

Autoregulace emocí u sociálně vyloučených žáků

Bc. Nikol Tomšejová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Nikol Tomšejová**
Osobní číslo: **H160190**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Autoregulace emocí u sociálně vyloučených žáků**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k inkluzivnímu vzdělávání, regulaci emocí a sociálnímu klimatu třídy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BANDURA, Albert. Self-efficacy: the exercise of control. New York: W.H. Freeman, c1997, ix, 604 s. ISBN 0-7167-2626-2.

RYAN, Richard M. a Edward L. DECI. Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: The Guilford Press, 2017, xii, 756. ISBN 978-1-4625-2876-9.

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

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

VOHS, Kathleen D. a Roy F. BAUMEISTER. Handbook of self-regulation: research, theory, and applications. Third edition. New York: The Guilford Press, 2016, xv, 640. ISBN 978-1-4625-2045-9.

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

Ústav pedagogických věd

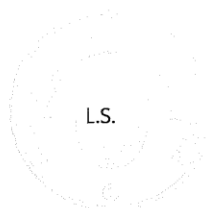
Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2017



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně^{19.4.2013}.....

.....^{Bondyřev}.....

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 nevýdělečně 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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může za zveřejnění práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

(3) Do práva autorského také nezasažuje 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 náhrady chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o autoregulaci emocí žáků, jež jsou na okraji třídního kolektivu. Tedy žáků, kteří čelí odmítnutí vrstevníky. Teoretická část se zabývá charakteristikou inkluzivního vzdělávání, emocemi, jejich autoregulací a významem sociálních vztahů s vrstevníky v období dospívání. Cílem kvantitativního výzkumu je analýza autoregulace emocí u sociálně vyloučených žáků. Tedy zjištění a porovnání využívání jednotlivých strategií regulace emocí u sociálně vyloučených žáků a žáků začleněných. Ale také využívání těchto strategií u žáků s různým stupněm sociálního odmítnutí.

Klíčová slova: autoregulace, emoce, inkluze, inkluzivní vzdělávání, odmítnutí vrstevníky, regulace emocí, sociální klima třídy, sociální odmítnutí

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the emotion self-regulation of the pupils, which are on the edge of the class collective. Which means, pupils who are facing the peer rejection. The theoretical part is focused on the characteristic of the inclusive education, emotions and their self-regulation, importance of social relationships with peers in the period of the pubescence. The aim of the practical part is to analyse emotion self-regulation of socially excluded pupils. Therefore, to find out and compare the use of emotion regulation strategies in peer rejected pupils and included pupils. And also compare the use of these strategies in pupils with various degrees of social rejection.

Keywords: emotions, emotion regulation, inclusion, inclusive education, peer rejection, self-regulation, social class climate, social rejection

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za podněty a rady, které mi při psaní diplomové práce poskytla. Děkuji základním školám, které tento výzkum umožnily a všem respondentům.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 POSTIŽENÍ, NARUŠENÍ, OHROŽENÍ.....	14
1.2 INKLUZE, INTEGRACE, SEGREGACE, EXKLUZE	16
2 EMOCE	19
2.1 EMOČNÍ INTELIGENCE	25
3 REGULACE EMOCÍ	31
3.1 AUTOREGULACE.....	32
3.2 REGULACE A VÝVOJ EMOCÍ V OBDOBÍ RANÉ ADOLESCENCE	33
4 SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY	37
4.1 DETERMINANTY KLIMATU.....	41
4.2 PŘÍSTUPY, METODY A TECHNIKY ZKOUMÁNÍ KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY	43
4.3 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ	44
II PRAKTICKÁ ČÁST	48
5 DESIGN VÝZKUMU	49
5.1 CÍLE VÝZKUMU	49
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	50
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	51
5.4 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	52
5.5 METODY ANALÝZY DAT	55
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	57
7 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE	70
7.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	72
ZÁVĚR	74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	75
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	79
SEZNAM OBRÁZKŮ	80
SEZNAM TABULEK	81
SEZNAM PŘÍLOH	83

ÚVOD

Emoce jsou nedílnou součástí našeho života, a proto je velmi důležité uvědomovat si je, rozlišovat je, identifikovat, chápat, ale také umět pracovat s vlastními emocemi a ovlivňovat je. Tyto schopnosti, které lze souhrnně nazvat emoční inteligencí, mají vliv na navazování a udržování vztahů s jinými lidmi a na jejich kvalitu. Lidské emoce se však v průběhu vývoje jedince také určitým způsobem utvářejí a proměňují a jsou ovlivňovány jeho interakcemi se sociálním okolím.

V průběhu vývoje lidských emocí existuje několik klíčových období, která mají značný význam v jejich utváření a momentální podobě. Jedním z nich je období adolescence- přibližně 11-15 let, které je charakteristické střídáním emocí, emočními výkyvy, bouřlivými projevy emocí apod. Pro tuto dobu, především tedy pro ranou adolescenci je také významné odpoutávání se od rodiny, vymaňování se z vázanosti na rodinu, postupné osamostatňování jedince, které má však za následek určitou ztrátu jistoty, jejímž zdrojem byla dosud výhradně rodina. Dospívající tedy pocítuje značnou potřebu sounáležitosti a přijetí vrstevnickou skupinou, s níž se identifikuje. Proto je sociální vyloučení, ve smyslu odmítnutí vrstevníky- *peer rejection*, zásadním faktorem při našem zkoumání autoregulace emocí u této věkové kategorie.

Autoregulace, respektive regulace emocí je aktuální téma, kterým se zabývá řada zahraničních odborníků a výzkumů. V České republice však neexistuje mnoho výzkumů zaměřených na autoregulaci, či autoregulaci u sociálně vyloučených žáků. Také proto se věnujeme tomuto tématu v této práci. Je totiž velmi důležité věnovat pozornost třídnímu klimatu, ale i samotnému postavení žáků v kolektivu, žákům vyloučeným z tohoto kolektivu a dopadům tohoto vyloučení na jejich prožívání, chování a s tím spojené emoce. Už samotné vztahy v třídním kolektivu jsou často v praxi opomíjeným tématem.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, a to z části teoretické a praktické. Teoretická část se v první kapitole věnuje inkluzivnímu vzdělávání, jeho vymezení a realizaci v ČR. Následující kapitola se zabývá emocemi, jejich definováním, funkcí, emoční inteligencí, regulací a autoregulací emocí a také jejich vývojem a regulací v období rané adolescence. V další kapitole seznámíme čtenáře se sociálním klimatem třídy, postavením žáků v třídním kolektivu a jejich vyloučením z něj, tedy odmítnutí vrstevníky.

Druhá část této práce je praktická, kde je zpracován a vyhodnocen realizovaný výzkum zaměřený na popsanou problematiku. Pro realizaci výzkumného šetření jsme zvolili kvan-

titativní metodu formou dotazníkového šetření. Dotazníky byly distribuovány v tištěné formě žákům druhého stupně vybraných základních škol z celé České republiky. Výsledky výzkumu jsou následně shrnuty v analýze a interpretaci dat.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda má sociální vyloučení- odmítnutí vrstevníky, vliv na autoregulaci emocí u pubescentů, případně jaký. A také zda v této otázce existují rozdíly v závislosti na stupni vyloučení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V rámci inkluzivní pedagogiky jsou vzdělávání jedinci se specifickými potřebami, tj. s postižením, narušením nebo i ohrožením, společně s intaktními žáky. Sociálně vyloučení žáci, myšleno žáci vyloučení z kolektivu, nemusí, ale také mohou být právě se specifickými potřebami. Jelikož sociální vyloučení je do značné míry ovlivněno diverzitou žáků. Proto se v této kapitole zaměříme na inkluzi, inkluzivní vzdělávání, jejich cílovou skupinu.

V užším pojetí se inkluzivním vzděláváním rozumí takové vzdělávání, do nějž jsou začleňováni zdravotně postižení žáci a studenti všech věkových kategorií spolu s běžnou populací. V širším pak inkluze zahrnuje všechny jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V praxi jsou tito žáci vzdělávání v běžných třídách většinou po celou dobu výuky. (Průcha a Veteška, 2012, s. 131)

Pojem inkluze pochází z latinského *inclusio*, tedy být součástí, začlenění. Inkluze ve vzdělávání je koncept, který vychází z předpokladu aktivní účasti všech žáků na vyučování, a to na základě vlastních schopností a úrovně. Všichni žáci si uvědomují a prožívají společensví, jež je bezpečným místem pro každého jedince, a tak se všichni mohou účastnit výuky. Inkluze znamená snahu o přijetí různosti ve společném. Tedy vyhovění potřebám a individualitě všech. Neexistuje zde rozdělování lidí do skupin, jako například mluvící jiným jazykem, postižení apod. Vizí inkluze je společnost, v níž všichni její členové mohou být přirozeně účastní všech oblastí a zároveň jsou zohledněny potřeby všech členů. V rámci inkluze tedy vycházíme z teze, že všichni lidé jsou rozdílní a každý může spolurozhodovat a spoluutvářet. Proto nedochází k přizpůsobování některých skupin společnosti. Inkluzivní vzdělávání nepracuje se dvěma skupinami žáků, ale jednoduše se žáky, kteří mají rozdílné potřeby. Kromě řady potřeb, týkajících se většiny žáků, a tvořících tak společné výchovně-vzdělávací potřeby, pracujeme i s potřebami individuálními. Ty mají všichni žáci a k jejich uspokojení se využívají nejrůznější prostředky a metody. (Anderlik, 2014, s. 37 - 45)

Inkluzivní vzdělávání je, v širším pojetí, takové vzdělávání, do nějž jsou začleněny všechny děti, mládež a dospělí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tedy ne jen lidé se zdravotním postižením, ale i ze sociokulturně znevýhodněného prostředí apod. Zároveň je protikladem exkluze, tj. vyčleňování, těchto jedinců z hlavního edukačního proudu. (Průcha a Veteška, 2012, s. 139)

Inkluze z lat. přijetí je i synonymem pro akceptaci, jež je základním principem inkluzivní pedagogiky- akceptace heterogenity. Přičemž předmětem inkluzivní pedagogiky, jako pe-

dagogického oboru, je zkoumání a objasňování výchovně-vzdělávacích procesů, které jsou orientovány na děti s postižením, narušením či ohrožením v podmínkách běžných škol, ale i v mimoškolním prostředí. Zmíněná různorodost, či rozmanitost se v inkluzivním vzdělávání týká ne jen jedinců s postižením či narušením, ale také dětí z jazykových, etnických, kulturních, migrujících menšin a dalších ekonomicky, sociálně či jinak znevýhodněných skupin populace. Škola by tak měla poskytovat podmínky k edukaci všech žáků bez rozdílu. Inkluzivní vzdělávání tedy směřuje k odstranění *two-track approach*, tj. „běžných“ a „speciálních“ škol fungujících souběžně. Každá škola by tak měla být schopna a připravena přijmout všechny děti. (Lechta, 2016, s. 34 - 37)

Inkluzivní vzdělávání, respektive inkluze jako taková je relativně novým přístupem k lidem nejen s postižením. Tento pojem se ve speciální pedagogice objevuje na konci 90. let minulého století jako odpověď či řešení segregace a separace. Chápe postižení atd. jako různost, nikoli znevýhodnění, můžeme ji tedy definovat také pojmem akceptování. Inkluzivní pedagogika ale není založena na skupinové harmonii a heterogenitě. Je potřeba diferencovaný přístup, respektování odlišností mezi jedinci a jedinečností individua. To lze vyjádřit slovy diferenciacce a rovnost. (Bargel a Mühlpachr, 2010, s. 25 - 27)

Inkluzivní vzdělávání se odehrává v tzv. inkluzivních třídách. Toto edukační prostředí je přístupné všem, bez předsudků a diskriminace. Tedy cizincům, žákům s postižením, dětem ze sociálně znevýhodňujícího prostředí atd. Tyto třídy umožňují dětem učení vyhovující jejich potřebám a dovednostem v bezpečném prostředí, posilujícím sebedůvěru a sebehodnocení, a také učit se v heterogenních skupinách společně s vrstevníky, což podporuje sociální učení. Pedagog zde má roli moderátora v procesu aktivního učení žáků. (Bendová, 2015, s. 17)

Existuje řada různých odlišných pojetí inkluzivní pedagogiky, přičemž momentálně převládají tři hlavní proudy v její chápání. Za prvé bývá ztotožňována s integrací, dále jako vylepšení či optimalizace integrace, anebo se s inkluzí pracuje jako s bezvýhradným přijetím specifických potřeb všech žáků, tedy vyšší stupeň přístupu, než u integrace. Aby se však jednalo o inkluzi ve smyslu samostatného pedagogického konceptu, je třeba s ní pracovat ve smyslu třetího pojetí, tj. edukace jedné skupiny dětí s různými individuálními potřebami. (Lechta, 2009, s. 12 - 13)

Inkluze vyžaduje co největší odstranění veškerých překážek v edukaci všech žáků a studentů. Na jejím začátku je nutné připustit odlišnost mezi žáky. Protože na těchto odlišnos-

tech je postaven další vývoj inkluzivního přístupu k edukaci. Ten může vyžadovat značné změny ne jen ve školách a třídách jako takových, ale i v rámci spolupráce s rodiči. Inkluzivní vzdělávání se zaměřuje na třídu, skupinu, strukturu systému, v němž se edukační podmínky organizují především společně. Dochází tedy k odklonu od zaměření na výchovné a vzdělávací problémy jedinců, rozsah odlišnosti. Inkluzivní vzdělávání využívá rozdílnost jako výhodu a vede žáky k toleranci, porozumění a úctě k druhým i sobě. Výsledkem inkluze jsou vzájemné vazby, kontakt a bezproblémové soužití i nadále, v dospělosti. Což je důležité pro utváření zdravé společnosti. (Vavrdová in Šmelová, Souralová a Petrová, 2017, s. 23 - 24)

1.1 Postižení, narušení, ohrožení

Protože v rámci vymezení termínu inkluzivní vzdělávání, ve smyslu edukace, používáme pojmy jako narušení, postižení, ohrožení a další, je třeba alespoň obecně vysvětlit tato označení.

Terminologie v této oblasti je relativně široká a nejednotná, ale v odborné terminologii se často vychází z anglického, a v ČR částečně i německého, jazyka. K nejčastějším termínům pak patří *disability*- omezená, narušená schopnost, *impairment*- poškození, *diverse learning needs*- diverzní potřeby učení, *exceptional children*- výjimečné děti, tzn. nadané děti, ale i děti s postižením. Dále také *Beinträchtigung*- omezení, *Behinderung*- postižení, *Bedrohung*- ohrožení, *spezielle Bedürfnisse*- speciální potřeby. Rozličnost a nejednotnost dokazují například následující pojmy označující totéž: žák se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, žák se speciálněpedagogickými potřebami, žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Často užívané je také znevýhodnění, handicap, zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, porucha apod. (Lechta, 2016, s. 26 - 27)

Postižení, z angl. *disability*, *affliction*, obecně znamená jakýkoli handicap či poruchu, tělesnou nebo duševní, trvalou, dlouhodobou, anebo dočasnou, jež brání jedinci v účinném přizpůsobení se běžným nárokům života. (Hartl a Hartlová, 2015, s. 442)

Postižení lze symptomatologicky definovat jako relativně stálý neobnovitelný stav emocionálně-volní, kognitivní či komunikační oblasti, jež se projevuje značnými obtížemi se sociálním chováním a učením. (Lechta, 2016, s. 27)

Anglický pojem *impairment*, jako termín uveden v Mezinárodní klasifikaci poruch, disabilit a handicapů, je označením poruchy na úrovni tělního systému či orgánu. *Disability*, čes-

ky nezpůsobilost, neschopnost, značí omezení schopnosti či neschopnost vykonávat určité činnosti, běžné pro daný věk. V české terminologii se používá právě pojem *postižení*. Pro přesnost se však někdy i v české odborné literatuře užívá slovo *disabilita*. K označení postižení se také používá *handicap*. A to pokud omezení či poškození limituje nebo znemožňuje naplnění jedincovy běžné role. (Bendová, 2015, s. 15)

Mentální postižení je vývojová porucha rozumových schopností, jež se projevuje hlavně snížením či omezením v oblasti řeči, kognitivní sféry, adaptivního chování, inteligence-obecná mentální kapacita, tj. schopnost učit se, poznávat, přizpůsobování, řešení problémů, logické myšlení aj. Etiologie mentálního postižení může být prenatální, perinatální, příp. částečně i postnatální. U mentálního postižení na základě schopnosti adaptability a struktury inteligence, rozlišujeme několik stupňů- lehké, středně těžké, těžké, hluboké. (Kozáková in Šmelová, Souralová a Petrová, 2017, s. 83 - 84)

Zdravotní postižení je možné definovat jako poškození či ztrátu orgánového systému, jehož vlivem dochází k omezení, narušení nebo úplné absenci některé standardní funkce, kompetence. Postižení, a to jakékoli, se však netýká pouze jednoho orgánového systému, ale ovlivňuje rozvoj celé osobnosti jedince. (Juklová, Loudová, Skorunková et al., 2015, s. 101)

Handicap je znevýhodnění jedince v oblasti interakce se sociálním prostředím. Toto znevýhodnění vyplývá z poruchy, vady, poškození či disability. Je pro jedince limitující nebo přímo zabraňující v dosažení role, jež je pro něj vzhledem k pohlaví, věku, kulturním a sociálním faktorům normální. (Kroupová, 2016, s. 24)

Narušení, na rozdíl od postižení, může být napravitelné, z důvodu omezeného působení patogenních faktorů (Lechta, 2016, s. 27).

