblast uvědomování se zabývá tím, zda děti a dospívající věnují pozornost svým pocitům, záleží jim na svých pocitech a jestli v případě rozrušenosti dokáží své emoce přiznat. I v této oblasti můžeme říci, že respondenti ve svých odpovědích vykazovali, že se opět daným způsobem chovají spíše asi v polovině případech, což platí i pro oblast strategii, kdy respondenti odpovídali obdobným způsobem. Oblast strategie se zaměřovala, jak často se dotazovaní chovají způsobem, že v situaci rozrušení předpokládají, že se budou nakonec cítit velmi depresivně, jak často věří, že nemohou dělat nic pro to, aby se cítili lépe a jestli jim trvá delší dobu, než se začnou cítit lépe.

Naopak nejmenší míru selhání respondenti prokázali v oblastech porozumění ( $M = 7,68$ ) a neakceptování ( $M = 6,65$ ). Oblast porozumění zjišťovala, jak často děti a dospívající vůbec neví, jak se cítí, zda v případě určitého problému dokáží porozumět svým pocitům a jak často jsou zmatení z toho, jak se v určité situaci právě cítí. Respondenti odpovídali, že se daným způsobem chovají opět asi v polovině případech, ale jelikož veškeré průměry sice značně překročily hodnotu 2, i tak mírně směřují k odpovědi někdy. Podle výše uvedeného grafu můžeme vidět, že naprosto nejmenší míra selhání dětí a dospívajících byla v oblasti neakceptování, která se zaměřovala, jak často se v případech rozrušení chovají tak, že jim je trapně, že se tak cítí, cítí se provinile, že se tak cítí a mají na sebe zlost, za to, že se tak cítí. Z průměrů u jednotlivých položek můžeme říci, že respondenti se v této oblasti chovají výše uvedeným způsobem pouze někdy, kdy průměry překročily hodnotu 2 spíše mírně.

Celková míra selhání v regulaci emocí po sečtení všech oblastí u jednotlivých dotazovaných nám vyšla ( $M = 50,35$  a  $SD = 12,00$ ). Minimální počet bodů, který mohl respondent ve všech oblastech v dotazníku získat, byl 18 bodů a naopak maximální počet bodů, který mohl obdržet, byl ve všech oblastech 90 bodů. Podle již výše uvedených průměrů z jednotlivých oblastí i konkrétních položek dotazníku, děti a dospívající v celkové míře dosahovali selhání v regulaci emocí, ale nepřikláněli se k nižší (1 - téměř nikdy) ani k vyšší hodnotě (5 - téměř vždy), což znamená, že vykazovali hodnotu asi v polovině případech. Z výsledků tudíž vyplývá, že děti a dospívající v institucionální péči selhávají v regulaci emocí, avšak nevykazují až tak velké selhání.

## 5.2 JAKÉ JSOU ROZDÍLY V CELKOVÉ MÍŘE SELHÁNÍ V REGULACI EMOCÍ V ZÁVISLOSTI NA POHLAVÍ DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH V INSTITUCIONÁLNÍ PÉČI?

Na základě výzkumné otázky byly následně stanoveny hypotézy, které jsme ověřovali pomocí T-testu pro nezávislé výběry dle proměnných.

- $H_0$ : Předpokládáme, že v rámci celkové míry selhání v regulaci emocí neexistují významné rozdíly mezi dívkami a chlapci.
- $H_A$ : Předpokládáme, že v rámci celkové míry selhání v regulaci emocí existují významné rozdíly mezi dívkami a chlapci.

Dívky vykazovaly v celkové míře selhání v regulaci emocí značně vyšší celkový průměr  $M = 56,58$  ( $SD = 11,19$ ) než chlapci, kteří dosahovali celkového průměru  $M = 47,46$  ( $SD = 11,36$ ). Zjištěná hodnota  $p$  je menší než hladina významnosti, tím pádem zamítáme nulovou hypotézu. Z analýzy tedy vyplývá, že v rámci celkové míry selhání v regulaci emocí existují významné rozdíly mezi dívkami a chlapci ( $p = 0,005$ ).

Pohlaví	N	Průměr	Standardní odchylka
Dívka	19	56,58*	11,19
Chlapec	41	47,46	11,36

Tabulka 14 - Vyhodnocení hypotézy č. 1 (vlastní výzkum, 2020)

\* rozdíly jsou významné na hladině 0,05 ( $p = 0,005$ )

## 5.3 JAKÉ JSOU ROZDÍLY V CELKOVÉ MÍŘE SELHÁNÍ V REGULACI EMOCÍ V ZÁVISLOSTI NA VĚKU DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH V INSTITUCIONÁLNÍ PÉČI?

Na základě výzkumné otázky byly vymezeny následující dvě hypotézy, které byly opět ověřovány pomocí T-testu pro nezávislé výběry dle proměnných.

- $H_0$ : Předpokládáme, že v celkové míře selhání v regulaci emocí neexistují významné rozdíly v závislosti na věku dětí a dospívajících v institucionální péči.
- $H_A$ : Předpokládáme, že v celkové míře selhání v regulaci emocí existují významné rozdíly v závislosti na věku dětí a dospívajících v institucionální péči.

Věková skupina 12 - 15 let podle uvedené tabulky vykazuje o něco menší průměrnou hodnotu ( $M = 50,39$  a  $SD = 10,15$ ) v celkovém selhání v regulaci emocí oproti druhé věkové



kategorii nad 15 let ( $M = 51,09$  a  $SD = 14,36$ ). Zjištěná hodnota  $p$  je větší než hladina významnosti, tím pádem nezamítáme nulovou hypotézu. Z analýzy tedy vyplývá, že v celkové míře selhání v regulaci emocí neexistují významné rozdíly v závislosti na věku dětí a dospívajících v institucionální péči ( $p = 0,828$ ).

Věkové skupiny	N	Průměr	Standardní odchylka
12 - 15 let	36	50,39*	10,15
Nad 15 let	23	51,09	14,36

Tabulka 15 - Vyhodnocení hypotézy č. 2 (vlastní výzkum, 2020)

\* rozdíly jsou významné na hladině 0,05 ( $p = 0,828$ )

#### 5.4 JAKÁ JE MÍRA UVĚDOMĚNÍ EMOCÍ U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH V INSTITUCIONÁLNÍ PÉČI?

V tabulce můžeme vidět, že respondenti v otázce č. 1 popsali své pocity ( $M = 2,00$ ) na úrovni 2 (akční tendence nebo nediferencované emoční stavy). Pocity u druhé osoby (v tomto případě kamaráda) popsali spíše na úrovni 2 ( $M = 1,62$ ), což znamená popis pocitů na úrovni akčních tendencí nebo nediferencovaných emočních stavů. Hodnocení odpovědí bodem 2 se také vyskytovalo u obou dimenzí nejčastěji. Z výše uvedených výsledků tedy vyplývá, že celková míra uvědomění v této položce odpovídá akčním tendencím nebo nediferencovaným emočním stavům ( $M = 2,30$ ), ale mírně směřuje k vyšší úrovni 3 (jednoduché pocity - např. cítím strach, smutek, zlost), což byla i nejčastěji ohodnocená odpověď v dimenzi celkové skóre. Znamená to tedy, že své pocity v situacích popsali na základě toho, co je jim příjemné a naopak nepříjemné (např. cítím se špatně) anebo na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct).