Jako ohrožené jsou chápány ty děti, jejichž podmínky života a prostředí jsou od normy odlišné, odkloněny do té míry, že může docházet k bezprostřednímu poškozování jejich začleňování do společnosti, ale i vývoje. (Kroupová, 2016, s. 229)

Ohrožení je zde chápáno jako dlouhodobý negativní vliv biologických, chemických, fyzikálních, sociálních nebo psychických faktorů, jež za nepříznivých podmínek mohou narušit integritu organismu. Mezi ohrožené patří také talentované nebo nadané děti, pokud nejsou jejich specifické potřeby vhodně a dostatečně uspokojovány. Jako ohrožené, nebo také rizikové můžeme označit děti, u nichž je zřejmé či skryté riziko vzniku narušení, postižení, onemocnění. Mohou jimi být děti migrantů s adaptačními potížemi, ze sociálně znevýhod-

ňujícího prostředí, šikanované, děti nadané bez odpovídající potřebné péče, levoruké děti násilně přeučované na užívání pravé ruky apod. (Lechta, 2016, s. 27 - 28)

1.2 Inkluze, integrace, segregace, exkluze

Posun od segregovaného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k integraci do škol hlavního edukačního proudu a stejný přístup ke vzdělávání pro všechny je v ČR dán již Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice- takzvaná Bílou knihou. Preference individuální integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zakotvena i v dalších důležitých legislativních a strategických dokumentech. Jako další stupeň pak bývá označována právě inkluze. Integraci lze chápat jako spolužití jedinců s postižením apod. společně s intaktní populací se vzájemnou podmíněností. Tedy psychosociální proces sbližování znevýhodněné menšiny s většinovou intaktní společností, který je však oboustranný a nedochází k přizpůsobení se jedné skupiny té druhé. Interakce ve vzdělávání znamená partnerské soužití jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami a intaktní skupiny žáků se vzájemnou adaptací v průběhu jejich edukace a jejich aktivní účasti na edukačních situacích. Kdežto inkluzivní vzdělávání je chápáno jako akceptace individuálních potřeb všech žáků- nejedná se jen o žáky s postižením apod. Žáci tedy nejsou nijak rozděleni, ale přistupuje se k nim jako k heterogenní skupině žáků s rozdílnými individuálními potřebami. Dalším rozdílem mezi integrací a inkluzí je chápání objektu změny. Při integraci jsou připravováni na změnu- společné soužití, žáci. V rámci inkluze se však změny týkají školy- musí být připravena na akceptování veškeré různorodosti a uspokojování rozličných potřeb žáků. Inkluze by v konečném důsledku měla vést k odstranění nutnosti začleňování jedinců do společnosti, protože by již měli být její přirozenou součástí, patřit do ní. (Pastieriková a Regec in Šmelová, Souralová a Petrová, 2017, s. 11 - 13)

Pojem **exkluze** znamená vyloučení ze společnosti, a to i proti vůli jedince. **Segregace** či separace označuje odloučení z politických příčin. **Integraci** lze obecně vymezit jako obnovení celku. **Inkluze** je začleněním, ve smyslu být součástí. (Anderlik, 2014, s. 37)

Exkluze vylučuje jedince s postižením, jež nesplňují kritéria víceméně svévolně stanovená vyšší instancí, z výchovně-vzdělávacího procesu. **Segregační** přístup rozděluje vzdělávané žáky na základě stanovených kritérií na podskupiny. Tato selekce žáků je postavena na přesvědčení, že optimální podmínky edukace lze poskytnout pouze v co nejhomogennějších skupinách. Edukační systém je rozdělen na soustavu škol tak zvaně běžných a speciálních. V rámci **integrace** stále existují odlišné skupiny, ale žákům se speciálními vzděláva-

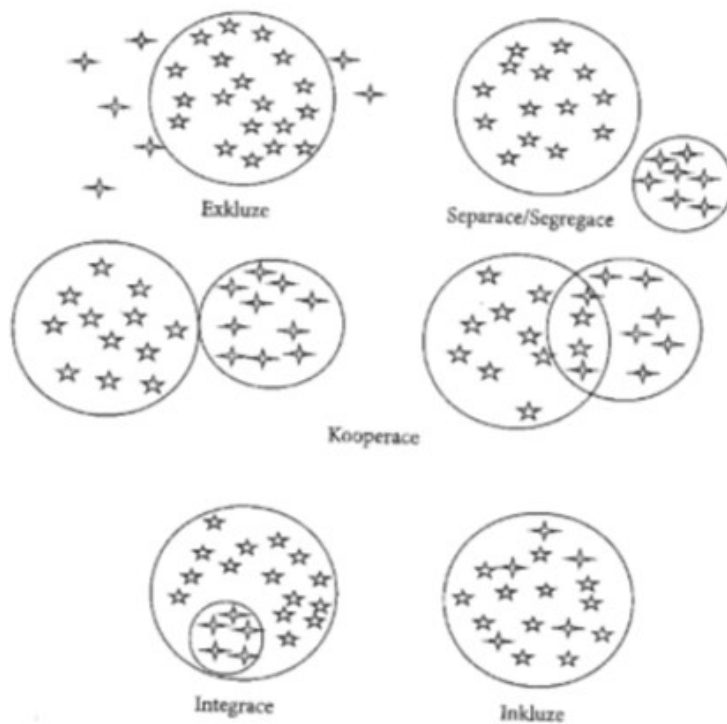
cími potřebami je umožněno s jistou podporou vzdělávat se v běžných školách. V případě neúspěchu integrace je zde možnost návratu jedince do speciálního zařízení. **Inkluze** je novou kvalitou integrace, vycházející z akceptace diverzity, jež usnadňuje práci pedagogů. Protože není stanovena potřeba se všemi žáky dosáhnout stejného cíle. Dověšení inkluze spočívá v její samozřejmosti, pojetí různorodosti jako něčeho normálního. (Lechta, 2016, s. 30)

Podle pojetí **integrace** WHO se jedná o sociální rehabilitaci, schopnost jedince participovat na běžných společenských vztazích. Jedinec se vyrovnal se svou vadou, postižením aj., žije a spolupracuje s jedinci z intaktní společnosti, je výkonný a vytváří hodnoty, jež jsou jimi uznávány jako společensky významné, potřebné, rovnocenné. Za vyšší stupeň integrace, tedy nejvyšší stupeň, je považována **inkluzie**. Tento přístup, oproti integraci, preferuje používání speciálních prostředků a postupů pouze tehdy, je-li to nezbytně nutné. V takových situacích přistupuje k adekvátní podpoře a pomoci. V rámci inkluze dochází k určitému splynutí minority- osob se speciálními potřebami, s majoritou- intaktní společností. Snaha aby se lidé s postižením, narušením, ohrožením mohli plně účastnit všech společenských aktivit jako intaktní jedinci je celospolečenským procesem, jež nikdy nekončí. Opakem výše zmíněné integrace je **segregace**. Tedy vyčleňování jedince se specifickými potřebami ze společnosti. Lze takto, ale označit i stav, kdy se tento jedinec sám vyčleňuje. (Bendová, 2015, s. 16 - 17)

Inkluzie, z lat. zahrnutí, je přijetím či zapojením do celku. Je to snaha zařadit osoby se specifickými potřebami do intaktní populace. V obecné rovině ve všech oblastech- vzdělávání, pracovní proces, bydlení atd. **Integrace**, z lat. neporušený, je podřazený pojem, stupeň předcházející inkluzi. Jedná se o jakési přibližování intaktní společnosti s lidmi se specifickými potřebami. **Segregace**, z lat. oddělování, jako opak integrace znamená společenské vylučování, oddělování. Jedná se o postoj dříve naprosto běžný. (Kelnarová, Matějková a Vojkovská, 2016, s. 47)

Níže jsou názorně zobrazeny rozdíly mezi pojmy exkluze, separace, integrace, inkluze, jimiž jsme se v této kapitole zabývali.

Obrázek 1: Rozdíly pojmů exkluze, separace, integrace, inkluze



Zdroj: Anderlik, 2014, s. 37

2 EMOCE

Obecně lze emoce definovat jako interní subjektivně prožívané stavy, projevující se navenek v pozorovatelných ukazatelích, jako jsou například pohyby obličejového svalstva, končetin, těla, změna barvy obličeje, změny hlasového projevu, pocení. (Slaměník, 2011, s. 58)

Hartl a Hartlová (2015, s. 138) definují emoce jako: „širší pojem než cit, zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť aj.)” Přičemž můžeme zjistit jejich intenzitu a dobu trvání.

Emoce můžeme chápat jako vyšší duševní vlastnosti, či znaky fyziologického fungování. Jedná se o konstrukt odlišitelný od subjektivních pocitů, jež patří mezi zjevné projevy emocí. (Schulze a Roberts, 2007, s. 32 - 33)

Někteří autoři, např. F. Dorsch, významově nerozlišují emoce a city, ale vnímají je jako totožné. Naopak L. Schmidt-Atzert či R. S. Woodworth a D. Marquis považují emoce za významově nadřazené pojmu cit, který lze chápat jako zážitkovou složku emoce. (Nakoňčák, 2000, s. 8 - 9)

Dále je třeba rozlišovat emoce od nálad. Emoce jsou oproti náladám dočasné, relativně krátkodobé stavy. Emoce jsou intenzivnější, více specifické a často vyvolány konkrétní událostí, mají tedy jasnou příčinu a předmět. Nálady jsou však obecnější pocity s delším trváním v řádu hodin až dnů. (Hasson, 2015, s. 19 - 20)

Nálady se, na rozdíl od emocí, nevztahují k určitému objektu. Jedná se o celkový emoční stav s tendencí ovlivnit chování jedince. Trvají delší dobu, a ne vždy si jedinec jejich příčiny zcela uvědomuje. Mezi emocemi a náladami však existuje vzájemná interakce. Tato skutečnost dokládá, že se emoce, v souvislosti s danou situací, ale i náladami, proměňují a vyvíjejí. (Slaměník, 2011, s. 10)

Emoce jsou vázány ke konkrétní události nebo podnětu, jsou přechodné, relativně složité a diferencované, jelikož odráží jedincovu vnímání dané situace. Nálady se však nemusí vztahovat k určitému objektu, plynou volněji, mohou mít delší trvání než emoce a lze je redukovat na menší soubor hlavních dimenzí. (Schulze a Roberts, 2007, s. 32)

City, nálady, ale dále i afekty a vášně můžeme rozlišit na základě délky a intenzity jejich trvání. City jsou z tohoto hlediska krátkodobé s různou mírou intenzity. Náladami rozumí-

me déletrvající city o různé intenzitě. Afekty jsou krátkodobé, prudké city velké intenzity. Vášně lze definovat jako dlouhodobé silné citové stavy vázané ke konkrétnímu objektu či činnosti. (Jaspers, 1965 cit. podle Nakonečný, 2000, s. 63)

Afekty, jakožto vývojově nižší emoce, mají a vždy měly značný význam v ohrožujících situacích. Mobilizují organismus, dříve k útoku či útěku, dnes ne jen v ohrožení života, ale například i při sportu. (Juklová, Loudová, Skorunková et al., 2015, s. 60)

Například Čáp však nerozlišuje city od emocí a chápe je jako synonyma. Emoce, city, definuje jako psychické jevy hodnotící vše co děláme a poznáváme. Toto hodnocení je řízeno cíli a potřebami jedince, a má značný význam v interpersonálních vztazích a sociálním životě člověka. Emoce jsou značně různorodé, vyjadřují např., co se nám líbí, nelíbí, co je nám příjemné, nepříjemné, čeho se bojíme, co je pro nás dobré, špatné apod. Časté je přitom rozlišování emocí jako protikladů- příjemné, nepříjemné atd., které však v běžném životě mohou být ambivalentní. Afekty chápe jako vývojově starší a nižší city, které se vyznačují silnými, výraznými projevy. K vyšším, vývojově mladším emocím pak řadí intelektuální, morální, estetické a sociální emoce v užším pojetí. **Intelektuální** emoce se projevují při řešení úkolů a poznávání, které společně se vzděláváním a učením motivují. Jsou jimi např. neklid z neúspěchu při řešení úkolu, nebo naopak radost z jeho vyřešení, zvědavost aj. Zároveň jsou společně s estetickými city pro jedince významným obohacením. **Estetické** emoce jedinec prožívá v rámci hodnocení ošklivosti a krásy v jeho okolí. **Morální**, nebo také etické, city vznikají při hodnocení vlastního jednání i chování druhých právě ve vztahu k morálce. Jedná se o city morálního uspokojení a rozhořčení, viny s výčitkami svědomí. Intelektuální, morální i estetické city jsou zároveň city sociálními. Avšak **sociální emoce v užším pojetí** jsou ty, jež jsou prožívány v interpersonálních vztazích, např. obdiv, úcta, láska, nenávisť, obavy o jiného člověka apod. Vyšší city mají značný význam pro pozici jedince v sociálních skupinách i celé společnosti a jeho začlenění do nich. Je proto velmi důležité je, i v rámci výchovy, rozvíjet. Náladu Čáp definuje jako citový stav, který může mít trvání v řádu minut, hodin, ale i dnů, a je vyvolán právě city. Ale stejně tak má nálada vliv na citové procesy. (Čáp, Rozsypalová a Čechová, 1998, s. 166 - 171)

Emoce nebo také city jsou složkou prožívání osobnosti vyjadřující subjektivní vztah jedince k činnostem a poznávanému. To znamená, že ve stejné situaci mohou dva lidé prožívat naprosto odlišné emoce. U emocí však rozlišujeme citové procesy, stavy a vztahy. **Citové procesy** se vyznačují vyšší intenzitou a krátkým průběhem, vyvolávají nálady, mohou být

předpokladem k citovému vztahu, jsou jimi např. strach, vztek. Citové procesy bývají ovlivňovány **citovými stavy**, kterými jsou především nálady. Tendence prožívat některé citové stavy může být složkou charakteristických rysů osobnosti. **Citové vztahy**, jež spadají do psychických vlastností, charakteristických vlastností jedince, jsou dlouhotrvající emoce výrazně ovlivňující jednání. Intenzivním, neovladatelným citovým vztahem je **vášně**. Citové vztahy a nálady jsou významnými rysy charakteru člověka. Základní vlastnosti emocí lze rozdělit do tří hlavních dimenzí, jimiž je možné popsat citové prožívání. Jedná se o **libost – nelibost**, rozdělující emocionální zážitky na pozitivní, negativní. Dále **vzrušení – uklidnění a napětí – uvolnění**, a také **protiklady** jako radost – smutek, láska – nenávisť. K vlastnostem emocí patří také citová ambivalence, tedy rozporuplnost. Znamená to, že jedinec může v jedné situaci prožívat zároveň protikladné emoce. Prožívání emocí se projevuje různými tělesnými změnami v pohybech těla, obličejové mimice- pláč, údiv, smích atd., v hlasu, ale jde i o fyziologické změny činnosti vnitřních orgánů- pocení, bušení srdce, zrychlený dech, zblednutí či zrudnutí apod. Individuální rozdíly v oblasti emocí se vyskytují nejen v rozdílnosti reakcí jedinců na stejné situace, ale i v některých vlastnostech emocí. Mezi ně řadíme **citovou vzrušivost**- intenzita citových projevů včetně jejich ovládnutí, **náladovost**- rychlost střídání nálad, **sugestibilitu**- citová ovlivnitelnost, **empatii**- schopnost porozumění a vyjádření emocí druhého, **citlivost až citovou zranitelnost**, **obsah citů**- důvodem rozdílných postojů a zájmů, **citovou zralost**- úroveň vyvinutosti zejména vyšších emocí. (Juklová, Loudová, Skorunková et al., 2015, s. 59 - 61)

Emoce lze dělit na prekognitivní, složité a základní. **Prekognitivní** emoce nejsou založeny na poznání, předcházejí kognitivnímu hodnocení. **Složité** emoce jsou vázány na kognitivní hodnocení, které je zdrojem jejich subjektivity, řadíme mezi ně pohrdání, zklamání, žárlivost, nenávisť, pýchu, závist a další. Emoce **základní** se vztahují k základním životním situacím a rozlišujeme jich osm- důvěra, strach, smutek, radost, překvapení, znechucení, vztek, anticipace. Základní emoce také můžeme vymezovat prostřednictvím interpretace situací, tzn., jaké emoce daná situace vyvolá a jak se mohou individuálně lišit. (Hartl a Hartlová, 2015, s. 138)

Dále pak lze rozlišovat emoce primární, sekundární a naučené. K **primárním**, tedy vrozeným se řadí vztek, strach, opovržení, něžnost, údiv, sebecit- pozitivní i negativní, přičemž jsou tyto emoce odvozovány bezprostředně od pudů. Za **sekundární** emoce, které vznikají složením dvou primárních emocí, jsou považovány úcta, vděčnost, bázeň, závist, pohrdání a obdiv. **Naučených** emocí může být nekonečně mnoho, protože jsou vyvolány podmiňo-

váním objekty, kterých také může být nekonečné množství. Z tohoto důvodu je také nelze třídít. Patří mezi ně ale například msta, žárlivost, stud či výčitky. (Nakonečný, 2000, s. 65)

Nejčastější je však členění emocí, vycházející z evolučního principu, na nižší a vyšší emoce. **Nižší** emoce zahrnují základní- jednoduché emoce, nálady a afekty. Nálady jsme definovali již výše. Vymezení základních emocí je značně nejednotné. Dle řady odborníků jsou jednoduché emoce mezikulturně univerzální a vrozené. Existují však i opačné teorie, podle nichž jsou základní emoce kulturně podmíněny. Není zde tedy ani konsenzus ohledně toho, které emoce se řadí mezi jednoduché a jaké je jejich množství. Afekty jsou v zahraniční terminologii vnímány jako synonymum k emocím, nebo také jako výraz nadřazený emocím, frustračním, stresovým stavům či agresí. U nás však mají specifický význam. Afekty lze vyjádřit jako silné, prudké emoční reakce, jež jsou provázeny značnými fyziologickými změnami. Stejně jako základní emoce se afekty vztahují k určitému objektu. **Vyššími** emocemi disponuje pouze člověk. A vztahují se k jeho sociálním normám, hodnotám a potřebám. (Slaměnik, 2011, s. 10)

Z vývojového hlediska rozlišujeme emoce na vývojově nižší a vyšší. Mezi vývojově nižší patří **afekty**- intenzivní, výrazné, většinou s krátkým trváním, např. bouřlivá radost, vztek, strach, **citové reakce**- týkají se změn v jedincově prostředí, údiv, hněv apod., a v neposlední řadě **city libosti a nelibosti**, které jedinec prožívá při uspokojování základních potřeb. Vývojově vyšší emoce jsou významné pro jedincovo zařazení do společnosti. Proto je potřeba je rozvíjet výchovou a následně sebevýchovou. Dělí se na **morální**- při hodnocení jednání z etického hlediska, např. výčitky svědomí, cit viny, morálního uspokojení, **sociální**- ve vztahu k druhým, obdiv, láska, úcta, nenávisť atp., **intelektuální**- při identifikaci a řešení problémů, neklid, radost, zvědavost aj., **estetické**- při posuzování krásy a ošklivosti jedincova prostředí. (Juklová, Loudová, Skorunková et al., 2015, s. 60 - 61)

Další dělení emocí nabízí také tzv. Plutchikovo kolo emocí. To obsahuje osm **základních** primárních emocí a stejný počet emocí **komplexních**. Přičemž každou komplexní emoci utvářejí dvě základní emoce. Plutchikovo kolo emocí pracuje s kombinováním primárních emocí, čímž se vytváří úplná škála lidských emocí. Například radost a očekávání mohou společně tvořit optimismus, spojením hněvu a znechucení může být opovržení. Každá emoce také může dosahovat různé intenzity od velmi mírné po velmi intenzivní. A konkrétní primární emoce můžeme také chápat jako dvojice protikladů, např. smutek a radost, očekávání a překvapení. (Hasson , 2015, s. 65)

Obrázek 2: Plutchikovo kolo emocí



Zdroj: <http://ei.czechian.net/webs/emoce/plutchik.php>

Je však potřeba rozlišovat také lidské emoce od emocí zvířat. Převážně domestikovaná zvířata či vývojově vyšší druhy také prožívají emoce jako je např. radost nebo strach. Emoce zvířat jsou ale spojeny pouze s fyziologií jejich organismu. Lidské emoce kromě toho souvisejí i s kulturními hodnotami, hovoříme tedy převážně o vývojově vyšších citových- etické, intelektuální, estetické, a citových vztazích mezi lidmi. Emocionální procesy člověka tedy nesouvisejí pouze s tělesnými, ale i duševními potřebami, postoji a tendencemi osobnosti. Interakce, jichž se jedinec účastní při uspokojování svých potřeb, určují různorodost jeho emocí. Lidské emoce vyjadřují prostřednictvím prožitků vztahy jedince jako společenské bytosti vůči jiným lidem a světu. Lze tedy říci, že lidské emoce mají společenský charakter. (Nakonečný, 2000, s. 65 - 66)

Emoce mají také několik významných funkcí. Převážně však motivují chování jedince a mají značný význam ve způsobu jedince vnímání, chápání i zdůvodňování všeho okolo něj. (Hasson, 2015, s. 7)

Funkce emocí lze dělit na biologické a sociální, kdy nás bude více zajímat jejich sociální význam. Biologická funkce emocí je podmíněna evolučně a bývá pojímána ve smyslu adaptace. To znamená, že nám emoce pomáhají přežít, rozmnožovat se, nebo se vyrovnat s nebezpečnými situacemi. Emoce mají však významnou roli v psychické regulaci činnosti jedince, což vychází právě z funkce sociální. Emoce regulují intenzitu a délku trvání určitého chování v průběhu dosahování stanoveného cíle, ovlivňují vyrovnávání se s frustrací, mají vliv na proces učení a významnou regulační funkci. Za základní funkce emocí lze

tedy považovat integraci, organizaci duševního dění a motivaci chování jedince. (Nako-
nečný, 2012, s. 46 - 49)

Z biologické podstaty emocí je jejich primární funkce adaptační. Tzn., emoce mají napo-
máhat člověku vyrovnat se s vlivy prostředí. Z hlediska kulturní podmíněnosti emocí mají
značnou roli ve vztahu člověka k sociálnímu světu. Sociální kontexty vyvolávají emoce a
zároveň jsou jimi ovlivňovány. Emoce činí sociálními řada aspektů, nejvýznačnější jsou
však tři z nich. Jedná se o pojetí emocí jako reakcí na důležité sociální události, které patří
k nejdůležitějším v lidském životě. Jedinečnou lidskou schopností je totiž schopnost vzá-
jemně na sebe emočně reagovat. Dále se jedná o chápání emocí v souvislosti se společen-
skými hodnotami a normami, které si je žádají. V neposlední řadě jsou emoce vymezovány
a nahlíženy skrze sociální vztahy. Emoce nám umožňují definovat a chápat sociální vztahy,
jichž jsme účastni, používáme je k naší orientaci v těchto vztazích. Základem našeho cho-
vání ve vztazích, ve kterých se nacházíme, jsou právě emoce. Emoce jsou spojeny se všemi
sociálními situacemi a jevy- sociální vztahy ve všech podobách, život v sociálních skupi-
nách, konflikty, prosociální, antisociální chování, jsou součástí identity, postojů, předsud-
ků, souvisejí i se sociálním poznáváním, facilitací, konformitou, inhibicí apod. I fungování
společenských institucí, které mají vliv na regulaci chování jedince, je spojeno s emocemi.
Nejvýznamnější úlohu mají emoce právě v interpersonálních vztazích, protože ze sociální
podstaty člověka vychází jeho potřeba navazovat a udržovat sociální vztahy. Emoce se tak
stávají součástí sociální role jedince. Člověk emocemi vyjadřuje, jak nahlíží danou situaci
či jedince. A zároveň emoční reakce druhých lidí ovlivňuje naše vnímání sebe sama. Soci-
ální funkce emocí tedy spočívá v tom, že pomáhají jedinci či skupině navazovat a udržovat
harmonické kooperativní vztahy s jinými sociálními skupinami nebo lidmi. A zároveň na-
pomáhají stanovení hranic skupiny a její kohezi. Sociální funkci však nemají všechny
emoce. Člověk může emoce prožívat i mimo společnost jiných lidí, nebo je dokonce tajit
před svým sociálním okolím. (Slaměník, 2011, s. 79 - 80)

Emoční reakce pomáhají jedinci adaptivně a inteligentně reagovat na jeho okolí. Jednou
z funkcí emocí je právě adaptivní, která je velmi důležitá v interpersonálních vztazích a
sociálních skupinách. Adaptivní funkcí emocí je **příprava** daných částí těla k odezvě, mo-
tivace tělesných a obličejových projevů poskytujících důležité informace druhým lidem-
např. úsměv může značit radost z něčí přítomnosti, dále se jedná o **zaměřenost pozornosti**
na významné aspekty jedincova prostředí, a v neposlední řadě **poskytnutí vnitřních signá-
lů** o jeho postavení v prostředí- např. hněv v situaci kdy je omezován. Významnou funkcí

či přímo přínosem emocí je také rychlé zpracování podnětů a vytvoření organizované reakce. Zpracování a utvoření této reakce může být vědomé, ale také nemusí. (Schulze a Roberts, 2007, s. 74 - 75)

Emoce jsou vyjádřením subjektivního vztahu jedince k jevům a předmětům objektivní skutečnosti, ale i k sobě samotnému. Tento subjektivní stav reguluje naše chování. Jedná se o proměnlivé, dynamické psychické procesy, které ve vztahu k osobním, skupinovým i širším cílům, osobnímu významu a potřebám posuzuje události, skutečnosti, jevy, situace, chování skupin, větších celků, institucí i jedinců, vlastní činnost, činnosti jiných jedinců, a to včetně výsledků těchto činností. Reakcí na tyto jevy je poté prožitek potěšení, zlosti, radosti apod. Emoce pomáhají individuální adaptaci na změny, mají značný význam v psychickém vývoji jedince i v jeho sociálním životě. Další jejich funkcí je také samozřejmě hodnotící a regulační. Lze je dělit na okamžité, např. výbuch zlosti, dočasné, jako je vzplanutí pro konkrétní věc, a stálé, kam řadíme například láskyplný vztah k rodiči. (Kolář et al., 2012, s. 38)

2.1 Emoční inteligence

Emoční inteligenci chápeme jako soubor schopností, jež určují efektivitu lidského vnímání, chápání, zvládání a používání vlastních emocí, ale také emocí jiných jedinců. Emoční inteligence zároveň dokazuje propojení intelektu a emocí. (Hasson, 2015, s. 7)

Jednoduše lze emoční inteligenci vymezit jako schopnost adekvátně prosazovat vlastní emoce-city, ale také identifikovat a akceptovat city jiných lidí v rámci zvládání každodenních situací. Jedná se tedy o jistou citovou zralost. (Hartl a Hartlová, 2010, s. 225)

Poprvé byl pojem emoční inteligence použit k popisu emočních vlastností, důležitých pro dosažení úspěchu. Jsou jimi vyjadřování a chápání pocitů, vcítění, přizpůsobivost, ovládání nálady, nezávislost, schopnost řešit mezilidské problémy, přátelskost, laskavost, oblíbenost, vytrvalost a úcta. Emoční inteligence, která se značí EQ, příp. EI, však není protikladem IQ, tedy inteligenčních či rozumových schopností. Jedná se spíše o dovednosti nebo schopnosti, které se vzájemně doplňují. EQ je však na rozdíl od IQ méně geneticky podmíněno, tudíž je potřeba jej, hlavně v dětství, rozvíjet. (Shapiro, 2009, s. 14 - 17)

Pojmem emoční inteligence označujeme chápání pocitů vlastních i jiných lidí a ovládání svých emocí vědomým výběrem slov a činů, pro dosažení žádoucího výsledku. Díky jejímu rozvoji mohou lidé optimálně a efektivně ovlivňovat veškeré oblasti života. Je proto

důležité aby jedinec uměl pracovat s emocemi, tedy aby je vnímal, chápal, zvládal a relevantně je užíval. Emoční inteligence a obecně celá emoční oblast lze rozvíjet a zlepšovat, jelikož je značně sociálně determinována. (Průcha a Veteška, 2012, s. 93)

Emoční inteligence, nebo též emocionální, sociální či interpersonální inteligence bývá také definována jako dispozice k relativně bezproblémovému sociálnímu chování, související se sebeovládáním a soucitem. Jejím podstatným předpokladem je empatie. Někteří autoři však odlišují emoční inteligenci od sociální, přičemž emoční inteligence zahrnuje i chápání vlastních emocí, nikoli pouze interakční hledisko emocí. Emoční inteligenci lze také definovat pomocí následujících znaků, které ji tvoří. Jedná se o **znalost vlastních emocí**, ve smyslu uvědomělého rozeznání emoce v okamžiku vzniku, protože uvědomování si vlastních emocí je důležité pro sebeporozumění a umožňuje lepší rozhodování. Dále **zvládnutí emocí**, tedy schopnost zacházet s emocemi tak, aby korespondovaly s danou situací, jež vychází ze sebeuvědomování. Schopnost **motivovat se**, kterou lze vymezit jako zapojování emocí do vlastního úsilí, tak aby jedinec dosáhl svůj cíl, s čímž souvisí také schopnost odložit uspokojení, potlačit unáhlené jednání atd. Posledním znakem je **empatie**, neboli schopnost vcítění, která se prohlubuje se zvyšujícím se emočním sebeuvědoměním. (Nakonečný, 2012, s. 276 - 280)

Emoční inteligenci lze vymezit jako schopnost jedince motivovat se a setrvat ve svém úsilí a překonávání nepříznivých okolností, kontrolovat své pohnutky a v případě potřeby odkládat jejich uspokojení, ovládat svou náladu, ovlivňovat své myšlení, ale také schopnost empatie atd. Složkami emoční inteligence jsou pak **vzájemné propojení**- silné interakce ve skupině, **individuální snažení a nezávislost**, **hierarchické uspořádání**- návaznost a posloupnost jednotlivých složek emoční inteligence, např. autoregulace a sebevědomí jsou zdrojem motivace, a společně jsou předpokladem společenského uplatnění jedince. A v neposlední řadě **nezbytný, ale nedostačující předpoklad**- základní úroveň emoční inteligence je nezbytná, ale ne vždy dostatečná a adekvátní. Je tedy potřeba si uvědomovat vlastní silné a slabé stránky v rámci individuálního emočního profilu a umět s nimi pracovat. Strukturu kvalit emocionální inteligence lze rozdělit na kompetence vztahující se k sobě samému a schopnosti v oblasti mezilidských vztahů. Mezi schopnosti, jež se vztahují k vlastní osobě, patří sebeovládání, sebedůvěra, reálná autoevaluace, sebeuvědomění, emocionální sebeuvědomění, svědomitost, spolehlivost, schopnost inovace, přizpůsobivost, ctizádost, motivace, iniciativa, loajalita a optimismus. Do kompetencí v oblasti mezilidských vztahů spadá pochopení, empatie, orientace na druhé, schopnost komunikace, obrat-

nost v sociálních kontaktech, schopnost stimulace osobního růstu u jiných lidí, zvládnutí konfliktů, vytváření vazeb, schopnost týmové práce a spolupráce, umění vést skupinu, ochota ke změnám atd. (Gajdošová a Herényiová, 2006, s. 35 - 38)

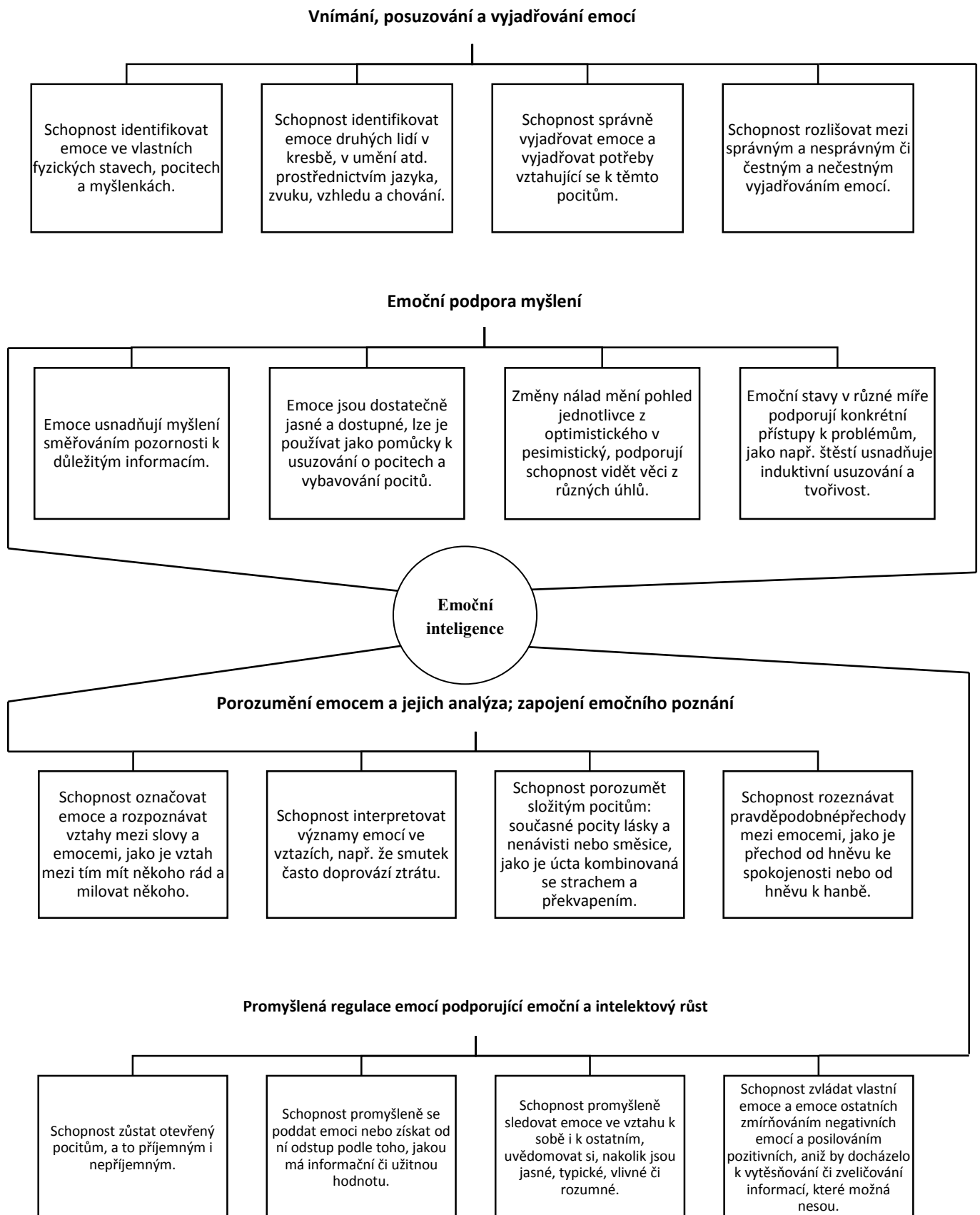
Emoční inteligence bývá spojována s citovou zralostí a významem emocionální oblasti pro úspěch jedince v životě, protože vysoké IQ jako takové nemusí znamenat životní spokojenost a úspěchy jedince. Emoční inteligenci lze vymezit několika zásadními vlastnostmi: schopnost rozeznávat emoce druhých, schopnost empatie, umění vyznat se v emocích vlastních, a také je ovládat, automotivace. Těmto schopnostem se lze, alespoň částečně, naučit. (Juklová, Loudová, Skorunková et al., 2015, s. 61)