Otázka č. 1	Průměr	Medián	Modus
Vlastní	2,00	2	2
Druzí	1,62	2	2
Celková	2,30	2	3

Tabulka 16 - Výsledky z otázky č. 1 (vlastní výzkum, 2020)

U otázky č. 2 můžeme vidět, že respondenti popsali vlastní pocity ( $M = 1,82$ ) spíše na úrovni 2 (akční tendence nebo nediferencované emoční stavy), což platí i u popisu pocitů druhé osoby (matka), kde průměr odpovědí byl 2,03. Při hodnocení odpovědí u dotazovaných se přikláníme k odpovědi 2 u všech třech dimenzí, ale u celkového skóre ( $M = 2,35$ ) vidíme mírné naznačení k vyšší úrovni 3. Nejčastěji se vyskytující ohodnocení u všech tří dimenzí bylo na úrovni 3 (jednoduché pocity - např. cítím strach, smutek, zlost). Znamená to tedy, že své pocity děti a dospívající popsali na základě toho, co je jim příjemné a naopak nepříjemné (např. cítím se špatně) anebo na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct).

Otázka č. 2	Průměr	Medián	Modus
Vlastní	1,82	2	3
Druzí	2,03	3	3
Celková	2,35	3	3

Tabulka 17 - Výsledky z otázky č. 2 (vlastní výzkum, 2020)

Respondenti v otázce č. 3 vlastní pocity ( $M = 2,03$ ) popsali na úrovni 2 (akční tendence nebo nediferencované emoční stavy), což samé platí i pro celkové skóre ( $M = 2,22$ ). V těchto dvou dimenzích bylo nejčastěji se vyskytující hodnocení u dotazovaných na úrovni 3 (jednoduché pocity - např. cítím strach, smutek, zlost), ke které také i mírně směřuje dimenze celkové skóre. Naopak pocity u druhé osoby, kterým byl v této položce kamarád, dotazovaní popsali ( $M = 1,40$ ) na nižší úrovni 1 (uvědomění si tělesného pocitu), která ale výrazně směřuje k úrovni 2. Což znamená pouze na základě reakce, která nevyžaduje uvědoměle zpracovat (např. cítím se vyčerpaně, unaveně, plakala bych). Nejčastější ohodnocení v této dimenzi bylo bodem 0 (popis myšlenky, nevím, prázdná odpověď nebo odpověď neobsahovala emoční popis). Z výsledků vyplývá, že celková míra uvědomění v této položce je na úrovni akčních tendencí nebo nediferencovaných emočních stavů, kdy děti a dospívající popsali pocity na základě toho, co je jim příjemné a naopak nepříjemné (např. cítím se špatně) anebo na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct).

Otázka č. 3	Průměr	Medián	Modus
Vlastní	2,03	3	3

Druzí	1,40	2	0
Celková	2,22	3	3

Tabulka 18 - Výsledky z otázky č. 3 (vlastní výzkum, 2020)

U otázky č. 4 vykazovali respondenti u popisu vlastních pocitů ( $M = 1,83$ ) spíše úrovně 2 (akční tendence nebo nediferencované emoční stavy), což vyznačovalo i celkové skóre ( $M = 2,05$ ). V těchto dvou dimenzích se nejčastěji vyskytovalo ohodnocení bodem na úrovni 3 (jednoduché pocity - např. cítím strach, smutek, zlost). U popisu pocitů druhé osoby ( $M = 1,33$ ) se dotazovaní více přikláněli k úrovni 1 (uvědomění si tělesného pocitu, tedy na základě reakce, která nevyžaduje uvědoměle zpracovat (např. cítím se vyčerpaně, unaveně, plakala bych), avšak s mírnou tendencí k úrovni 2. Nejčastěji se u dimenze objevovalo ohodnocení bodem 0 (popis myšlenky, nevím, prázdná odpověď nebo odpověď neobsahovala emoční popis). Můžeme říci, že děti a dospívající vykazují celkovou míru emočního uvědomění na úrovni akčních tendencí, případně nediferencovaných emočních stavů, kdy děti a dospívající popsali pocity na základě toho, co je jim příjemné a naopak nepříjemné (např. cítím se špatně) anebo na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct).

Otázka č. 4	Průměr	Medián	Modus
Vlastní	1,83	2	3
Druzí	1,33	2	0
Celková	2,05	2	3

Tabulka 19 - Výsledky z otázky č. 4 (vlastní výzkum, 2020)

Otázka č. 5 vykazovala hodnocení odpovědí v dimenzi vlastních pocitů respondentů ( $M = 2,22$ ) i celkové skóre ( $M = 2,27$ ) na úrovni 2 (akční tendence nebo nediferencované emoční stavy), ovšem s mírnou tendencí k vyšší úrovni 3 (jednoduché pocity - např. cítím strach, smutek, zlost), což bylo i nejčastější ohodnocení u výše uvedených dimenzí. Pocity u druhé osoby, v tomto případě otce, popisovali na nižší úrovni ( $M = 1,58$ ), kdy se jednalo o hraniční průměr mezi úrovní 1 a 2. Více jsme se však vzhledem k uvedenému průměru přiklonili k úrovni 2, jako u předchozích dimenzí. Nejčastěji se objevovalo hodnocení bodem 0 (popis myšlenky, nevím, prázdná odpověď nebo odpověď neobsahovala emoční popis). Děti a

dospívající dosahují emoční úrovně v této položce zřetelně na úrovni 2, tedy akční tendence či nediferencované emoční stavy. Znamená to tedy, že popisovali pocity v rámci toho, co jim je příjemné anebo nepříjemné (např. cítím se špatně) či na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct).

Otázka č. 5	Průměr	Medián	Modus
Vlastní	2,22	3	3
Druzí	1,58	2	0
Celková	2,27	3	3

Tabulka 20 - Výsledky z otázky č. 5 (vlastní výzkum, 2020)

U otázky č. 6 dosahovali dotazovaní při popisu vlastních pocitů ( $M = 1,52$ ) i v dimenzi celkové skóre ( $M = 1,73$ ) spíše úrovně 2 (akční tendence nebo nediferencované emoční stavy), i když se jednalo o poměrně hraniční průměr s úrovní 1 (především dimenze vlastní). Nejčastější hodnotu představovalo v těchto dvou dimenzích ohodnocení na úrovni 3 (jednoduché pocity - např. cítím strach, smutek, zlost). Popis pocitů u druhé osoby (dítě), byl nakloněn k úrovni 1 (uvědomění si tělesného pocitu), kde průměr ohodnocení činil 1,30 (mírná tendence k vyšší úrovni 2). Z čehož vyplývá, že úroveň dosahuje uvědomění si tělesného pocitu, tedy na základě reakce, která nevyžaduje uvědoměle zpracovat (např. cítím se vyčerpaně, unaveně, plakala bych). V odpovědích se nejčastěji vyskytovali odpovědi na úrovni 0 (popis myšlenky, nevím, prázdná odpověď nebo odpověď neobsahovala emoční popis). Míra emočního uvědomění je na úrovni 2 (akční tendence či nediferencované emoční stavy). Značí to popis pocitů v rámci toho, co jim je příjemné nebo nepříjemné (např. cítím se špatně) či na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct).