Emoční, nebo také emocionální inteligence je součástí sociální inteligence, jež obsahuje schopnost vnímat a rozlišovat emoce a pocity vlastní i druhých lidí a využívat je při svém jednání a myšlení. Spadá sem také hodnocení a morální aspekty osobnosti, jejího vývoje a života jedince, i prožitky. Tento pojem označuje schopnost pochopení vlastních emocí, jejich regulace, včetně ovládnutí jejich intenzity a působení na jednání a chování a interpersonální vztahy. Jedná se tedy o schopnost jedince vnímat, rozlišovat a znát své vlastní prožitky, zintenzivňovat a regulovat je, nechat je působit na své jednání, chování, postoje v souladu s individuálním osvojením a přijetím společenských a mravních norem. Značný význam má však i poznání a regulace svých emocí, komunikační a sociální dovednosti, empatie, kladné sebehodnocení, motivace k odpovídajícím cílům, či optimismus. (Kolář et al., 2012, s. 38)

První komplexnější model emoční inteligence vytvořili Salovey a Mayer, kteří emoční inteligenci stručně pojímají jako individuálně odlišnou schopnost zpracování emocionálních informací a přizpůsobení se jim. V pozdějším přepracování původního modelu emoční inteligenci vymezili jako duševní schopnost. Tento soubor emočních schopností dělí do čtyř aspektů- větví, jež jsou hierarchicky uspořádány, a každá obsahuje čtyři schopnosti lišící se dle vývojových předchůdců. První větev je nazvána vnímání, posuzování a vyjadřování emocí, vztahuje se k percepci emocionálních informací a základním dovednostem souvisejícím s emocemi. Z těchto primárních procesů vychází další zpracování emocionálních informací pro řešení problémů. Druhá větev- emoční podpora myšlení, se týká pozitivního vlivu emocí na usuzování a emoční události, jež jsou přínosné pro rozumové zpracování emocí. Další větví je porozumění emocím a jejich analýza. Ta se věnuje kognitivnímu zpracování emocí a zahrnuje např. i schopnost uvažování o emocích, či schopnost abstraktního porozumění. Promyšlená regulace emocí je poslední větví a zabývá se zvládnutím

emocí vlastních i druhých lidí, které vede k intelektovému a emocionálnímu zrání. Tato větev zahrnuje nejpokročilejší dovednosti. Dalším významným modelem je Bar-Onův smíšený model emoční inteligence, který je zároveň empiricky podložený. Bar-Onův model chápe emoční inteligenci jako nonkognitivní dovednosti, způsobilosti a kompetence, ovlivňující jedincovu úspěšnost vyrovnávat se s tlakem a nároky prostředí. Model má pět obecných dimenzí- klíčových faktorů emoční inteligence, jež jsou dále rozděleny do patnácti subškál. Obecné dimenze jsou intrapersonální dovednosti, interpersonální dovednosti, adaptabilita, zvládání stresu a obecná nálada. Původních patnáct subškál později Bar-On přepracoval na deset komponent- vědomí vlastních emocí, sebeúcta, empatie, asertivita, tolerance vůči stresu, interpersonální vztahy, flexibilita, ovládání impulzů, řešení problémů a testování reality. Zbýlých pět původních komponent- nezávislost, sebeaktualizace, štěstí, optimismus, sociální odpovědnost, je považováno za facilitující prvky. (Schulze a Roberts, 2007, s. 55 - 64)

Obrázek 3: Model emoční inteligence Mayera a Saloveye



Zdroj: Schulze a Roberts, 2007, s. 59

Koncepce emoční inteligence Golemana upozorňuje mimo jiné na to, že výchovné působení na citovou stránku osobnosti v raném dětství a pubertě je významné a nezbytné pro další život jedince. Nevládnutí výchovy emocionální složky osobnosti jedince v těchto obdobích může mít za následek nedostatek emoční inteligence. Čímž se zvyšuje riziko rozvoje depresí, zneužívání návykových látek, projevů agresivního chování, či vzniku poruch příjmu potravy. To může vést k negativním pocitům jako je smutek, osamělost, nespokojenost, neschopnost prožít štěstí či radost, v krajních případech pak může dojít i k suicidii. Proto je také třeba věnovat pozornost mezilidským vztahům, jejich tvorbě, způsobu, kterým špatné interpersonální vztahy a negativní emoce působí na psychické i fyzické zdraví jedince. (Gajdošová a Herényiová, 2006, s. 35)

3 REGULACE EMOCÍ

Jako regulace emocí nebo také emoční regulace je překládán anglický pojem *emotion regulation*. Z toho vyplývá, že toto spojení můžeme chápat jako řízení vzniku, intenzity a trvání emocí, zahrnující i vnější výraz- regulace emocí, nebo jako vliv emocí na regulaci chování- emoční regulace. Záleží tedy na pojetí uvedeného slovního spojení- *regulation by* nebo *of emotion*. Přestože jednoznačně definovat tento pojem není snadné, uvádíme zde široce uznávanou definici Thompsona: „*Emoční regulace sestává z vnějších a vnitřních procesů odpovědných za monitorování, ocenění a modifikování emočních reakcí, zvláště jejich intenzity a časových charakteristik, směřujících k dosažení cílů jedince.*” Emoční regulace tedy zahrnuje změny v celé dynamice vlastního procesu. Jednoduše lze emoční regulaci popsat jako jistý proces, jímž jedinec ovlivňuje, které emoce a kdy bude mít, jak je bude projevovat a prožívat. Proces emoční regulace však může být jak vědomý tak také nevědomý, řízený, nebo automatický, může se vztahovat k jedné či více komponentám. (Slaměník, 2011, s. 48 - 49)

Regulaci emocí lze definovat jako organizační schopnost usnadňující dosažení jedincových cílů, nebo sociální či biologické přizpůsobení. Je základem některých jiných psychologických procesů. Je to způsob prožívání, vyjadřování a ovlivňování vlastních emocí, který se projevuje, ne jen u dospívajících jedinců. (Modecki, Zimmer-Gembeck a Guerra, 2017, s. 417 - 418)

Regulace emocí jsou procesy, kterými jedinec může ovlivňovat, kdy a jaké emoce prožívá, jak je prožívá a jak je vyjadřuje, projevuje. Tento proces může být vědomí či nevědomí, ovládaný nebo automatický, tj. neřízený, samovolný. Protože se emoce časem vyvíjejí, i emoční regulace se mění- emoční dynamika. (Gross, 1998, s. 275)

Regulace emocí, respektive proces od vzniku emoce k volbě strategie emoční regulace se odehrává v cyklech. Vše začíná určitou situací, jež upoutá jedince pozornost. Tato situace má pro jedince jistý význam, a proto vyvolá odezvu. Tou je užití konkrétní strategie- **změna situace**, tzn. změna situace prostřednictvím řešení problému, **odvedení pozornosti**- odvrácení pozornosti od situace, **kognitivní přehodnocení**- jiný způsob uvažování o situaci, **změna odezvy**- ovlivňování fyziologickou, zkušenostní či behaviorální emoční reakcí. Četnost opakování tohoto cyklu závisí na úspěšnosti regulační strategie. (Reindl, Gniewosz a Reinders, 2016, s. 147)

Jiné dělení strategií emoční regulace rozlišuje adaptivní a maladaptivní strategie. Přičemž adaptivní mohou vést ke kontrole emocí, jejich regulaci a překonat negativní zkušenosti. Kdežto neadaptivní mohou zesílit negativní důsledky, případně vést až k psychopatologii. Příkladem adaptivních strategií regulace emocí je pozitivní přehodnocení či plánování. Mezi neadaptivní strategie patří přemítání nebo plánování. (Vanhalst, Luyckx, Van Petegem a Soenens, 2018, s. 165)

Se zmíněnými adaptivní a neadaptivní strategie a jejich podoblasti, s přidáním třetí strategie pracujeme i my v našem výzkumu. Jejich přehled je shrnut v tabulce v praktické části práce. Uvedené strategie regulace emocí jsou vlastně autoregulačními mechanismy.

3.1 Autoregulace

Pojem autoregulace z řeckého *autos*, což znamená sám, a latinského *regulare* tedy řídit, vést, je: „*Psychologická schopnost jedince řídit své volní jednání (tj. vědomě se snažit o dosažení stanoveného cíle), přičemž jedinec sám sebe prožívá jako původce děje.*” V chování člověka se projevuje jako schopnost sebeovládnutí. Ze společenského hlediska znamená přijetí sociálních norem a jejich zvnitřnění, čímž jsou začleněny do jedinceva autoregulačního systému. (Kroupová, 2016, s. 15 - 16)

Autoregulací neboli samoregulací, samořízením rozumíme řízení stavu organismu či jiného systému, které se obvykle zaměřuje na optimalizaci tohoto stavu. Přičemž je realizována na biologické, psychické a sociální úrovni. Autoregulace je jednou ze základních schopností člověka, tedy schopnost řídit vlastní volní jednání a vědomě usilovat o dosažení stanoveného cíle. (Hartl a Hartlová, 2015, s. 66)

Autoregulace a vůle se vyvíjí postupně od bezděčných a nestálých podnětů, přes plnění úkolů kladených převážně zvnějšku, jež jedince řeší osvojenými algoritmy, po stále více samostatně a uvědoměle vybírané cíle a osobité postupy volních procesů. Samostatné rozhodování při autoregulaci však není vždy plně vědomým a racionálním procesem, i přesto je ale lze částečně výchovně trénovat. (Čačka, 2000, s. 155 - 156)

Autoregulace znamená řízení sebe sama. Tato schopnost je biologicky a sociálně determinována. Je významná v edukačním procesu a proto je vhodné ji specifickými činnostmi rozvíjet, posilovat a mobilizovat. Systém autoregulace znamená rozhodování o svém vlastním jednání a chování, tedy o sobě samém. Zahrnuje osobnostní rysy, procesy a činnosti, jimiž nabývá svého vlivu, a pomocí nichž se utváří osobnostní kvalita. Vztahuje se ke

všem subsystémům osobnosti, jako je temperament, motivace, ale i charakter a kognitivní procesy. (Kolář et al., 2012, s. 19)

Autoregulace emocí, někdy také pojmána jako sebeovládání, je znakem citové zralosti. Tedy řádně vyvinutých vyšších citů. Opak se může projevat např. náladovostí. Umění nepotlačovat a adekvátně usměrňovat vlastní emoce je zásadní pro emoční inteligenci. (Juklová, Loudová, Skorunková et al., 2015, s. 61)

Autoregulace respektive regulace se v průběhu života jedince vyvíjí. Východiska autoregulace tak optimálně přecházejí postupně „*od nutkavé zaměřenosti přes nucené osvojování poznatků a trénink dovedností, až k jednání podle vlastního vnitřního plánu.*” Kdy právě v období dospívání směřuje jedinec k tomu, aby se stal seberegulující a autonomní bytostí. (Čačka, 2000, s. 247)

3.2 Regulace a vývoj emocí v období rané adolescence

V průběhu života jedince existuje několik období, která jsou krizová pro vývoj emocí. Prvním z nich je raný věk, my se však v naší práci zaměřujeme na druhé v pořadí, a to období adolescence, respektive rané adolescence. Lze říci, že se jedná o období zmatků, vnějších a vnitřní konfliktů, hledání vlastní identity. Dospívající se často nevyznají ve svých pocitech, nedokáží je, či nechtějí vyjádřit, kvůli obavám ze zesměšnění se. Většina citových zážitků se diferencuje, prohlubuje a rozšiřuje, citové reakce jsou polarizované a prudké. Adolescent se snaží o získání co největší autonomie, o snížení závislosti na rodině. (Nakonečný, 2000, s. 174 - 175)

V naší práci a výzkumu se tedy zabýváme pouze jednou fází období dospívání, ranou adolescencí- pubescencí. Jedná se obecně o období přibližně mezi 11. a 15. rokem života jedince. Věkové hranice se však mohou individuálně lišit. Pubescence je doprovázena řadou významných tělesných i psychických změn, např. tělesné dospívání, pohlavní dozrávání, změna způsobu myšlení- schopnost abstraktního uvažování atd. Významné jsou také přeměny emočního prožívání, vznikající v důsledku hormonálních změn. Časté jsou emoční výkyvy, jež mohou mít vliv na hodnocení daného jedince. V důsledku osamostatňování se a uvolňování vazby na rodiče, získávají pro pubescenta velký význam vrstevníci a ztotožnění se s nimi. Změny v období dospívání způsobují ztrátu původních jistot a tak posilují potřebu orientace a stability v nově vzniklé situaci. V předcházející vývojové etapě byla potřeba jistoty uspokojována silnou vazbou na rodinu, v adolescenci se však mění její cha-

rakter. Zmíněná potřeba jistoty úzce souvisí s potřebou citové akceptace, nebo také přijatelné pozice jedince ve světě. V období dospívání je velmi častá akceptace na základě jedincova chování, projevování se. Jedinec si tedy musí své postavení určitým způsobem zasloužit. Pubescent se tudíž snaží dosáhnout novou akceptovatelnou pozici a tak si potvrdit své jistoty. (Vágnerová, 2005, s. 323 - 324)

Období dospívání a hlavně jeho první část, pubescence, bývá označováno jako období emoční nestability, pro něž jsou charakteristické četné a nápadné změny nálad, impulzivní chování, nestálé a nepředvídatelné reakce a postoje dospívajícího jedince. Pubescenti prožívají zároveň nejistotu, jež souvisí jak s jejich současným, tak také s budoucím postavením mezi lidmi, očekáváními a požadavky. Hlavním vývojovým úkolem v tomto období je osamostatňování se ze závislosti na rodičích a současně i navazování významnějších a diferencovanějších vztahů s vrstevníky obou pohlaví. Přičemž právě částečné přemístění jedincových vazeb z rodičů na vrstevníky je nezbytné pro úspěšný a správný vývoj v pubescenci. Nově navázané vztahy s vrstevníky poskytují jedinci jistotu, o niž přichází odpoutáváním se od rodiny, a také jej připravují na trvalé vztahy v dospělosti. Rozšiřování vztahů dospívajících bývá charakterizováno určitými stupni. Ty jsou však obecné a existují individuální rozdíly v jejich pořadí a době nástupu. Často se také navzájem překrývají. Jako první bývá uváděna **skupinová izosexuální fáze**, pro kterou je charakteristická tendence vytvářet skupiny skládající se z osob stejného pohlaví. Takovéto skupiny vznikaly i dříve, v pubescenci se však vyznačují větší stabilitou a výraznější organizovaností- role jedinců jsou lépe diferencovány, od členů skupiny je vyžadována loajalita. V této fázi skupina jednoznačně odmítá jedince opačného pohlaví, členy skupiny kromě společných zájmů spojuje silná touha sdružovat se, vzájemný obdiv i možnost napodobovat. Ačkoli je skupina většinou nezbytným a kladným socializačním činitelem, může mít na jedince i silně negativní někdy až tyranizující vliv. Tato fáze je obecně typická pro začátek období puberty. Fáze, jež bývá uváděna, jako další v pořadí je **individuální izosexuální fáze**. Ta se vyznačuje potřebou důvěrného párového přátelství, které umožňuje výměnu pocitů a zkušeností, sdílení a svěřování nejsoukromějších pocitů. Na rozdíl od členů skupiny se tyto přátelé nemusejí podřizovat skupinovým normám a mají stejnou pozici a roli. Následující **přechodná etapa** se vyznačuje zájmem o opačné pohlaví, jež je zpočátku nejistý a tápavý. První skutečné, i když často nestálé, avšak silně prožívané vztahy mezi jedinci opačného pohlaví se pak objevují u jedinců na přelomu pubescence a adolescence. Tato fáze bývá označována jako **heterosexuální polygamní**. Poslední etapa, **zamilovanosti**, vyznačující

se ustálenějším, vážnějším, hlubším vztahem s opačným pohlavím, se většinou vyskytuje až na konci adolescence, případně na začátku dospělosti. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 147 - 155)