Otázka č. 6	Průměr	Medián	Modus
Vlastní	1,52	1,5	3
Druzí	1,30	1	0
Celková	1,73	2	3

Tabulka 21 - Výsledky z otázky č. 6 (vlastní výzkum, 2020)

U otázky č. 7 můžeme vidět, že respondenti popisovali vlastní pocity ( $M = 1,98$ ) na úrovni 2 (akční tendence nebo nediferencované emoční stavy), což vykazovalo i celkové skóre ( $M = 2,03$ ). Nejčastěji se vyskytovalo ohodnocení bodem na úrovni 3 (jednoduché pocity - např. cítím strach, smutek, zlost) v těchto dvou dimenzích. Pocity u druhé osoby (zubař) odpovídaly nižší úrovni 1 (uvědomění si tělesného pocitu), kde průměr v této dimenzi byl přímo roven 1,00. Úroveň emočního uvědomění odpovídá reakci, která nevyžaduje, aby ji jedinec uvědoměle zpracoval (např. cítím se vyčerpaně, unaveně, plakala bych). Nejčastěji uděleným ohodnocením byl bod 0 (popis myšlenky, nevím, prázdná odpověď nebo odpověď neobsahovala emoční popis). Děti a dospívající popsali pocity na úrovni 2 (akční tendence či nediferencované emoční stavy). Znamená to tedy, že jejich emoční uvědomění odpovídá popisu pocitů toho, co jim je příjemné anebo nepříjemné (např. cítím se špatně) či na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct).

Otázka č. 7	Průměr	Medián	Modus
Vlastní	1,98	2,5	3
Druzí	1,00	0	0
Celková	2,03	2,5	3

Tabulka 22 - Výsledky z otázky č. 7 (vlastní výzkum, 2020)

V otázce č. 8 respondenti vykazovali při popisu vlastních pocitů ( $M = 1,77$ ) odpovědi na úrovni 2 (akční tendence nebo nediferencované emoční stavy), kde to byla také nejčastěji se vyskytující odpověď v této dimenzi. Odpovědi na úrovni 2 vyplývaly i z dimenze celkové skóre ( $M = 2,08$ ), kde nejčastější hodnota byla 3 (jednoduché pocity - např. cítím strach, smutek, zlost). Pocity u osoby druhé ( $M = 1,10$ ), v této položce konkrétně učitele, popisovali na úrovni 1 (uvědomění si tělesného pocitu, kdy se jedná o reakci, která nevyžaduje, aby ji jedinec uvědoměle zpracoval - např. cítím se vyčerpaně, unaveně, plakala bych). V této dimenzi byla nejčastější hodnotou 0 (popis myšlenky, nevím, prázdná odpověď nebo odpověď neobsahovala emoční popis). Celková úroveň emočního uvědomění odpovídá akčním tendencím či nediferencovaným emočním stavům, což vypovídá popisu pocitů v rámci toho, co jim je příjemné popřípadě nepříjemné (např. cítím se špatně) nebo také na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct).

Otázka č. 8	Průměr	Medián	Modus
Vlastní	1,77	2	2
Druzí	1,10	0	0
Celková	2,08	2	3

Tabulka 23 - Výsledky z otázky č. 8 (vlastní výzkum, 2020)

U otázky č. 9 respondenti vykazovali skoro stejný průměr, co se týče popisu pocitů vlastních ( $M = 1,40$ ) i pocitů u druhé osoby ( $M = 1,43$ ), kdy u této položky to byl kamarád. U dimenze Vlastní i Druzí se více přikláníme k ohodnocení na úrovni 1 (uvědomění si tělesného pocitu, jedná se o reakci, která nevyžaduje uvědomělé zpracování - např. cítím se vyčerpaně, unaveně, plakala bych), ovšem s mírným směřováním k vyšší úrovni 2 (akční tendence nebo nediferencované emoční stavy), což byl i nejčastěji udělený bod v první dimenzi Vlastní. Nejčastějším bodem u druhé dimenze Druzí byl naopak bod 0 (popis myšlenky, nevím, prázdná odpověď nebo odpověď neobsahovala emoční popis). Celkové skóre ( $M = 1,93$ ) se tedy jasně přiklání k odpovědím na úrovni 2 (akční tendence nebo nediferencované emoční stavy) a nejčastěji byla ohodnocena odpověď na úrovni 3 (jednoduché pocity - např. cítím strach, smutek, zlost). Míra emočního uvědomění odpovídá úrovni akční tendence, popřípadě nediferencovaným emočním stavům, což znamená to, že děti a dospívající popisovali pocity na základě toho, co je jim příjemné a naopak nepříjemné (např. cítím se špatně) anebo na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct).

Otázka č. 9	Průměr	Medián	Modus
Vlastní	1,40	2	2
Druzí	1,43	2	0
Celková	1,93	2	3

Tabulka 24 - Výsledky z otázky č. 9 (vlastní výzkum, 2020)

V otázce č. 10 v popisu vlastních pocitů ( $M = 1,52$ ) se respondenti spíše přiklínili k úrovni 2 (akční tendence nebo nediferencované emoční stavy), kde to byl i nejčastěji udělený bod v této dimenzi. Při popisu pocitů u osoby druhé ( $M = 0,98$ ), v tomto případě to byl spolužák, se naopak více přiklínili k úrovni 1 (uvědomění si tělesného pocitu), kdy tato úroveň

odpovídá reakci, která nevyžaduje uvědomělé zpracování - např. cítím se vyčerpaně, unaveně, plakala bych. Nejčastěji uděleným bodem byla 0 (popis myšlenky, nevím, prázdná odpověď nebo odpověď neobsahovala emoční popis), což platilo i pro dimenzi celkové skóre ( $M = 1,62$ ), kde ale respondenti vykazovali ohodnocení na úrovni 2. Můžeme říci, že úroveň emočního uvědomění vykazuje popis emocí na základě akční tendence, popřípadě nediferencovaných emočních stavů. Představuje to popis emocí na základě toho, co je jim příjemné či nepříjemné (např. cítím se špatně) nebo akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct).

Otázka č. 10	Průměr	Medián	Modus
Vlastní	1,52	2	2
Druzí	0,98	0	0
Celková	1,62	2	0

Tabulka 25 - Výsledky z otázky č. 10 (vlastní výzkum, 2020)

U otázky č. 11 dotazovaní popisovali své pocity ( $M = 1,52$ ) na úrovni 2 (akční tendence nebo nediferencované emoční stavy), což vykazovala i dimenze celkové skóre ( $M = 1,77$ ), kdy v této dimenzi byl nejčastěji udělený bod na úrovni 3 (jednoduché pocity - např. cítím strach, smutek, zlost). U pocitů druhé osoby ( $M = 0,90$ ), kdy v tomto případě to byl kamarád, se respondenti více přikláněli k bodovému ohodnocení na úrovni 1 (uvědomění si tělesného pocitu). Tato úroveň představuje reakce, které nevyžadují uvědomělé zpracování (např. cítím se vyčerpaně, unaveně, plakala bych). Nejčastěji ohodnocená situace u dimenzí Vlastní a Druzí byla však bodem 0 (popis myšlenky, nevím, prázdná odpověď nebo odpověď neobsahovala emoční popis). Úroveň emočního uvědomění v této položce odpovídá spíše akčním tendencím anebo nediferencovaným emočním stavům. Znamená to tedy, že děti a dospívající vykazují odpovědi na základě toho, co jim je příjemné popřípadě nepříjemné (např. cítím se špatně) nebo také na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct).

Otázka č. 11	Průměr	Medián	Modus
Vlastní	1,52	2	0
Druzí	0,90	0	0
Celková	1,77	2	3

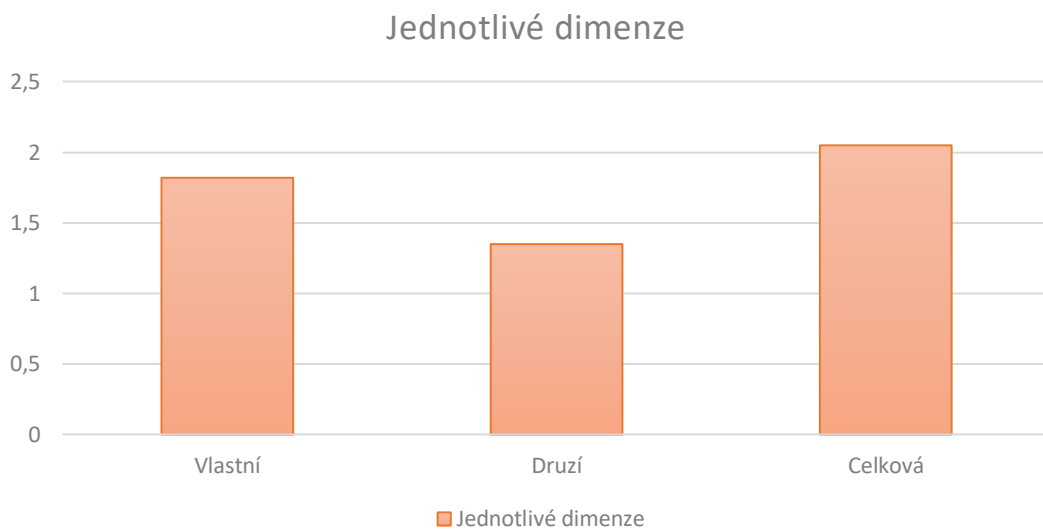
Tabulka 26 - Výsledky z otázky č. 11 (vlastní výzkum, 2020)

Podle odpovědí z poslední otázky č. 12, kdy u dimenze Vlastní byl průměr ( $M = 2,23$ ) a nejčastější hodnotou byla 3 (jednoduché pocity - např. cítím strach, smutek, zlost), jsme mohli říci, že respondenti popsali své pocity na úrovni 2 (akční tendence nebo nediferencované emoční stavy), což vykazovala i dimenze celkové skóre ( $M = 2,30$ ), kde nejčastěji ohodnocená odpověď byla taktéž na úrovni 3. Pocity u osoby druhé ( $M = 1,48$ ), v tomto případě to byl kamarád, popsali respondenti na úrovni 1 (uvědomění si tělesného pocitu, kdy jde o reakce, které nevyžadují uvědomělé zpracování - např. cítím se vyčerpaně, unaveně, plakala bych), ale jednalo se o hraniční průměr, který měl tendenci směřovat k vyšší úrovni 2. V této dimenzi byla nejčastěji ohodnocená odpověď bodem 0 (popis myšlenky, nevím, prázdná odpověď nebo odpověď neobsahovala emoční popis). Děti a dospívající vykazují emoční uvědomění na úrovni 2 (akční tendence či nediferencované emoční stavy). Značí to tedy, že jejich emoční uvědomění odpovídá popisu pocitů toho, co jim je příjemné anebo nepříjemné (např. cítím se špatně) či na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct).

Otázka č. 12	Průměr	Medián	Modus
Vlastní	2,23	3	3
Druzí	1,48	2	0
Celková	2,30	3	3

Tabulka 27 - Výsledky z otázky č. 12 (vlastní výzkum, 2020)





Graf 10 - Jednotlivé dimenze (vlastní výzkum, 2020)

Celkový součet veškerých průměrů v dimenzi Vlastní činil 21,83. Průměr všech odpovědí v dimenzi Vlastní byl ( $M = 1,82$ ). Z čehož vyplynulo, že dotazovaní v oblasti Vlastní, kde popisovali své pocity v různých situacích, vykazovali odpovědi, které směřovali spíše k bodu 2, což znamená, že své pocity popisovali na úrovni akčních tendencí nebo nediferencovaných emočních stavů. Znamená to tedy, že míra emočního uvědomění vlastních pocitů vypovídá o tom, že děti a dospívající v institucionální péči popisovali pocity na základě toho, co je jim příjemné anebo naopak nepříjemné (např. cítím se špatně), popřípadě na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct). Naopak v dimenzi Druzí konečný součet všech průměrů byl 16,17 a průměr veškerých odpovědí u respondentů se rovnal ( $M = 1,35$ ). V této dimenzi jsme zjistili, že respondenti se při popisu pocitů druhých osob zaměřili na odpovědi, které vedly spíše k bodu 1, kdy se jedná o úroveň uvědomění si tělesného pocitu. Tato úroveň značí, že děti a dospívající popsali pocity druhých osob na základě reakcí, které nevyžadují uvědomělé zpracování (např. cítím se vyčerpaně, unaveně, plakala bych). Konečný součet průměrů u dimenze Celková se rovnal 24,65. Průměr ve všech položkách činil ( $M = 2,05$ ), z čehož jasně vyplynulo, že celková míra emočního uvědomění se přiklonila k bodovému hodnocení 2. Což znamená, že děti a dospívající v institucionální péči vykazovali emoční uvědomění na úrovni akčních tendencí nebo nediferencovaných emočních stavů. Celková úroveň emočního uvědomění u dětí a dospívajících vykazuje to, že jsou schopni popsat emoce na základě toho, co je jim příjemné nebo naopak nepříjemné (např. cítím se špatně) či na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci

křičet, chci utéct). Děti a dospívající tedy vykazují nižší míru emočního uvědomění ve všech třech dimenzích. Nejsou tedy schopni popsat emoce na úrovni vyšší, kdy by je popsali na základě konkrétní vyvolané emoce, kdy by se jednalo alespoň o jednu emoci (např. cítím strach, smutek, zlost) nebo dokonce o popis více rozdílných emocí, kdy prožívají současně dvě naprosto odlišné emoce (např. cítím se šťastně, ale současně i provinile).

## 6 ZÁVĚREČNÉ SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

Cílem empirické části bakalářské práce bylo objasnit selhání v regulaci emocí u dětí a dospívajících v institucionální péči. Dále jsme se zabývali mírou selhání v oblastech uvědomování, porozumění, neakceptování, cíle, impulzivita a strategie. Na základě výzkumných otázek jsme si vymezili výzkumné hypotézy, které měly prokázat anebo naopak odmítnout diferenciaci celkové míry selhání v regulaci emocí v závislosti na pohlaví a věku dětí i dospívajících. Rovněž jsme se věnovali míře uvědomění emocí u dětí a dospívajících v institucionální péči. Vzhledem k stanoveným výzkumným cílům a otázkám, jsme se rozhodli pro kvantitativní výzkum způsobem dotazníkového šetření, do kterého jsme zařadili děti staršího školního věku a adolescenty v zařízení institucionální péče, konkrétně v diagnostických ústavech, dětských domovech, dětských domovech se školou a výchovných ústavech ve Zlínském kraji, Jihomoravském kraji a Olomouckém kraji. Způsob výběru výzkumného souboru probíhal prostřednictvím dostupného výběru. Souhrnně se zapojilo 87 respondentů, ale bohužel z důvodu nižšího věku nebo nečitelnosti odpovědí, jsme museli vyřadit 27 respondentů. Nakonec celkový počet našeho výzkumného šetření tvořilo 60 respondentů. Dotazník byl sestaven celkem z 35 položek, které byly tvořeny ze škálových, uzavřených, ale i otevřených otázek. Obdržené výsledky z dotazníkového šetření od respondentů, jsme vyhodnocovali pomocí programů Microsoft Office Excel a Statistica 12. Následně jsme výsledky postupně dle stanovených výzkumných otázek rozebrali, objasnili a znázornili v přehledných tabulkách a grafech pro názorné shrnutí, abychom dokázali naplnit výzkumné cíle této bakalářské práce. Kromě toho jsme prověřovali výzkumné hypotézy pomocí T-testu pro nezávislé výběry dle proměnných.