V období dospívání dochází k vývoji sociálních a emočních funkcí, včetně regulace emocí. Pubescenti vědomě vyvíjí značné úsilí při vlastní regulaci emocí ve stresových situacích. Dochází ke snaze nebýt tolik závislí na vztahově významných jedincích, v pojetí attachmentu, tedy většinou rodičích, ale být schopen autoregulace. Rodiče jsou pro tyto jedince stále důležitým zdrojem a podporou emoční regulace, ale zároveň začínají více využívat oporu vrstevníků a vnitřní kognitivní strategie. Právě snaha o emocionální samostatnost a soběstačnost je významným znakem tohoto vývojového období. Mnohé značné emocionální změny v pubescenci jsou důsledkem vztahů s vrstevníky a jejich zvyšujícího se významu a síly. (Allen a Miga, 2010 s. 186)

Dalším důležitým vývojovým úkolem v pubescenci, jež se vztahuje k emocím, je kromě osamostatňování se od rodiny a navazování stálejších vztahů s vrstevníky, příp. i volby povolání, také vývoj sebepojetí, tzn. dosažení jistého pocitu vlastní identity. V této oblasti jedinec směřuje k poznání vlastních možností i nedostatků a omezení, a přijetí své jedinečnosti i se zmíněnými mezemi. V tomto období je obvykle sebehodnocení jedince relativně nízké a kulturně i sociálně podmíněno. Kritické hodnocení vlastní osoby je však nezbytné pro vyjasnění osobnostních charakteristik, vlastní role ve společnosti atd. Zároveň je to však i příčina osobních krizí dospívajících a potřeby neustálého ujišťování se o svých vlastních hodnotách. Díky úspěšné individuaci je pak jedinec schopen vnímat sám sebe psychicky odlišně od vrstevníků i vlastních rodičů, uvědomit si a přijmout chyby a nedostatky svých rodičů, a přijmout odpovědnost sám za sebe- psychická diferenciaci. Dále s sebou úspěšná individuace přináší schopnost jednat nezávisle na druhých a jejich názorech bez přehnaných pocitů viny či úzkosti a zároveň toto své jednání vnímat- psychická nezávislost. Jedná se však ne jen o, spíše pasivní, sebepoznávání, ale také o aktivní sebeutváření. S touto oblastí souvisí také vývoj morálních norem a duchovní orientace. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 160 - 162)

V období dospívání se mění a vyvíjí celá osobnost jedince, tedy postoje, hodnoty, sebeutváření, aspirace, sociální vztahy atd. *„Chápeme-li dospívání v kontextu celé životní dráhy člověka jako specifickou etapu mezi dětstvím a dospělostí, můžeme je obecně charakterizovat jako přechod od nesamostatnosti k samostatnosti, od závislosti na dospělých k nezávislosti, od neodpovědnosti k morální zodpovědnosti, od konzumace společenských*

produktů a hodnot k jejich tvorbě.” Významný je v tomto období samozřejmě i vývoj imaginativně-emotivních funkcí. To znamená, že například city se stávají součástí vyšších duševních celků, nastává také postupný přesun od emocionální lability k rovnováze a stabilitě, formují se východiska morálních aspektů a sebeřízení, významnou roli má již i autoregulace a dochází k harmonizaci Jáství. (Čačka, 2000, s. 222 - 225)

Jak jsme již uvedli výše, v období dospívání, především v pubertě, dochází k silným a významným emočním změnám, týkajícím se kvality emocí, ale i intenzity prožívání a výrazu. Jedná se o období emoční lability, charakteristické střídavými silnými špatně ovládanými projevy emocí a jejich intenzivním prožíváním. V důsledku novosti těchto stavů se objevuje potřeba zabývat se jimi, vysvětlit je a pochopit. (Slaměnik, 2011, s. 74)

Emocionalita dospívajících se výrazně liší od dětské i dospělé, a to jak formou- intenzita, dynamika, průběh, tak také obsahovým zaměřením. Dochází k postupnému přechodu od vnitřní přechodně neuspořádané impulzivity k sebeusměrňující a sebeovládané emocionalitě, která je znakem následující etapy- dospělosti. Postupná integrace východisek sebeřízení vede k zvyšující se sebekontrolě a autokultivaci, včetně autoregulace emocí. Než ale jedinec dospěje do této schopnosti, zažívá intenzivní a značně iritabilní citové prožitky, jež jsou většinou krátkodobé a nekorespondující s reálnou hloubkou a intenzitou vnitřního prožitku. To odpovídá nedostatku autoregulace, slabé integrovanosti citového života, a naopak převaze introspekce. Časté je také střídání protichůdných citových reakcí a emocionální rozkolísanost, které jsou důsledkem nejen hormonálních změn, ale i např. nejistoty, reakcí sociálního okolí, převážně pak negativních reakcí, nízkého sebehodnocení, či značné snahy angažovat se. Reakce jedince na okolí, zejména vrstevníků, mohou mít také za následek nestabilitu jeho orientace, která souvisí s nestálostí bazálních struktur autoregulace- sebepojetí, postojů apod. Dospívající jsou více citliví na kritiku, proto často reagují neadekvátně či nepřiměřeně, aby skryli skutečné emoce. S reakcemi, které neodpovídají jejich reálným citům a emocím, se pak setkáváme, především byl-li zraněn jejich sebecit. (Čačka, 2000, s. 250 - 252)

V období dospívání je velmi důležitá regulace emocí, jež souvisí s vyrovnávacími strategiemi. Regulace emocí je potřebná např., pokud dospívající jedinec čelí stresu, kdy může dojít ke snížení schopnosti dosáhnout svého stanoveného cíle. V případě neregulovaného, značného stresu či hněvu, je třeba využít vyrovnávací strategie jako je řešení problémů nebo přehodnocení. Což je pro dospívající někdy obtížné. (Modecki, Zimmer-Gembeck a Guerra, 2017, s. 418)

4 SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY

Pro zdárný a pozitivní vývoj, seberealizaci a sebepojetí dítěte je důležité obecně školní prostředí. Přičemž významnou roli mají pozitivní vrstevnické vztahy, pozitivní komunikační a sociální klima školy a třídy, multikulturní aspekty edukace ve škole, jasně stanovený postoj vůči negativním jevům ve škole atd. (Procházka, 2012, s. 127 - 128)

Školní třída je svébytná skupina jedinců a ze sociometrického hlediska originální uskupení žáků, jehož pochopení je nezbytné pro poznání světa každého žáka. Třída je zároveň významným místem pro vývoj žáka, který je značně determinován právě klimatem a atmosférou třídy. (Lašek, 2007, s. 13)

Klima třídy je komplexní jev, jež je třeba nahlížet v sociálně-psychologických, sociologických, environmentálních a kulturních souvislostech. Sociální klima obecně lze pojímat minimálně v následujících teoretických rovinách: rovina jedinců, malých sociálních skupin, větších sociálních skupin, velkých sociálních skupin, či ekologická rovina. V případě jedinců se jedná o jednotlivé žáky, učitele atd. Malými sociálními skupinami jsou chápány např. školní třídy. Úroveň větších sociálních skupin zahrnuje klima školy, velkých sociálních skupin pak třeba úroveň školství v dané zemi. Ekologická úroveň obecně znamená prostředí, ve které účastníci edukace tráví určitou část svého času- prostředí školy, učebny, laboratoře apod. (Hlásná, 2006, s. 193)

Klima můžeme vymezit jako zvláštní projev života, odrážející úroveň prostředí. Podílejí se na něm všichni účastníci a zahrnuje sociální i psychickou stránku prostředí, tzn. osobnostně vztahovou dimenzi. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 88)

Klima je relativně stabilní emocionální naladění školní třídy specifické pro konkrétní třídu a učitele, trvající několik měsíců až let. Na jeho utváření se podílejí všichni žáci, skupiny žáků i jednotliví žáci v dané třídě, učitelé vyučující v této třídě, a to i jako jednotlivci. Třídní klima ovlivňuje kvalitu pedagogické komunikace, edukačního procesu a socializaci. (Juklová, Loudová, Skorunková et al., 2015, s. 149)

Klima třídy je tvořeno ustálenými postupy vnímání, prožívání, hodnocení a také reakcí všech aktérů na to, co se ve třídě děje, děje nebo má být. Jedná se o dlouhodobé jevy trvající několik měsíců až let. Přičemž značný význam mají subjektivní aspekty klimatu, tedy pohled samotných aktérů na konkrétní klima a jejich interpretace. Sociální klima školní třídy společně utvářejí všichni žáci dané třídy, skupiny žáků tvořící se v této školní třídě,

žáci mimo vytvořené skupiny, jednotlivci a samozřejmě také učitelé, kteří docházejí do kontaktu s touto třídou. Souhrnně jsou všichni nazýváni aktéry klimatu. (Čáp a Mareš, 2007, s. 565 - 566)

Klima působí na žáka v osobním smyslu a v sociálně psychologickém. Osobní působení klimatu zahrnuje například to na kolik se žák cítí být zaujat školou, výši emocionálního a mentálního vkladu do práce ve škole, pocit apatie nebo osobního uspokojení ze školy, klíkaření, vnímání pomoci učitele atd. Sociálně psychologické působení znamená členství ve skupině, podíl žáka na činnosti skupiny, postavení mezi spolužáky, ale i vnímání učitelem-favorizování či odsouvání do pozadí, otevřenost žáka v kontaktu s jinými aktéry. (Lašek, 2007, s. 46)

Pojmem klima třídy označujeme psychosociální vztahy mezi žáky navzájem, ale i mezi třídou jako celkem a zúčastněnými učiteli, jež se utvářejí v každé školní třídě a z časového hlediska mají dlouhodobý charakter. Pro zjišťování a měření třídního klimatu slouží speciální dotazníky pro aktuální a preferované klima, kdy se vyhodnocují shody a odlišnosti mezi nimi. Dále lze porovnávat také vnímání klimatu žáky a jejich učiteli. (Průcha a Veteška, 2012, s. 147)

Třídní klima lze také definovat jako stálý způsob vnímání, hodnocení a reagování všech žáků dané třídy, skupin žáků v této třídě, i žáků, kteří nejsou členy těchto skupin a učitelů působících v dané třídě, na minulé, současné i očekávané události ve třídě. Klima třídy ovlivňuje však i klima školy nebo učitelského sboru. Přičemž podstatné je vnímání klimatu právě samotnými aktéry, nikoli objektivní hodnocení klimatu třídy. Tento dlouhodobý jev může trvat několik měsíců až rok. (Petlák, 2005, s. 119 - 121)

Sociální klima třídy lze popsat i jako mikrosociální prostředí třídního kolektivu. Tato specifická sociálně-psychologická proměnná zahrnuje nepsané hodnoty a normy uznávané většinou třídy. Na jeho vzniku a průběhu se podílejí všichni žáci konkrétní třídy, dílčí skupiny ve třídě a také učitelé, kteří v této třídě vyučují a pracují s ní. (Kolář et al., 2012, s. 128)

Jako sociální klima třídy je označováno déle trvající sociálně-emocionální naladění, obecnější vztahy a postoje, emocionální odpovědi aktérů v konkrétní třídě na dění v ní- i výchovně-vzdělávací působení pedagogů. Tuto sociálně-psychologickou proměnnou lze rozdělit na tři základní typy, tj. klima **institucionalizovaného pořádku**- utváří prostředí zaměřené na dodržování řádu, dále klima **interpersonální shody**- prostředí, jež je orientová-

no na kooperaci, a klima **neosobní profesionality**- orientace na výkon. Klima školní třídy ovlivňuje její atmosféru. Sociální klima obecně je pak definováno jako dlouhodobější působení kvality sociálního prostředí na jedince a jejich všeobecnou pohodu. Přičemž je důležité zohledňovat to, jak sociální klima vnímají a popisují jeho aktéři. Klima lze také dělit na preferované a aktuální. Sociální klima má značný vliv na skupinovou kohezi, schopnost adekvátní reakce na změny, požadavky zátěž atd. (Hartl a Hartlová, 2015, s. 257)

S klimatem skupiny jako dlouhodobějšími sociálními vztahy se pojí i prožívání a city, jež jsou stálejší a projevují se i mimo konkrétní sociální situace. Klima má značný vliv na duševní zdraví jedince a je stabilnější než atmosféra. (Hlásná, 2006, s. 174)

Klima třídy lze chápat jako sociální a emocionální naladění žáků v dané třídě, které je trvalejšího charakteru. Tvoří jej a současně i prožívají žáci a učitelé, a to ve vztahu vzájemné interakce. Klima představuje užší pojem než související termín prostředí. (Lašek, 2007, s. 40)

Prostředí, nejširší a nejvšeobecnější z trojice pojmů klima, atmosféra, prostředí, se nevztahuje pouze k sociálně-psychologickým aspektům, ale zahrnuje např. i architektonické aspekty, jako je vybavení učeben, jejich variabilita atd., estetické, hygienické aspekty, mezi něž řadíme osvětlení, větrání apod., ergonomické, tzn. vhodnost nábytku, či uspořádání pracovních míst, a akustické aspekty- akustika učeben, hladina hluku. (Petlák, 2005, s. 121)

Prostředí obecně lze stručně definovat jako určitý prostor či objektivní realitu, zahrnující předměty a jevy kolem nás, jež jsou nezávislé na našem vědomí. Prostředí tedy zahrnuje jak materiální systém- hmotné předměty, tak i systém duchovní- vztahy, ale i morálku, vědu, umění atd. Jedná se o podněty významné a nezbytné pro rozvoj osobnosti. S prostředím, ve kterém se jedinec nachází, je ve vzájemném působení, tzn. podněty z prostředí na něj působí a ovlivňují jeho vývoj, a zároveň i on je svou aktivitou mění a reaguje na ně, přizpůsobuje se jim. Školní třídy a školy se pak týká lokální prostředí- spojeno s bydlištěm, obec, čtvrť, a mikroprostředí- bezprostřední prostor pobytu jedince. Dle povahy činností probíhajících v daném prostředí lze školní třídu zařadit do prostředí pracovního. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 99 - 100)

Prostředí školy či třídy zahrnuje architektonické řešení prostoru, vybavení nábytkem, ergonomické aspekty- velikost a rozmístění nábytku, školní pomůcky atd., hygienické- větrání,

osvětlení, vytápění aj., akustické- šum, hluk apod. (Juklová, Loudová, Skorunková et al., 2015, s. 149)

S pojmy prostředí a klima třídy souvisí také atmosféra. Atmosféra třídy je krátkodobé sociální a emoční naladění, jež je situačně podmíněno. Jedná se o silně emočně laděné, variabilní a proměnlivé situace. Dlouhodobější klima na aktuální atmosféru může, ale nemusí působit. Například kooperace charakterizující klima třídy, se při individuálním zkoušení žáků nemusí vůbec projevit. Může tomu však být i naopak a výkony žáků může ovlivnit soutěživost. (Lašek, 2007, s. 40)

Oproti prostředí a klimatu třídy je atmosféra relativně úzký pojem, vyjadřující značnou proměnlivost a krátkou dobu trvání. Atmosféra třídy nejčastěji trvá jednu či několik vyučovacích hodin. Její rychlé změny jsou způsobeny situační podmíněností. Příkladem je rozdílná atmosféra třídy po velké přestávce, po bitce, při zkoušení. (Petlák, 2005, s. 121)

Atmosféra jako krátkodobé, situační, sociální a emoční naladění je charakterizována účastníky a jejich konkrétními sociálními pozicemi a rolemi. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 88)

Atmosféra má poměrně krátké trvání. Její proměnlivost je dána vyučovacím předmětem, probíranou látkou, konkrétním učitelem a jeho působením, použitými organizačními formami aj. (Juklová, Loudová, Skorunková et al., 2015, s. 149)

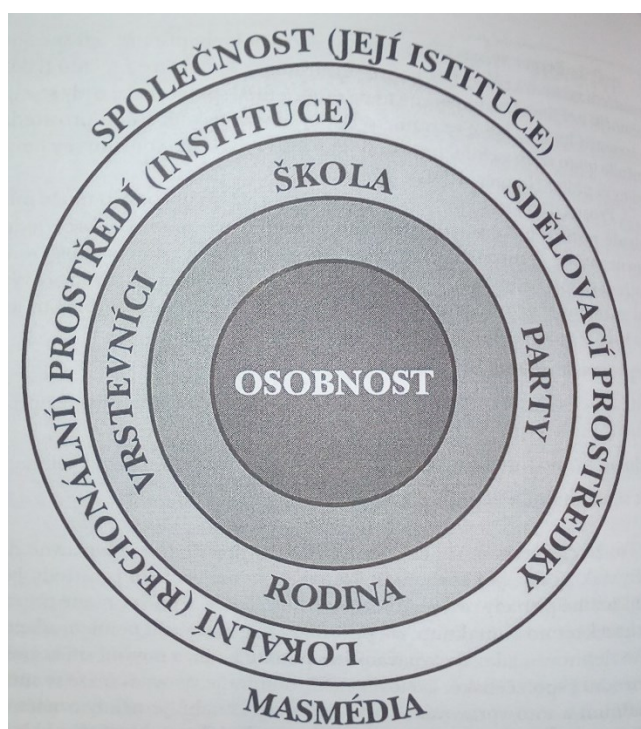
Atmosféru lze také definovat jako sociální vztahy a jevy krátkodobějšího trvání, jež jsou situačně podmíněny a mohou se rychle měnit. V průběhu vyučovací hodiny se tak atmosféra může změnit několikrát. Například po náročné písemné práci, kdy se žáci dozvídají své výsledky, mohou žáci prožívat zklamání, hněv atd., kdežto před ní pociťovali např. nervozitu, obavy apod. (Hlásná, 2006, s. 174)