Zastoupení našeho výzkumného šetření tvořili nejvíce chlapci (41), dívek bylo o poznání méně (19). Děti a dospívající ve věku od 12 do 19 let byli zařazeni do dvou věkových kategorií (12 - 15 let a nad 15 let). Převahu tvořili respondenti ve věku od 12 - 15 let (36). Do věkové skupiny nad 15 let bylo zařazeno jen 23 respondentů. Z důvodu nezaznamenání svého věku, nebyl do žádné skupiny zahrnut jeden respondent. Největší počet dětí a dospívajících byl z dětského domova se školou (18), výchovného ústavu (17) a dětského domova (15). Naopak nejmenší počet představoval diagnostický ústav (10). Skoro polovina respondentů je umístěna v zařízení institucionální péče v rozsahu 1 - 5 let (28). Převážnou část tvořili respondenti, kteří v zařízení pobývají méně než 6 měsíců (12) a méně než 1 rok (12). Dlouhodobý pobyt v rozmezí 6 - 10 let (6) nebo více než 10 let (2) zaznamenal pouze malý počet dotazovaných. Kontakt s blízkými lidmi je pro člověka velmi důležitý a to

především platí u dětí a dospívajících v diagnostických ústavech, dětských domovech, dětských domovech se školou nebo výchovných ústavech. Nejvíce dotazovaní uváděli, že se pravidelně střetávají se svými rodiči, sourozenci, přáteli a partnerem nebo partnerkou. O podstatně méně se shledávají s prarodiči, dalšími příbuznými, případně s jinou blízkou osobou.

V rámci zrealizovaného výzkumného šetření nás zajímalo, jaká selhání v regulaci emocí převládají. Nejdříve jsme se zaměřili na jednotlivé oblasti selhání v regulaci emocí. Zabývali jsme se mírou selhání v jednotlivých oblastech uvědomování, porozumění, neakceptování, cíle, impulzivita a strategie. Zjistili jsme, že děti a dospívající v institucionální péči vykazují **největší míru selhání v oblastech cíle a impulzivita**. Oblast cíle naznačuje selhání v situacích rozrušení, kdy děti a dospívající podle výsledků mají problém dokončit práci, je pro ně obtížné se soustředit na jiné věci a vykazují problém se soustředěním **asi v polovině případech s mírnou tendencí směřovat k tomu, že se daným způsobem chovají již ve většině případech**. Selhání v oblasti impulzivita vyznačuje to, že děti a dospívající vykazují selhání ve stavech rozrušení, kdy se nedokáží ovládat, mají problém s kontrolou vlastního chování a ztrácí kontrolu nad vlastním chováním **asi v polovině případech s mírnějším sklonem k tomu, že se daným způsobem chovají již ve většině případech**. Téměř stejná míra selhání byla v oblasti uvědomování společně se strategií. Děti a dospívající v oblasti uvědomování vykazovali to, že věnují pozornost svým pocitům, záleží jim na svých pocitech a v případě rozrušení jsou schopni své emoce přiznat **asi v polovině případech**. Oblast strategie se zabývala situacemi rozrušení, kdy děti a dospívající předpokládají, že se budou nakonec cítit velmi depresivně, dále věří, že nemohou dělat nic pro to, aby se cítili lépe, a také jim bude trvat delší dobu, než se začnou cítit lépe opět **asi v polovině případech**. V oblasti porozumění prokázali děti a dospívající, že vůbec neví, jak se cítí, v případě určitého problému dokáží porozumět svým pocitům a jsou zmatení z toho, jak se v určité situaci právě cítí **asi v polovině případech**. V oblasti porozumění dokládali menší míru selhání, jelikož děti a dospívající odpovídali, že se daným způsobem chovají opět **asi v polovině případech**, ale jelikož získané výsledky sice značně překročily hodnotu 2, i tak mírně směřují k odpovědi někdy. Což znamená, že nevykazují až tak velké selhání v tom, že vůbec neví, jak se cítí, v případě určitého problému dokáží porozumět svým pocitům a jsou zmatení pouze někdy z toho, jak se v určité situaci právě cítí.

**Naprosto nejmenší míru selhání** dětí a dospívajících dokládala **oblast neakceptování**. V situacích rozrušení se chovají tak, že jim je trapně, že se tak cítí, cítí se provinile, že se tak cítí a mají na sebe zlost, za to, že se tak cítí **pouze někdy**.

Zaměřili jsme se také na celkovou míru selhání v regulaci emocí, kde jsme zjistili, že **děti a dospívajících prokazovali selhání**, ale ne až takové, jelikož dle získaných výsledků dosahovali hodnoty asi v polovině případech. Z toho vyplývá, že selhávají v regulaci emocí, avšak nevykazují až tak velké selhání, jelikož se nepřikláněli ani k nižší a naopak ani k vyšší hodnotě.

Dále jsme se zaměřili na rozdíly v celkové míře selhání v regulaci emocí v závislosti na pohlaví. Z výsledků výzkumného šetření jsme přišli na to, že v rámci **celkové míry selhání v regulaci emocí existují významné rozdíly mezi dívkami a chlapci**. Zajímalo nás také, jaké jsou rozdíly v celkové míře selhání v regulaci emocí v závislosti na věku dětí a dospívajících. Na základě analýzy jsme přišli na to, že **v celkové míře selhání v regulaci emocí neexistují významné rozdíly v závislosti na věku dětí a dospívajících v institucionální péči**.

Kromě toho nás také zajímala míra uvědomění emocí u dětí a dospívajících v institucionální péči. Podle zjištěných výsledků, děti a dospívající si **uvědomují vlastní emoce na úrovni akčních tendencí nebo nediferencovaných emočních stavů**, z čehož vyplývá, že děti a dospívající popisovali své pocity na základě toho, co je jim příjemné anebo naopak nepříjemné (např. cítím se špatně) nebo také na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct). V případě uvědomění emocí u **druhých lidí**, dosahovali děti a dospívající **úrovně uvědomění si jen tělesného pocitu**. Znamená to tedy, že popisovali pocity druhých osob na základě reakcí, které nevyžadují uvědomělé zpracování (např. cítím se vyčerpaně, unaveně, plakala bych). **Celková míra uvědomění** u dětí a dospívajících se rovnala **úrovni akčních tendencí nebo nediferencovaných emočních stavů**. Značí to tedy, že děti a dospívající v institucionální péči si emoce uvědomují pouze na základě toho, co je jim příjemné, popřípadě nepříjemné (např. cítím se špatně) anebo na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct). Z čehož tedy vyplývá, že prokazují nižší míru emočního uvědomění.

## 7 DISKUZE

Z našeho výzkumného šetření jsme zjistili, že děti a dospívajících v institucionální péči sice vykazovali selhání v regulaci emocí, ale nedosahovali ani nižších a naopak ani vyšších hodnot. Dále jsme objevili, že v celkové míře selhání v regulaci emocí existují významné rozdíly mezi dívkami a chlapci. Podařilo se nám odhalit, že v celkové míře selhání v regulaci emocí neexistují významné rozdíly v závislosti na věku dětí a dospívajících v institucionální péči. Naše získané výsledky můžeme porovnat s již provedenou pilotní studií na respondentech s věkovým rozmezím 14 - 72 let, kdy autor Jan Benda zhotovil českou verzi námi použitého standardizovaného dotazníku Krátké formy Škály potíží v regulaci emocí (DERS-SF-CZ). Celkový výsledek selhání v regulaci emocí naopak nevykazoval rozdíl mezi ženami a muži v celkové míře. Co se týče věku, byla v tomto výzkumném šetření objevena nízká negativní korelace (Benda, 2017, s. 8).

Zajímavý objev v našem výzkumném šetření byl ten, že děti a dospívající v institucionální péči prokazovali největší míru selhání v oblasti cíle, což znamená, že v případech rozrušení disponují problémem dokončit práci, je pro ně obtížné se soustředit na jiné věci a vykazují problém se soustředit. Další největší selhání bylo v oblasti impulzivita, kdy děti a dospívající se ve stavech rozrušení nezvládají ovládat, mají problém s kontrolou vlastního chování a ztrácí kontrolu nad vlastním chováním. I v případě uskutečněné pilotní studie, vykazovali respondenti největší míru selhání v oblasti cíle (Benda, 2017, s. 8). Naopak nejmenší míru selhání děti a dospívající zaujímali v oblasti neakceptování. Podle námi dosažených výsledků ve stavu rozrušení jednájí pouze někdy tak, že jim je trapně, že se tak cítí, cítí se provinile, že se tak cítí a mají na sebe zlost, za to, že se tak cítí.

Mimo to jsme také zjistili, že děti a dospívající v institucionální péči si vlastní emoce uvědomují na základě toho, co je jim příjemné anebo naopak nepříjemné (např. cítím se špatně) nebo také na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct). Naopak děti a dospívající v úrovni uvědomění emocí u druhých lidí, vykazovali úroveň tělesného pocitu, kdy dochází k popisu pocitů na základě reakcí, které nevyžadují uvědomělé zpracování (např. cítím se vyčerpaně, unaveně, plakala bych). Celková míra uvědomění vykazovala to, že děti a dospívající si uvědomují emoce na základě toho, co je jim příjemné nebo nepříjemné (např. cítím se špatně) anebo na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud (např. chci křičet, chci utéct). Zjistili jsme tedy, že jejich emoční uvědomění je poněkud na nižší úrovni. Naše dosažené výsledky můžeme srovnat s výzkumem emočního uvědomění u adolescentů od

autorů Světlák, Marsová, Bernátová a Winklerová, kdy se jednalo o pilotní studii, která verifikovala českou verzi Škály úrovně emočního uvědomění pro děti (LEAS-C). Výzkumné šetření proběhlo na základních a středních školách. Adolescenti v této výzkumné studii vykazovali v dimenzích Vlastní a Druzí úrovně akčních tendencí nebo nediferencovaných emočních stavů, kdy odpovědi hodnotili na základě toho, co je jim příjemné nebo nepříjemné např. cítím se špatně anebo na základě akční odpovědi, která je vyvolána buď na vnitřní anebo vnější popud např. chci křičet, chci utéct. V dimenzi Celková dosahovali dokonce úrovně jednoduchých pocitů, kdy se jedná o konkrétní vyvolané emoce, tedy alespoň jedna emoce např. cítím strach, smutek, zlost (Světlák, Marsová, Bernátová, Winklerová, 2017, s. 202).

Jelikož jsme zvolili způsob výběru výzkumného souboru pomocí dostupného výběru, získané výsledky můžeme uplatnit jen konkrétně v 9 zařízeních institucionální péče v kraji Zlínském, Jihomoravském a Olomouckém, kde výzkumné šetření probíhalo. V příštím výzkumném šetření bychom proto navrhovali, aby proběhlo na poněkud rozsáhlejším výzkumném souboru. Zároveň by bylo velmi zajímavé, zapojit do nového výzkumného šetření i pracovníky zařízení institucionální péče, kde bychom získali pohled na problematiku z naprosto jiného úhlu pohledu od lidí, kteří s dětmi a dospívajícími prožívají jejich setrvání v zařízení a tím pádem i dobře znají jejich aktuální životní situaci a tím mohli dojít k závěru, proč případná selhání vykazují.

Výsledky této bakalářské práce by mohly pomoci pracovníkům v zařízeních diagnostických ústavů, dětských domovů, dětských domovů se školou a výchovných ústavů (konkrétně například pro vychovatele, psychology, sociální pracovníky, etopedy nebo speciální pedagogy), kde bylo výzkumné šetření zrealizováno, objevit případná selhání, na kterých by mohli pozvolně pracovat a tím dojít k omezení, popřípadě úplnému odstranění objevených úskalí a tím docílit toho, aby se děti a dospívající na své emoce více orientovali a byli schopni, je ovládat a nikoli ignorovat anebo potlačovat.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabírala tématem regulace emocí dětí a dospívajících v institucionální péči. Hlavním cílem této práce bylo prozkoumat, jaké selhání v regulaci emocí převažují u dětí a dospívajících v institucionální péči. Ověřovali jsme pomocí stanovených hypotéz, celkovou míru selhání v regulaci emocí v závislosti na pohlaví a věku dětí a dospívajících v institucionální péči. Dále jsme identifikovali míru uvědomění emocí u dětí a dospívajících v jednotlivých zařízeních institucionální péče. Tato práce byla rozdělena na část teoretickou, na kterou následně navázala empirická část.

V teoretické části této práce byla první kapitola věnována emocím, které, jak jsme mohli zjistit, náš život ovlivňují mnohem více, než by se na první pohled mohlo zdát. V této kapitole jsme si podrobně tento pojem vymezili podle různých autorů. Zaobírali jsme se funkcemi, konkrétními druhy emocí a dalšími souvisejícími pojmy vztahující se k emocím, ke kterým jednoznačně patří emoční inteligence. Závěr první kapitoly pojímal o regulaci emocí. V druhé kapitole jsme nejdříve definovali psychický vývoj jedince, kde jsme se zaměřili na období školního věku a adolescence, jelikož je naše výzkumné šetření v části empirické zacíleno na tyto dvě vývojová stadia. Kapitola třetí se především zabývala institucionální péčí, kde jsme si vymezily konkrétní druhy, kam řadíme diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Závěr třetí kapitoly stručně pojímal o problémovém chování a poruchách chování u dětí, poněvadž převážně tyto děti tvoří cílovou skupinu výše zmíněných zařízení.

V empirické části bakalářské práce je popsán kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření, který se uskutečnil ve všech čtyřech typech zařízení institucionální péče. Nejprve jsme si vytyčili výzkumný problém, cíle a otázky, na základě kterých byly stanoveny dvě výzkumné hypotézy, které jsme později ověřovali. Získané výsledky z výzkumného šetření jsme postupně vyhodnocovali pomocí statistiky popisné a následně jsme je pro přehlednost zpracovali postupně do tabulek a grafů, podle stanovených výzkumných otázek, abychom dokázali odpovědět na výzkumné cíle naší bakalářské práce.

Doufáme, že se nám podařila objevit případná úskalí regulace emocí u dětí a dospívajících v institucionální péči a námi získané výsledky poslouží pracovníkům zařízení tím, že získají přehled o momentálních selhání a úrovni uvědomění emocí, kdy mohou najít způsob, jak s dětmi a dospívajícími usilovat na odstranění převládajících nedostatků a tím pádem zejména pomohli dětem a dospívajícím, kdy po odchodu ze zařízení, budou mít šanci na hodnotnější zahájení nového života mimo pobyt zařízení institucionální péče.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BRADBERRY, Travis a Jean GREAVES. *Emoční inteligence*. Brno: BizBooks, 2013, 228 s. ISBN 978-80-265-0039-1.
- [2] CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012, 287 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4033-1.
- [3] CARR-GREGG, Michael. *Psychické problémy v dospívání*. Praha: Portál, 2012, 142 s. ISBN 978-80-262-0062-8.
- [4] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [5] HASSON, Gill. *Emoční inteligence: jak zvládat a řídit své i cizí emoce*. Praha: Grada Publishing, 2015, 175 s. ISBN 978-80-247-5630-1.
- [6] HORT, Vladimír, Michal HRDLIČKA, Jana KOCOURKOVÁ a Eva MALÁ. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 496 s. ISBN 978-80-7367-404-5.
- [7] HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada, 2009, 218 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.
- [8] HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019, 207 s. ISBN 978-80-262-1523-3.
- [9] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [10] 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 978-80-7435-534-9.
- [11] JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, 169 s. ISBN 80-7041-114-7.
- [12] JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015, 544 s. Psyché. ISBN 978-80-247-5447-5.
- [13] JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017, 280 s. Psyché. ISBN 978-80-271-0096-5.