Sociální atmosféru můžeme chápat jako charakteristiku krátkodobého vlivu prostředí na subjekty skupiny. Jedná se o krátkodobý, situačně podmíněný, oscilující jev, na nějž má vliv dlouhodobé sociální klima skupiny či organizace. Sociální atmosféra má trvání v řádu minut až hodin, déle jen výjimečně. Atmosféra ve školní třídě se může měnit jak v průběhu vyučovacího dne, tak i konkrétní vyučovací hodiny. Např. v případě suplování, o přestávce, před testem, po něm atd. (Hartl a Hartlová, 2015, s. 61)

Třída je společenské prostředí, v němž dospívající tráví většinu času, tudíž je samozřejmé, že zde více či méně dochází k uspokojování širších sociálních a psychických potřeb jedince. Tak jako i jiné vrstevnické skupiny, má i třídní kolektiv vlastní vnitřní strukturu- pozi-

ce, role, dynamiku- odměny, sankce, aspekty organizace- normy, hodnoty, cíle. Každý jedinec se snaží získat vlastní pozici, v ideálním případě v rámci norem, hodnot a cílů třídního kolektivu. Získaná role a pozice- třídní šašek, primus, sportovec atd., pak většinou ovlivňuje i další vývoj osobnosti. Tato třídou přisuzovaná odpovědnost bývá většinou ovlivněna individuálními zvláštnostmi jedince. Soužití ve třídě je také neopomenutelným zdrojem sociálních zkušeností. Protože především na počátku období dospívání možnost vzájemného kontaktu a přijetí třídou významně přispívá k adaptovanosti dospívajícího. Pro všechny a po všech stránkách je optimální třídní kolektiv s příznivým sociálním klimatem- dobré kolektivní vztahy, kooperace, ochota pomoci apod. Atmosféra třídy je při tom ovlivňována i specifickými a jedinečnými vývojovými charakteristikami žáků. (Čačka, 2000, s. 309 - 311)

Obrázek 4: Vztahy osobnost- vrstevníci, škola, prostředí



Zdroj: Kraus a Poláčková, 2001, s. 106

4.1 Determinanty klimatu

Jako determinanty lze v tomto případě chápat skutečnosti v životě školy a třídy, jež se vyznačují originálním uspořádáním, poměrnou svébytností a zároveň ovlivňují vznik, povahu a působení klimatu. Mezi determinanty klimatu můžeme zahrnout **zvláštnosti školy**- typ školy a její zaměření, pravidla života školy, dále pak **zvláštnosti vyučovacích předmětů a**

pedagogických situací, zvláštnosti pedagogů- osobnost, preferované pojetí a styl výuky, **zvláštnosti školních tříd-** třída jako celek, skupiny v rámci třídy, třída a učitel, **zvláštnosti žáků-** jako členů třídy, jako individuálních osobností. (Lašek, 2007, s. 44)

Sociální klima školní třídy jako v podstatě stálý stav vztahů, interakce a komunikace, jež se řízeně i spontánně utváří mezi aktéry edukačního prostředí třídy, vytváří a ovlivňuje dva hlavní faktory. Jedná se o **působení učitele-** jako jedince, i všech učitelů, kteří ve třídě vyučují, a **žáky-** vztahy mezi nimi, nepsaná pravidla a normy naladění žáků na školní práci, ale i mimo ni, chování charakteristické pro danou třídu jako celek. (Hlásná, 2006, s. 192)

Třídní klima je ovlivňováno řadou faktorů, mezi něž patří např. struktura zapojení se a účasti žáků na vyučování, komunikační a edukační postupy učitele, preference učitele, klima školy. **Struktura účasti žáků na vyučování** znamená četnost, s jakou se žáci zapojují do vyučování, kteří žáci nejsou vůbec aktivní, kteří více a kteří méně. To vše je ovlivněno hlavně počtem žáků ve třídě- menší počet by měl zaručit lepší a častější zapojení všech žáků, dále rozmístění žáků ve třídě- tzv. akční zóny, se žáky v předních lavicích komunikuje učitel častěji, preference jednotlivých žáků ze strany učitele- rozdílná postojová orientace učitele k žákům znamená odlišné možnosti participace žáků, ale také komunikace v závislosti na pohlaví- učitelé - muži méně odlišují komunikaci v souvislosti s pohlavím žáků, učitelky – ženy častěji chválí dívky a jsou častěji v konfliktu s chlapci. **Komunikační a edukační postupy učitelů** se značně liší. Každý učitel má svůj vlastní způsob komunikace a svým chováním utváří osobité komunikační klima ovlivňující charakter života v dané třídě. Komunikační klima se může lišit tím, jak často učitel v hodině mluví, zda a jak často žáky napomíná či naopak chválí. **Preferencí učitele** pak označujeme jako výraznější zaměřenost učitele na konkrétní žáky ve třídě, tzv. cíloví žáci, kterým učitel častěji věnuje pozornost, a zároveň bývají častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni. Subjektivní hodnocení žáků intuitivním způsobem je však přirozené a v podstatě nevyhnutelné. S preferencí učitele pak také souvisí sebenaplňující předpověď, která může mít vliv i na třídní klima. V neposlední řadě, je samozřejmé, že i **klima celé školy** má vliv na klima konkrétní třídy v ní. (Petlák, 2005, s. 122 - 124)

Mezi faktory sociálního klimatu patří např. interpersonální vztahy, obecné postoje, způsoby emocionálních reakcí členů skupiny, vnímání procesů, jež se ve skupině odehrávají atd. (Hartl a Hartlová, 2015, s. 257)

S determinantami klimatu souvisejí také prvky klimatu, jež nejsou izolované, ale vzájemně na sebe působí a tak utvářejí složitou strukturu. Síla jejich prožívání žáky závisí na kvalitě působení determinant. (Lašek, 2007, s. 44)

4.2 Přístupy, metody a techniky zkoumání klimatu školní třídy

Pro zkoumání třídního i školního klimatu je používána řada přístupů a metod, u kterých záleží také na hlediscích a výzkumných záměrech, protože lze zkoumat sociální klima, psychické, komunikační, pracovní atd. Hlavními a asi nejčastějšími přístupy ke zkoumání třídního klimatu jsou sociometrický přístup, interakční, pedagogicko-psychologický, vývojově-psychologický, organizačně-sociologický, školně-etnografický, sociálně-psychologický a environmentální. **Sociometrický** přístup pojímá školní třídu jako sociální skupinu, přičemž se zkoumá chování žáků, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj žáků. Metodou nejčastěji používanou v rámci tohoto přístupu je sociometricko-ratingový dotazník, tzv. SORAD. **Organizačně-sociologický** přístup zkoumá třídu jako organizační jednotku, kde je učitel řídicím pracovníkem. Výzkum se zaměřuje na rozvoj skupinové práce v hodině a snižování nejistoty žáků při plnění zadané práce. Hlavní metodou je standardizované pozorování pedagogické interakce a jejího průběhu. Předmětem zkoumání je u **interakčního přístupu** interakce učitele a žáků v rámci vyučovací hodiny. Diagnostika se provádí pomocí standardizovaného pozorování rozbořením audiovizuálních nahrávek interakce apod. **Pedagogicko-psychologický** přístup zkoumá práci ve třídě a kooperativní učení v malých skupinkách. A to např. pomocí posuzovací škály Classroom Life Instrument-CLI. Předmětem studia **školně-etnografického** přístupu je třída, učitelé a celkově přirozený život školy. Výzkum se zaměřuje na fungování klimatu, jeho vnímání, hodnocení a vlastní popis ze strany aktérů, sociokulturní utváření klimatu. Výzkum bývá prováděn metodou zúčastněného pozorování v průběhu několika měsíců i let. **Vývojově-psychologický** přístup se zaměřuje na žáka jako osobnost a třídu jako sociální prostředí pro rozvoj osobnosti. Přičemž je zkoumána ontogeneze žáků v určitém vývojovém stádiu. **Sociálně-psychologický a environmentální** přístup je orientován na školní třídu jako prostředí pro učení, žáky této třídy a pedagogy působící v dané třídě. Výzkumník se zabývá kvalitou klimatu, jeho strukturálními složkami, současným i preferovaným klimatem. Výzkumnou metodou tohoto přístupu je posuzovací škála vyplňovaná aktéry třídního klimatu. (Hlásná, 2006, s. 194 - 195)

Poznatky o třídním klimatu získané výzkumem lze zpracovat různými způsoby. Jedná se například o popis třídního klimatu z pohledu žáků, srovnání současného klimatu s klimatem preferovaným žáky, srovnání žáků a učitelů na klima v konkrétní školní třídě, porovnání rozdílů mezi vyučujícími působícími ve stejné třídě, ovlivňování třídního klimatu, výzkumník se také může zaměřit na vliv třídního klimatu na žáka či učitele, ale také na případné rozdíly mezi různými typy škol. (Petlák, 2005, s. 125)

Pro měření, zjišťování a poznávání sociálních vztahů a jevů mikrosociální povahy se velmi často používá sociometrie. Pomocí sociometrického testu, jehož otázky nabízejí možnost výběru členů skupiny s užitím konkrétního výběrového kritéria, lze zjistit směr i intenzitu interpersonálních vztahů v malé sociální skupině. Nejčastěji tedy ve školní třídě. (Kolář et al., 2012, s. 131)

Pro poznávání sociálních vztahů, status žáků, sociální atmosféry a klimatu ve třídě lze využít řadu metod, jako například rozhovor, pozorování, dotazník, sociometrii, postojové a hodnotící stupnice atd. Mezi často užívané techniky pak patří Morenova sociometrická technika, Hrabalův SO-RA-D, Uhádni kdo?, párové porovnávání, pořadí zásluh, plebiscit náklonnosti a odporu atd. (Gajdošová a Herényiová, 2006, s. 112 - 114)

K zjišťování, měření a analýze sociálních vztahů v malých sociálních skupinách, včetně jejich síly, struktury, kladné, negativní či nulové orientace se používá sociometrie, jejímž zakladatelem je J. L. Moreno. Každý člen skupiny provádí výběr z ostatních jedinců v tomto souboru- koho nemá rád, má nejraději, s kým by chtěl být na školním výletě atd. Jedná se tedy o preferenční volby typu sympatie, antipatie. (Hartl a Hartlová, 2015, s. 550)

Právě výše zmíněných technik, metod a nástrojů umožňují nejen zmapovat klima třídy, celkové vztahy v ní, jejich strukturu, ale lze pomocí nich také odhalit v třídním kolektivu vyloučené žáky. Tj. žáky, jež jsou odmítnuti zbytkem či většinou třídy.

4.3 Sociální vyloučení

Sociálním vyloučením v naší práci myslíme *peer rejection* = odmítnutí vrstevníky, přičemž vycházíme ze zahraničních výzkumů a literatury. Pracujeme tedy se vztahy v rámci školní třídy, s pozicí a postavením žáků v ní, vycházejících ze sociometrie. Sociálně vyloučenými žáky jsou zde proto myšleni ne žáci ze sociálně vyloučených lokalit apod., ale dospívající odmítnutí, izolovaní, přehlíženi, na okraji třídního kolektivu.

Termín *peer rejection* lze obecně definovat jako aktivní odmítání a sociální vyhýbání se ze strany vrstevníků. Lépe řečeno jedinci, kteří zažívají *peer rejection* jsou sociálně izolovaní, přehlíženi, či přímo a aktivně odmítáni svými vrstevníky. Toto sociální vyloučení je značným rizikovým faktorem v období dospívání, který může způsobovat množství problémů s přizpůsobením, jako je záškoláctví, deprese, nedostatečná motivace atd. Protože právě v období dospívání se jedinci značně zabývají svým postavením v kolektivu. (Celeste, Meeussen, Verschueren a Phalet, 2016, s. 545 - 546)

Odmítnutí vrstevníky je v životě jedince stresující událost, jež může vést k pocitům izolace a selhání vazeb ke konvenčním společenským institucím. Což může mít negativní následky. Sociálně vyloučení jedinci se mohou méně zapojovat v rámci sociálních norem konvenčních společenských institucí jako je škola apod. Čelí také riziku vzniku problémů v chování a zhoršení školního prospěchu. (Fite, Hendrickson, Rubens et al., 2013, s. 195)

Sociální vyloučení ve smyslu odmítnutí vrstevníky, souvisí samozřejmě se vztahy a strukturou konkrétní školní třídy. Sociální psychologie definuje školní třídu jako malou formální sociální skupinu, která by měla vzniknout záměrně, organizovaně, její činnost je dlouhodobá a třída by také měla mít dostatečně pevnou organizaci. Zároveň však může být školní třída také referenční skupinou. V ideálním případě by školní třída měla mít vysokou kohezi, integritu a školní úspěšnost. Sociální vyloučení v rámci třídního kolektivu lze určit na základě neformálního postavení žáků, jež je dáno sociometrickým statutem jednotlivců. Lze tak sledovat strukturu statusu žáků např. následujícího charakteru: odmítání a izolování, nepřijatí, přijatí a upřednostňování, hvězdy. Na status žáků konkrétní třídy může mít vliv např. **prospěch, vzhled, schopnosti** atd. Častěji bývají odmítání spolužáci s výborným prospěchem- vnímání jako šprti, vyzdvihovali učitelé pro studijní výsledky, chování, ale i žáci s hraničním intelektem. Odmítání může také vycházet z nějaké tělesné odlišnosti jedince, jako například obezita, porucha zraku, řečová vada, barva vlasů či pleti, ale také tělesné handicap. Věk pak může určovat dominující faktory, na nichž závisí postavení žáka ve třídě. (Gajdošová a Herényiová, 2006, s. 109 - 110)

Se sociálním vyloučením žáka v kolektivu vrstevníků souvisí také sociální pozice. Jedná se o postavení jedince v sociální skupině, které udává jeho povinnosti a práva ve vztahu k ostatním členům. Ale také pravomoci, jež mu skupina v souvislosti se svým očekáváním poskytuje. Na základě jedincových předpokladů, chování a významu pro skupinu jsou mu přisouzeny možnosti a pověření, pravomoci. Ne jen pro edukační činnost je tak velmi vý-

znamná znalost sociální pozice jednotlivých členů konkrétní skupiny, v našem případě školní třídy. (Kolář et al., 2012, s. 129)

Získaná pozice v rámci vrstevnické skupiny je v pubertě významná i pro vlastní sebehodnocení, na němž pak dále závisí i úroveň aspirací a náročnost cílů stanovených k seberealizaci. Pozice v dětské skupině není dána ani tak školním prospěchem, jako vlastnictvím atraktivních věcí- počítač, mobilní telefon, kolo atd., úrovní výkonových schopností- obratnost, síla, množství nápadů, iniciativa atp., povahovými vlastnostmi- přátelkost, otevřenost, smysl pro humor, kooperativnost, ochota pomoci, respektování norem skupiny aj., sociálními dovednostmi- navazování a udržování kontaktů, gesta podporující pocity jistoty apod. Dále je zpravidla preferováno vše, co odpovídá očekávanému stereotypu- účes, módní či značkové oblečení a podobně. To vše dokazuje neobjektivnost hodnocení vrstevníků. (Čačka, 2000, s. 148)

Sociální status lze definovat jako postavení jedince ve společenském systému, nebo také jako složku sociální pozice. Sociální status se vždy vztahuje ke zbývajícím statusům dané skupiny, jež je hierarchicky rozdělena. Jeho součástí je také prestiž, moc, autorita či výsady. Ovlivňují jej např. biologické rysy, vzdělání, původ, povolání, majetek, příjmy, členství v klubech, spolcích, stranách, náboženství. Rozlišujeme status vrozený a získaný. (Hartl a Hartlová, 2015, s. 562)

Role ve skupině znamená chování očekávané a žádoucí od jedince v určité situaci nebo postavení, tedy vyplývající z jeho sociální role. Časté jsou například označení rolí jako vůdce, hvězda, černá ovce, obětní beránek atd. (Kroupová, 2016, s. 300)

Pojmem role, respektive sociální role, bývá označováno chování žádoucí a vhodné pro jedince v konkrétním postavení. Jedná se tedy o způsob chování, který je očekáván od člověka v dané sociální situaci, pro niž platí určitá společenská norma. Role se tak podřizují sociální kontrole a tedy i sankcím. Sociální role jsou dány vnějšími znaky, jako je oblečení, účes, gesta apod., a vnitřními znaky- pohnutky, přesvědčení, cítění. Dělí se na stanovené, jež jsou na jedinci nezávislé, dále pak přijaté- jedinec se s nimi ztotožňuje, a vykonávané- usměřující jednání. Role lze dělit také na nadřazené, podřazené a souřadné. V souvislosti s rolemi může také dojít k vnitřnímu konfliktu, který je způsoben jejich nesouladem. Počet rolí jedince je dán jeho příslušností v jednotlivých sociálních skupinách. (Hartl a Hartlová, 2015, s. 512 - 513)

Ve skupinách dospívajících jsou stále výraznější veškeré aspekty skupinové dynamiky-koheze, organizované sledování relativně ostře stanovených cílů, hierarchie pozic a rolí, uspořádání, důslednější přijetí norem a hodnot skupiny. Příčinou špatného postavení mezi vrstevníky může být nošení brýlí, pohybová neobratnost, původ, tloušťka, kulturní či etnická příslušnost, materiální vybavení- cena oblečení apod. Přičemž právě v období dospívání jsou jedinci zvláště citliví vůči společenskému uznání. Akceptování vrstevníky totiž kladně působí na rozvoj osobnosti, protože přináší jistotu sebehodnocení a potvrzuje sociální kompetence dospívajícího. (Čačka, 2000, s. 180 - 181)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 DESIGN VÝZKUMU

V praktické části diplomové práce se zabýváme již samotným výzkumem, realizovaným na základě stanoveného **výzkumného problému**: Autoregulace emocí u sociálně vyloučených žáků.

Tento výzkumný problém jsme zvolily proto, že zahraniční výzkumy zabývající se autoregulací chování, emocí, či sociálním odmítnutím apod. dokazují, že právě sociální vyloučení významně ovlivňuje emoce jako takové, ale i jejich regulaci a autoregulaci. Jedná se například o výzkumy následujících autorů: R. F. Baumeister, M. R. Leary, J. M. Twenge, N. J. Ciaracco, J. M. Bartels, C. N. DeWall, A. Gitter atd.

Jak jsme již uvedli a podrobněji popsali v teoretické části práce, jedním z klíčových období ve vývoji emocí je období rané pubescence, kdy jsou pro jedince důležité vztahy s vrstevníky a jeho přijetí vrstevnickou skupinou. (Vágnerová, 2005, s. 324)

V tomto věku je skupinou vrstevníků, se kterou je jedinec v kontaktu nejčastěji, školní třída, tedy spolužáci. Každý školní kolektiv má svou dynamiku, žáci v něm zastávají různé role, mají rozdílné pozice a téměř v každém třídním kolektivu můžeme nalézt žáka na jeho okraji, odmítnutého spolužáky, vyloučeného z tohoto kolektivu.

Přestože je v zahraničí této problematice ve výzkumech a literatuře věnována pozornost, u nás jsou studie a výzkumy zaměřené na autoregulaci emocí, ale i jiných komponent chování spíše ojedinělé.

5.1 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem naší diplomové práce je Analyzovat autoregulaci emocí u sociálně vyloučených žáků. Na základě tohoto výzkumného cíle jsme definovali dílčí výzkumné cíle.

Dílčí výzkumné cíle

1. Identifikovat rozdíly v autoregulaci emocí sociálně vyloučených žáků v porovnání se začleněnými žáky.
2. Identifikovat rozdíly v autoregulaci emocí mezi sociálně vyloučenými žáky.
3. Analyzovat rozdíl autoregulace emocí sociálně vyloučených žáků v závislosti na stupni vyloučení.

5.2 Výzkumné otázky

Ze stanovených, výše uvedených, výzkumných cílů vycházejí naše výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jaká je míra autoregulace emocí u sociálně vyloučených žáků?

Dílčí výzkumné otázky

1. Jaké jsou rozdíly v míře kognitivní regulace emocí sociálně vyloučených žáků v porovnání se žáky začleněnými?
 - 1.1 Jaké jsou rozdíly v užívání neadaptivních strategií u sociálně vyloučených žáků v porovnání se žáky začleněnými?
 - 1.1.1 Jaké jsou rozdíly v míře využívání strategie sebeobviňování u sociálně vyloučených žáků v porovnání se žáky začleněnými?
 - 1.1.2 Jaké jsou rozdíly v míře využívání strategie přemítání u sociálně vyloučených žáků v porovnání se žáky začleněnými?
 - 1.1.3 Jaké jsou rozdíly v míře využívání strategie zveličování u sociálně vyloučených žáků v porovnání se žáky začleněnými?
 - 1.1.4 Jaké jsou rozdíly v míře využívání strategie obviňování ostatních u sociálně vyloučených žáků v porovnání se žáky začleněnými?
 - 1.2 Jaké jsou rozdíly v užívání adaptivních strategií u sociálně vyloučených žáků v porovnání se žáky začleněnými?
 - 1.2.1 Jaké jsou rozdíly v míře využívání strategie přijetí u sociálně vyloučených žáků v porovnání se žáky začleněnými?
 - 1.2.2 Jaké jsou rozdíly v míře využívání strategie pozitivní změna zaměření u sociálně vyloučených žáků v porovnání s žáky začleněnými?
 - 1.2.3 Jaké jsou rozdíly v míře využívání strategie plánování u sociálně vyloučených žáků v porovnání se žáky začleněnými?
 - 1.2.4 Jaké jsou rozdíly v míře využívání strategie pozitivní přehodnocení u sociálně vyloučených žáků v porovnání se žáky začleněnými?
 - 1.2.5 Jaké jsou rozdíly v míře využívání strategie uvedení do souvislosti u sociálně vyloučených žáků v porovnání se žáky začleněnými?
 - 1.3 Jaké jsou rozdíly v užívání strategie potlačení projevů emocí u sociálně vyloučených žáků v porovnání se žáky začleněnými?

2. Jaké jsou rozdíly v autoregulaci emocí mezi sociálně vyloučenými žáky?
3. Jaký je vztah mezi autoregulací emocí u sociálně vyloučených žáků a stupněm vyloučení?

Na základě 1. a 3. výzkumné otázky jsme stanovili **hypotézy** v tomto znění:

H1: Předpokládáme, že v autoregulaci emocí u sociálně vyloučených žáků a autoregulaci emocí u žáků integrovaných existuje rozdíl.

H3: Předpokládáme, že existuje vztah mezi autoregulací emocí u sociálně vyloučených žáků a různým stupněm sociálního vyloučení.

Statistické hypotézy tedy zní:

H0₁: Předpokládáme, že ve využívání regulačních strategií u vyloučených žáků a žáků integrovaných neexistuje statisticky významný rozdíl.

HA₁: Předpokládáme, že ve využívání regulačních strategií u vyloučených žáků a žáků integrovaných existuje statisticky významný rozdíl.

H0₃: Předpokládáme, že mezi využíváním regulačních strategií a různým stupněm sociálního vyloučení neexistuje statisticky významný vztah.

HA₃: Předpokládáme, že mezi využíváním regulačních strategií a různým stupněm sociálního vyloučení existuje statisticky významný vztah.

5.3 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou žáci druhého stupně základních škol v ČR. Celkově jich ve školním roce 2016/2017 bylo 378 531. Výběrovým souborem jsou žáci druhého stupně úplných základních škol v ČR, kromě škol speciálních, kterých ve školním roce 2016/2017 bylo 326 116. (ČSÚ, 2017)

Výzkum byl realizován na patnácti úplných základních školách. Školy byly vybrány náhodným výběrem ze sestaveného seznamu úplných základních škol v ČR, ze kterého byly vyřazeny školy speciální. Přičemž jsme využili údaje z Rejstříku škol a školských zařízení v ČR (MŠMT). Celkově se jedná o 2 528 škol. V rámci náhodného výběru bylo vylosováno šedesát škol, které jsme oslovili k účasti na výzkumu. Ochotu spolupracovat projevilo pouze pět škol. Proto jsme tento soubor doplnili školami z dostupného výběru. Jedná se o školy z oblasti Břeclavska a Zlínska. Výzkumný vzorek celkově čítá 1 134 žáků ve věku 11 – 16 let. Z toho 147 sociálně vyloučených.

Šetření probíhalo od května do října roku 2017 v rámci grantového projektu Grantové agentury České republiky „Dynamika autoregulace u sociálně vyloučených žáků”.

5.4 Výzkumná technika

Vzhledem ke kvantitativnímu charakteru výzkumného tématu a stanovených výzkumných cílů a otázek jsme pro výzkumné šetření využili dotazník. Dotazníky byly anonymní, i přesto, že jsme pro účely sociometrie- spárování dotazníků, žáky požádali o podepsání listů křestním jménem. Avšak jména žáků, konkrétní třídy ani školy z důvodu zachování anonymity nikde neuvádíme.

Pro identifikaci odmítnutých, sociálně vyloučených, žáků jsme použili vlastní dotazník, tj. sociometrický test, sestavený z otázek běžně používaných u sociometrických technik. Dotazník obsahuje šest položek, které se vztahují k sociálnímu přijetí, odmítnutí (ve smyslu pozitivní, negativní) a oblíbenosti či neoblíbenosti. Jedná se tedy o metodu umožňující měření výběrových vztahů jednotlivých členů skupiny, vycházející ze vzájemného přijímání či odmítání v sociálních skupinách. Data získaná z tohoto dotazníku slouží k určení pozice jedince ve zkoumané skupině, jeho oblíbenosti u jiných členů, vztahu jedince k jiným členům. Tento dotazník má 6 otevřených otázek. Položky 1. a 3. se vztahují k sociálnímu přijetí, 2. a 4. k sociálnímu odmítnutí, položka č. 5 k oblíbenosti ve třídě a položka č. 6 k neoblíbenosti ve skupině. Při vyhodnocování tohoto dotazníku jsme počítali počet jednotlivých voleb, tedy kolikrát byl daný jedinec uveden u konkrétní položky, tzn. četnosti.

Sociometrický test je, jak uvádí Chráska (2016, s. 203), základní a nejvýznamnější výzkumnou technikou v rámci sociometrie. Pomocí něj lze zjistit pozitivní volby ve skupině, např. preference, sympatie, a negativní volby, tj. odmítání atd. Test se skládá z jedné či více otázek umožňujících všem členům skupiny volbu partnerů pro konkrétní společné činnosti či dané situace. Jako odpověď jedinci uvádějí konkrétní jména. Obsah otázek závisí na cíli konkrétního šetření. Tento test bývá zadáván písemně. Kladné vztahy ve skupině mohou být zjišťovány např. pomocí otázek typu: *Kteří tví spolužáci jsou tví nejlepší kamarádi? Se kterými spolužáky bys nejraději pracoval/a na...? Záporné vztahy odhalují například otázky: Se kterými spolužáky bys nechtěl/a jet na třídní výlet? Kteří spolužáci jsou tví nejméně oblíbení?*

Pro analýzu autoregulace emocí jsme využili Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ), doplněn položkami z dotazníku Emotion Regulation Questionnaire (ERQ).

CERQ vytvořili v roce 1999 Dr. Nadia Garnefski a Dr. Vivian Kraaij k identifikaci kognitivní regulace emocí, nebo také *cognitive coping strategies*. Vztahuje se nejen k chování jedince po prožití negativní situace, ale také k myšlenkám daného jedince po tomto prožitku. Dotazník CERQ obsahuje 36 položek vztahujících se k devíti kognitivním copingovým strategiím- sebeobviňování, obviňování druhých, přemítání, zveličování, pozitivní změna zaměření, plánování, pozitivní přehodnocení, uvedení do souvislostí a přijetí. Dotazník je určen i pro širokou veřejnost a různé věkové kategorie. CERQ má i zkrácenou verzi CERQ-short, která se skládá z 18 položek. Odpovědi jsou u CERQ i CERQ-short značeny na pětibodové Likertově škále.

ERQ byl vytvořen Jamesem J. Grossem a Oliverem P. Johnem v roce 2003, k měření tendence jedince regulovat své emoce jedním ze dvou předpokládaných způsobů- expresivní potlačení, kognitivní přehodnocení. Tento dotazník má deset položek, odpovědi jsou zaznamenávány na sedmibodové Likertově škále. ERQ neobsahuje žádné reverzní položky.

Dotazník, který jsme použili pro náš výzkum, se skládá z 20 položek vztahujících se ke třem strategiím regulace emocí a jejich podkategoriím. Jedná se o neadaptivní strategie, adaptivní strategie a strategii potlačení projevů emocí. Přičemž právě položky zaměřené na potlačení projevů emocí jsou převzaty z dotazníku ERQ. Četnosti jsou zaznamenávány na Likertově pětibodové škále, kde 1= skoro vůbec, 5= skoro pořád.

Oba použité dotazníky jsou uvedeny níže jako přílohy. Souhrnný přehled strategií regulace emocí a příslušných položek ze sestaveného dotazníku znázorňuje následující tabulka.

Tabulka 1: Přehled položek dotazníku

Sebeobviňování		Self-blame	
1.	Je to moje vina.		I feel that I am the one who is responsible for what has happened.
11.	Můžu za to já.		I think that basically the cause must lie within myself.
Přemítání		Focus on thought/rumination	
3.	Pořád o tom přemýšlím.		I often think about how I feel about what I have experienced.
12.	Nemůžu to dostat z hlavy.		I am preoccupied with what I think and feel

			about what I have experienced.
Zveličování		Catastrophizing	
8.	Pořád si vybavuji, jak hrozné to bylo.		I continually think how horrible the situation has been.
17.	Je to nejhorší věc, která se mi mohla stát.		I keep thinking about how terrible it is what I have experienced.
Přijetí		Acceptance	
2.	Musím přijmout to, co se stalo.		I think that I have to accept that this has happened.
10.	Musím to takhle přijmout.		I think that I have to accept the situation.
Pozitivní změna zaměření		Positive refocusing	
4.	Snažím se myslet na příjemnější věci.		I think of pleasant things that have nothing to do with it.
13.	Myslím na něco pěkného než na to, co se stalo.		I think of something nice instead of what has happened.
Plánování		Refocusing on planning	
5.	Myslím na to, jak situaci změnit.		I think about how to change the situation.
14.	Přemýšlím nad tím, jak to zvládnout co nejlépe.		I think about a plan of what I can do best.
Pozitivní přehodnocení		Positive reappraisal	
6.	Můžu se z toho poučit.		I think I can learn something from the situation.
15.	Posílilo mě to.		I think that I can become a stronger person as a result of what has happened.
Uvedení do souvislostí		Putting into perspective	
7.	Nebylo to tak hrozné.		I think that it hasn't been too bad compared to other things.

16.	Stávají se i horší věci.	I tell myself that there are worse things in life.
Obviňování ostatních		Other-blame
9.	Nemůžu za to, co se stalo.	I feel that others are responsible for what has happened.
18.	Za to, co se stalo, může někdo jiný.	I feel that basically the cause lies with others.
Potlačení projevů emocí		Expressive Suppression facet
19.	Nechám si své pocity pro sebe.	I keep my feelings to myself.
20.	Nedám najevo, že se cítím špatně.	When I'm feeling bad (e.g. sad, angry, or worried). I'm careful not to show it.
Neadaptivní strategie – položky 1, 3, 8, 11, 12, 17 a 9, 18		
Adaptivní strategie – položky 2, 4, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 16		
Potlačení projevů emocí – položky 19, 20		

5.5 Metody analýzy dat

Pro zpracování dat získaných sociometrickým dotazníkem jsme použili čárkovací metodu a všechna získaná data jsme zaznamenali do tabulky programu MS Excel. Dále byla data zpracována v programu Statistica 13. Před samotným zpracováním dat jsme ověřili normalitu a homogenitu dat.

Při vyhodnocování sociometrického dotazníku jsme počítali průměrné skóre. Přičemž platí, že čím vyšší skóre se u daného jedince objevuje v případě kladných voleb, tím více je v kolektivu oblíbený. U negativních voleb platí, že čím více voleb jedinec získal, tím méně je oblíbený, respektive do takové míry je neoblíbený. Vzhledem k tomu, že sociometrický dotazník obsahoval dvě otázky zjišťující negativní volby a dvě zjišťující pozitivní, výsledné počty jsme u pozitivních i negativních voleb zprůměrovali. Následně jsme vypočítali sociometrické indexy, které kvantitativně vyjadřují výsledky sociometrického měření. Rozdílem pozitivního a negativního sociometrického statusu jsme získali výsledný status. Dále jsme standardizovali sociální preferenci, tzn., vypočítali z-score. Z těchto dat jsme poté vycházeli při určování vyloučených žáků. Jako sociálně vyloučené, či odmítnuté žáky

jsme stanovili ty, jejichž standardizovaný index preference je < -1 , zároveň je jejich standardizovaná pozitivní volba nižší než průměrná hodnota pozitivních voleb, a zároveň hodnota negativní volby vyšší než průměr negativních voleb.

Při výpočtu sociometrických indexů jsme vycházeli z postupů a vzorců dle Chrásky (2016, s. 212). Neformální postavení jedince v rámci skupiny charakterizují individuální sociometrické indexy. „*Postavení jedince ve skupině je dáno jeho sociálním statusem. Status jedince je dán počtem voleb, které jedinec získal, vztaheným k možnému počtu voleb, tj. $N - 1$, kde N je počet členů ve skupině.*” Pozitivní sociometrický status, tedy status volby se vypočítá jako podíl počtu obdržených pozitivních voleb k $N - 1$. Status odmítnutí, tedy negativní sociometrický status vypočítáme jako podíl počtu obdržených negativních voleb, tj. odmítnutí, k $N - 1$. Výsledný status je rozdílem statusu volby a statusu odmítnutí.

Při stanovení hranice a podmínek pro sociální vyloučení, respektive odmítnutí, jsme dále vycházeli z rozdělení žáků do skupin dle sociálního statusu, které uvádí Coie, Dodge a Coppotelli (1982, s. 564). Odmítnutí žáci- *rejected group*, musí splňovat následující podmínku: preferenční skóre je menší než -1 , zároveň skóre negativních voleb je větší než 0 , a zároveň skóre pozitivních voleb je menší než 0 .