- [14] JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 978-80-7367-788-6.
- [15] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- [16] LOJA, Radka. *Emoce pod kontrolou: 5 kroků ke zvládnutí emocí*. Praha: Grada, 2019, 207 s. ISBN 978-80-271-2217-2.
- [17] MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003, 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
- [18] MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015, 190 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5309-6.
- [19] MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011, 336 s. ISBN 978-80-7367-825-8.
- [20] MATOUŠEK, Oldřich, ed. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Praha: Portál, 2017, 207 s. ISBN 978-80-262-1242-3.
- [21] MCKAY, Matthew, Jeffrey C. WOOD a Jeffrey BRANTLEY. *Emoce pod kontrolou*. Praha: Portál, 2020, 262 s. ISBN 978-80-262-1561-5.
- [22] NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. V Praze: Triton, 2012, 501 s. ISBN 978-80-7387-614-2.
- [23] NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000, 335 s. ISBN 80-200-0763-6.
- [24] NAKONEČNÝ, Milan. *Psyché: základy a záhady duševního života*. Praha: Vladimír Kvasnička, nakladatelství Vodnář, 2017, 658 s. ISBN 978-80-7439-124-8.
- [25] 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 978-80-247-5128-3.
- [26] POLÁKOVÁ, Petra. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada, 2019, 175 s. ISBN 978-80-271-0760-5.
- [27] PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019, 276 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0532-8.

- [28] ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. Psyché. ISBN 80-247-1049-8.
- [29] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014, 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.
- [30] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: Příručka pro studenty*. Vyd. 2. dopl. Praha: Portál, 2008, 296 s. Psychologie. ISBN 978-80-7367-406-9.
- [31] SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 159 s. ISBN 978-80-7435-253-9.
- [32] SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011, 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3311-1.
- [33] STUHLÍKOVÁ, Iva a Ludmila PROKEŠOVÁ. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005, 170 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-534-2.
- [34] STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002, 227 s. ISBN 80-7178-553-9.
- [35] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [36] VACÍNOVÁ, Marie, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie FARKOVÁ. *Psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 189 s. ISBN 978-80-86723-47-1.
- [37] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [38] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010, 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
- [39] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- [40] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- [41] VÁVROVÁ, Soňa, Karla HRBÁČKOVÁ a Jakub HLADÍK. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Druhé, nezměněné vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, 131 s. ISBN 978-80-7454-149-0.

## ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- [1] BENDA, Jan. Krátká forma škály potíží v regulaci emocí. *E-psychologie* [online]. 2017, 11(1), 1-15 [cit. 2020-05-30]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/benda.pdf>
- [2] ČESKO, 2002. Zákon č. 109 ze dne 5. února 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*. Částka 48. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne>
- [3] GROSS, James J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology* [online]. 2002, 39(3), 281-291 [cit. 2020-05-30]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1017/S0048577201393198>
- [4] POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva a David MATSUMOTO. Pravidla projevu primárních emocí v sociálních interakcích. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi* [online]. Praha: Československá akademie věd, 2013, 57(2), 104-121 [cit. 2020-05-30]. ISSN 0009-062X. Dostupné z: <http://www.davidmatsumoto.com/content/2013%20Czeck%20Psych.pdf>
- [5] *Statistické ročenky školství: Výkonové ukazatele* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2020-05-01]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [6] SVĚTLÁK, Miroslav, Kristýna MARSOVÁ, Terézia BERNÁTOVÁ a Leona WINKLEROVÁ. Emoční uvědomění u adolescentů - pilotní studie ověřující základní psychometrické vlastnosti české verze Škály úrovně emočního uvědomění pro děti LEAS-C. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie* [online]. 2017, 80(2), 197-207 [cit. 2020-05-30]. ISSN 1210-7859. Dostupné z: <https://www.csnn.eu/casopisy/ceska-slovenska-neurologie/2017-2-3/emocni-uvvedomeni-u-adolescentu-pilotni-studie-overujici-zakladni-psychometricke-vlastnosti-ceske-verze-skaly-urovne-emocniho-uvvedomeni-pro-deti-leas-c-60565/download?hl=cs>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

%	Procento
Atd.	A tak dále
Č.	Číslo
DVO	Dílčí výzkumná otázka
H <sub>0</sub>	Nulová hypotéza
H <sub>A</sub>	Alternativní hypotéza
Kol.	Kolektiv
M	Mean (průměr)
N	Počet
Např.	Například
S.	Strana
Sb.	Sbírky
SD	Standardní odchylka
VO	Výzkumná otázka

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Emoční inteligence (Hasson, 2015, s. 29) .....	18
--	----

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 - Druhy zařízení institucionální péče podle kraje (vlastní výzkum, 2020) .....	41
Tabulka 2 - Pohlaví (vlastní výzkum, 2020).....	41
Tabulka 3 - Věk (vlastní výzkum, 2020).....	42
Tabulka 4 - Druh zařízení institucionální péče (vlastní výzkum, 2020) .....	42
Tabulka 5 - Délka pobytu v zařízení institucionální péče (vlastní výzkum, 2020) .....	43
Tabulka 6 - Pravidelný kontakt (vlastní výzkum, 2020) .....	43
Tabulka 7 - Jednotlivé kategorie dotazníku DERS-SF-CZ (Benda, 2017, s. 7 - 8).....	45
Tabulka 8 - Výsledky z oblasti č. 1 (vlastní výzkum, 2020) .....	49
Tabulka 9 - Výsledky z oblasti č. 2 (vlastní výzkum, 2020) .....	50
Tabulka 10 - Výsledky z oblasti č. 3 (vlastní výzkum, 2020) .....	51
Tabulka 11 - Výsledky z oblasti č. 4 (vlastní výzkum, 2020) .....	52
Tabulka 12 - Výsledky z oblasti č. 5 (vlastní výzkum, 2020) .....	53
Tabulka 13 - Výsledky z oblasti č. 6 (vlastní výzkum, 2020) .....	54
Tabulka 14 - Vyhodnocení hypotézy č. 1 (vlastní výzkum, 2020).....	56
Tabulka 15 - Vyhodnocení hypotézy č. 2 (vlastní výzkum, 2020).....	57
Tabulka 16 - Výsledky z otázky č. 1 (vlastní výzkum, 2020) .....	57
Tabulka 17 - Výsledky z otázky č. 2 (vlastní výzkum, 2020) .....	58
Tabulka 18 - Výsledky z otázky č. 3 (vlastní výzkum, 2020) .....	59
Tabulka 19 - Výsledky z otázky č. 4 (vlastní výzkum, 2020) .....	59
Tabulka 20 - Výsledky z otázky č. 5 (vlastní výzkum, 2020) .....	60
Tabulka 21 - Výsledky z otázky č. 6 (vlastní výzkum, 2020) .....	60
Tabulka 22 - Výsledky z otázky č. 7 (vlastní výzkum, 2020) .....	61
Tabulka 23 - Výsledky z otázky č. 8 (vlastní výzkum, 2020) .....	62
Tabulka 24 - Výsledky z otázky č. 9 (vlastní výzkum, 2020) .....	62
Tabulka 25 - Výsledky z otázky č. 10 (vlastní výzkum, 2020) .....	63
Tabulka 26 - Výsledky z otázky č. 11 (vlastní výzkum, 2020) .....	64
Tabulka 27 - Výsledky z otázky č. 12 (vlastní výzkum, 2020) .....	64

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 - Zařízení institucionální péče v České republice (Zdroj: vlastní s použitím informací Statistické ročenky školství, 2020).....	32
Graf 2 - Počet dětí v zařízení institucionální péče (Zdroj: vlastní s použitím informací Statistické ročenky školství, 2020).....	40
Graf 3 - Oblast uvědomování (vlastní výzkum, 2020).....	48
Graf 4 - Oblast porozumění (vlastní výzkum, 2020) .....	49
Graf 5 - Oblast neakceptování (vlastní výzkum, 2020).....	50
Graf 6 - Oblast cíle (vlastní výzkum, 2020) .....	51
Graf 7 - Oblast impulzivita (vlastní výzkum, 2020) .....	52
Graf 8 - Oblast strategie (vlastní výzkum, 2020).....	53
Graf 9 - Jednotlivé oblasti dotazníku (vlastní výzkum, 2020).....	54
Graf 10 - Jednotlivé dimenze (vlastní výzkum, 2020) .....	65



## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

## **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK**

Dobrý den, mé jméno je Kateřina Kočišová a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně oboru Sociální pedagogika. Chtěla bych Vás vřele požádat o vyplnění dotazníku, který bude součástí mé bakalářské práce na téma Regulace emocí dětí a dospívajících v institucionální péči. Jedná se o zcela anonymní dotazník, který bude sloužit výlučně pro výzkumné účely bakalářské práce. Prosím Vás o upřímnost a otevřenost při vyplňování dotazníku. Mnohokrát děkuji za Vaši vstřícnost a čas.

### **Pohlaví:**

- a) dívka
- b) chlapec

### **Věk:**

.....

### **Druh zařízení institucionální péče:**

- a) diagnostický ústav
- b) dětský domov
- c) dětský domov se školou
- d) výchovný ústav

### **Délka pobytu v zařízení institucionální péče:**

- a) méně než 6 měsíců
- b) méně než 1 rok
- c) 1 - 5 let
- d) 6 - 10 let
- e) více než 10 let

### **Jsem pravidelně v kontaktu s (může být i více odpovědí):**

- a) rodiči
- b) prarodiči
- c) sourozenci
- d) dalšími příbuznými
- e) přáteli
- f) partnerem nebo partnerkou
- g) jinou blízkou osobou

**Přečtěte si, prosím, následující tvrzení a označte zakroužkováním příslušné číslice, jak často se chováte daným způsobem.**

		asi v polovině př	ů		
	téměř nikdy		většinou	téměř vždy	
1. Věnuji pozornost tomu, jak se cítím.	5	4	3	2	1
2. Vůbec nevím, jak se cítím.	1	2	3	4	5
3. Mám problém porozumět tomu, co cítím.	1	2	3	4	5
4. Záleží mi na tom, co cítím.	5	4	3	2	1
5. Jsem zmatený/á z toho, jak se cítím.	1	2	3	4	5
6. Když jsem rozrušený/á, přiznávám si své emoce.	5	4	3	2	1
7. Když jsem rozrušený/á, je mi trapně, že se tak cítím.	1	2	3	4	5
8. Když jsem rozrušený/á, mám problém dokončit svou práci.	1	2	3	4	5
9. Když jsem rozrušený/á, nedokážu se ovládat.	1	2	3	4	5
10. Když jsem rozrušený/á, tuším, že se nakonec budu cítit velice depresivně.	1	2	3	4	5
11. Když jsem rozrušený/á, je pro mě těžké soustředit se na jiné věci.	1	2	3	4	5
12. Když jsem rozrušený/á, cítím se provinile, že se tak cítím.	1	2	3	4	5
13. Když jsem rozrušený/á, mám problém se soustředit.	1	2	3	4	5
14. Když jsem rozrušený/á, dělá mi problém kontrolovat své chování.	1	2	3	4	5
15. Když jsem rozrušený/á, věřím, že nemohu udělat nic pro to, abych se cítil/a lépe.	1	2	3	4	5
16. Když jsem rozrušený/á, mám na sebe zlost, za to, že se tak cítím.	1	2	3	4	5
17. Když jsem rozrušený/á, ztrácím kontrolu nad svým chováním.	1	2	3	4	5
18. Když jsem rozrušený/á, trvá mi dlouho, než se začnu cítit lépe.	1	2	3	4	5

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

1. S kamarádem, se kterým jsi nějakou dobu trénoval/a, běžíte závod. Když jsi téměř v cíli, vyvrtněš si kotník, upadneš na zem a už nemůžeš pokračovat. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítil/a tvůj/tvoje kamarád/ka?

2. Vracíš se s matkou večer domů. Když už se blížíte k vašemu domu, vidíte blízko něj zaparkovaná hasičská auta. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítila tvoje matka?

3. Ty a tvůj/tvoje kamarád/ka se rozhodnete ušetřit své kapesné, abyste koupili dohromady něco speciálního. O pár dní později ti tvůj/tvoje kamarád/ka řekne, že změnil/a názor a že všechny své peníze utratil/a. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítil/a tvůj kamarád/tvoje kamarádka?

4. Někdo, kdo o tobě v minulosti řekl/a něco ošklivého, za tebou přijde a řekne ti něco opravdu hezkého. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítil/a druhá osoba?

5. Otec ti oznámí, že vašeho psa přejelo auto a že veterinář ho chce nechat utratit. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítil tvůj otec?

6. Hraješ s ostatními dětmi na honěnou. Srazíš se s jiným dítětem a oba tvrdě padnete na zem. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítilo druhé dítě?

7. Tvůj zubař ti oznámí, že máš zubní kaz, který musí být co nejdříve ošetřen. Zubař si tě pozve na příští den. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítil zubař?

8. Učitel ti oznámí, že tvoje práce není přijatelná a že jí musíš zlepšit. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítil učitel?

9. Začneš kamarádit s novým spolužákem/spolužačkou. Trávíte spolu hodně času a už se dobře znáte. Jednoho dne tě pozve k sobě domů. Zjistíš, že jeho/její rodina je velmi bohatá a že tvůj kamarád/kamarádka má všechno, co sis kdy přál/a mít. Vysvětlí ti, že to chtěl/a udržet v tajnosti, protože si myslel/a, že by s ním děti kamarádily jen kvůli jeho penězům. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítil tvůj kamarád?

10. Jsou vybrány týmy na školní soutěž a většina spolužáků už v nich je. Zbývají už jen dva lidi a ty jsi jedním z nich. Do týmu je však potřeba vybrat už jen jednoho z vás. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítil tvůj spolužák/spolužačka?

11. Společně s kamarádem a ještě pár ostatními dětmi máte pytlík brambůrků. Všimneš si, že tvůj/tvoje kamarád/ka dává více brambůrků ostatním dětem než tobě. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítil tvůj kamarád?

12. Tvůj nejlepší kamarád/ka tě přijde navštívit po tom, co byl/a několik týdnů pryč. Jak by ses cítil/a? Jak by se cítil tvůj kamarád?