Při vyhodnocování otázek zaměřených na kognitivní regulaci emocí, jsme zaznamenali skóre. Čím vyšší je, tím větší je míra využití dané kognitivní strategie u konkrétního jedince. Z těchto výpočtů jsme dále vycházeli při určování převažující regulační strategie. Přičemž jsme pracovali s adaptivními, neadaptivními strategiemi a strategií potlačení projevů emocí souhrnně, ale i s jednotlivými strategiemi zvlášť.

Pro ověření stanovených hypotéz jsme, vzhledem k povaze proměnných, použili t-test (H1) a koeficient korelace pro zjištění těsnosti vztahů mezi jednotlivými strategiemi regulace emocí a stupněm odmítnutí (H3). Přičemž jsme pracovali s hladinou významnosti $p=0,05$. Výsledky šetření jsou dále graficky znázorněny ve formě grafů a tabulek- popisná statistika, a podrobně popsány.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V této kapitole prezentujeme výsledky výzkumného šetření. Uvádíme zde odpovědi na výzkumné otázky a s nimi související hypotézy, a to podle logické posloupnosti a výzkumných cílů.

Ze získaných dat jsme sestavili tabulky a grafy s absolutními a relativními četnostmi. Relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa, což může v některých případech vést k mírnému zkreslení.

DVO1: Jaké jsou rozdíly v míře kognitivní regulace emocí sociálně vyloučených žáků v porovnání se žáky začleněnými?

H₀₁: Předpokládáme, že ve využívání regulačních strategií u vyloučených žáků a žáků integrovaných neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_{A1}: Předpokládáme, že ve využívání regulačních strategií u vyloučených žáků a žáků integrovaných existuje statisticky významný rozdíl.

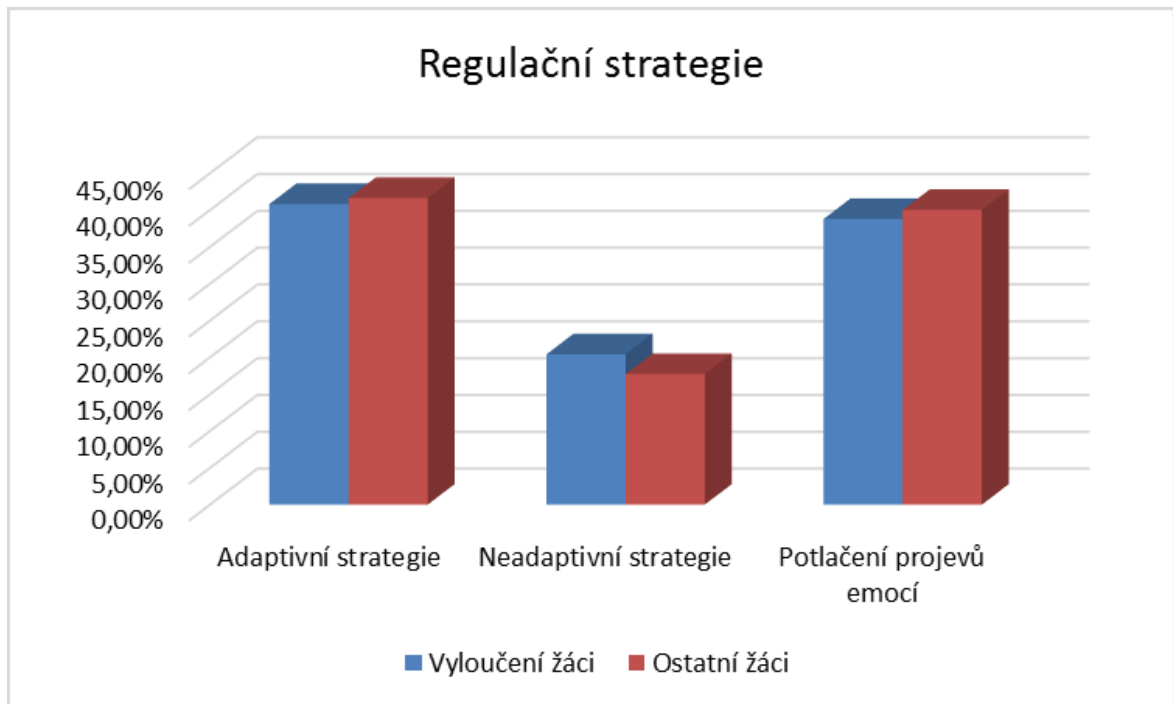
Z tabulky č. 2 vyplývá, že více než 40% sociálně vyloučených žáků využívá adaptivní strategie regulace emocí, více než 20% neadaptivní strategie a téměř 39% strategie potlačení projevů emocí. Tedy přes 59% odmítnutých žáků využívá strategie neadaptivní či potlačení projevů emocí. Avšak ostatní žáci využívají tyto strategie v podobné míře. Tzn. 41,64% z nich používá strategie adaptivní, téměř 18% neadaptivní a 40% strategii potlačení projevů emocí. 57,75% těchto žáků využívá strategii potlačení projevů emocí, či neadaptivní strategie. Nejvyužívanějšími strategiemi regulace emocí jsou tak u obou skupin žáků adaptivní strategie. Nejméně využívanými strategiemi jsou pak, opět u obou skupin, neadaptivní regulační strategie.

Tabulka 2: Četnosti regulačních strategií

Regulační strategie						
Postavení žáků	Adaptivní strategie		Neadaptivní strategie		Potlačení projevů emocí	
	Absolutní četnosti	Relativní četnosti	Absolutní četnosti	Relativní četnosti	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
Vyloučení	60	40,82%	30	20,41%	57	38,78%
Nevyloučení	411	41,64%	175	17,73%	395	40,02%

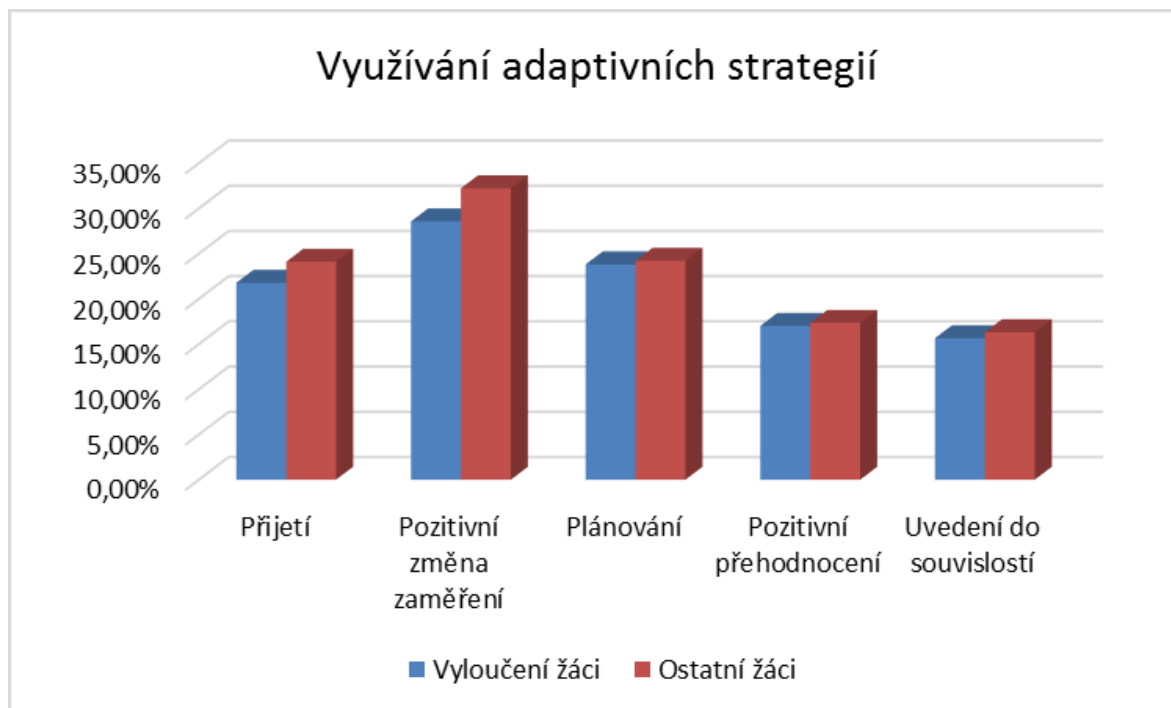
Následující graf č. 1 znázorňuje procentuální zastoupení výše zmíněných strategií regulace emocí u žáků vyloučených i těch, kteří nejsou vymezeni jako sociálně vyloučení. Z grafu je patrné, že pouze neadaptivní strategie jsou více využívány žáky vyloučenými z třídního kolektivu. Tyto strategie jsou využívány 20,41% sociálně vyloučených žáků a 17,73% ostatních žáků. Je tedy třeba uvést, že se nejedná o podstatný rozdíl. Ve využívání adaptivních strategií sice převažují žáci, kteří nejsou definováni jako sociálně vyloučení, avšak ani zde není rozdíl významný. Jedná se o 41,64% a 40,82% žáků. Podobně je tomu i u strategie potlačení projevů emocí, kterou využívá 40,02% žáků neodmítnutých a 38,78% žáků odmítnutých vrstevníky. Nejčastěji využívanými strategiemi regulace emocí jsou u vyloučených i nevyloučených žáků strategie adaptivní. Nejméně využívanými strategiemi pak neadaptivní.

Graf 1: Využívání strategií regulace emocí



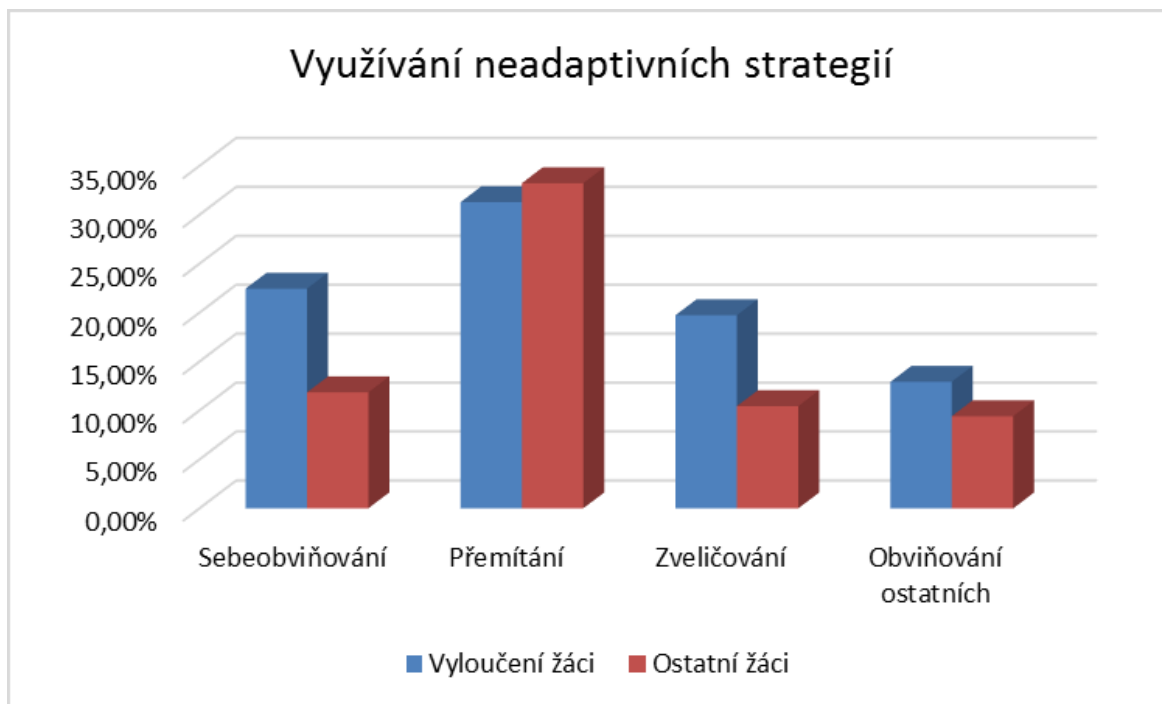
Graf č. 2 znázorňuje konkrétní využívané adaptivní strategie, které převládají u jednotlivých žáků. Někteří žáci nejvíce využívají několik strategií zároveň. Graf porovnává toto využívání u žáků vyloučených v rámci kolektivu a žáků, kteří nejsou definováni jako vyloučení. Hodnoty v grafu jsou uvedeny v procentech. Je patrné, že existuje mírný rozdíl v poměru využívání adaptivních strategií mezi odmítnutými a ostatními žáky. Tento rozdíl, jak dokládá tabulka č. 2 a 4, však není statisticky významný. Nejvíce užívanou adaptivní strategií regulace emocí je, jak u žáků vyloučených, tak u těch, jež nejsou odmítnuti, pozitivní změna zaměření. Ta je převládající strategií u téměř 29% vyloučených a více než 32% nevyločených žáků. Druhou nejvíce využívanou strategií je u obou skupin plánování. To nejvíce využívá 23,81% odmítnutých a 24,21% ostatních žáků. Podobně je využívána strategie přijetí, která dominuje u 21,77% sociálně vyloučených a 24,11% nevyločených žáků. 17,01% žáků odmítnutých vrstevníky a 17,33% neodmítnutých využívá nejvíce strategii pozitivního přehodnocení. Nejméně žáků, tedy 15,65% vyloučených a 16,31% nevyločených, užívá převážně strategii uvedení do souvislostí. Nejvyužívanější adaptivní strategií regulace emocí je tedy u obou skupin žáků pozitivní změna zaměření, nejméně užívané je uvedení do souvislostí.

Graf 2: Převažující adaptivní strategie



Graf č. 3 uvádí jednotlivé využívané adaptivní strategie, jež převažují u jednotlivých žáků. Opět se u některých žáků objevuje více nejvyužívanějších regulačních strategií zároveň. V grafu jsou pro porovnání uvedeni jak žáci vyloučení, tak ostatní žáci, jež nejsou odmítnuti spolužáky. Uvedené hodnoty jsou vyjádřeny v procentech. Nejvyužívanější převládající strategií je u sociálně vyloučených i nevyločených žáků přemítání. Ta je zároveň jedinou strategií, která je využívána u více procent žáků, kteří nejsou vyloučení. Tato strategie je nejvyužívanější strategií u 33,23% žáků neodmítnutých a 31,29% odmítnutých. Strategie sebeobviňování je převládající strategií u 22,45% odmítnutých a 11,85% neodmítnutých žáků. 19,73% vyloučených žáků, 10,44% nevyločených, z neadaptivních strategií využívá nejvíce zveličování. Obviňování ostatních pak převažuje u 12,93% odmítnutých žáků a 9,42% ostatních žáků. Tudiž nejvyužívanější neadaptivní strategií regulace emocí je u obou skupin přemítání a nejméně využívanou obviňování ostatních. Všechny neadaptivní strategie kromě přemítání jsou více využívány sociálně vyloučenými žáky, než těmi nevyločenými. I přesto je tento rozdíl nevýznamný.

Graf 3: Převažující neadaptivní strategie



Jak jsme uvedli výše i přesto, že jsou rozdíly ve využívání strategií regulace emocí u sociálně vyloučených žáků a u žáků, kteří nejsou sociálně vyloučení, nejsou natolik významné, aby potvrdily stanovenou hypotézu. Z tabulky č. 3 je patrné, že mezi postavením jedince v kolektivu a využívanými strategiemi regulace emocí neexistuje statisticky významný rozdíl. Tzn., rozdíl ve využívání regulačních strategií u vyloučených žáků a žáků integrovaných není statisticky významný ($p=0,77$).

Tabulka 3: Regulační strategie ve vztahu k postavení v kolektivu

Variable	T-tests; Grouping: Postavení v kolektivu			
	Mean 0	Mean 1	t-value	p
Regulace	3,154	3,138	0,292	0,770

Využívání adaptivních strategií se tedy u žáků vyloučených a neodmítnutých výrazně neliší. Využívání těchto regulačních strategií tedy nezávisí na postavení jedince v třídním kolektivu. Z tabulky č. 4 lze vyčíst, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi postavením žáků ve třídním kolektivu a využíváním adaptivních strategií ($p=0,34$).

Tabulka 4: Adaptivní strategie ve vztahu k postavení v kolektivu

Variable	T-tests: Grouping: Postavení v kolektivu			
	Mean 0	Mean 1	t-value	p
Adaptivní	3,278	3,188	1,492	0,136

Využívání neadaptivních strategií u žáků odmítnutých a těch žáků, kteří nejsou odmítnuti, není výrazně odlišné. Užívání neadaptivních regulačních strategií, jak dokazuje tabulka č. 5, tedy nezávisí na postavení žáka v třídním kolektivu. Mezi postavením jedince v kolektivu a využíváním neadaptivních strategií také neexistuje statisticky významný rozdíl ($p=0,35$).

Tabulka 5: Neadaptivní strategie ve vztahu k postavení v kolektivu

Variable	T-tests; Grouping: Postavení v kolektivu			
	Mean 0	Mean 1	t-value	p
Neadaptivní	2,951	3,009	-0,943	0,346

Užívání strategie potlačení projevů emocí u žáků sociálně vyloučených a nevyloučených žáků, se výrazně neodlišuje. Využívání strategie potlačení projevů emocí tak nezávisí na postavení žáka v kolektivu. Tabulka č. 6 dokazuje, že neexistuje statisticky významný rozdíl ani mezi postavením jedince v kolektivu třídy a využíváním strategie potlačení emocí ($p=0,66$).

Tabulka 6: Strategie potlačení projevů emocí ve vztahu k postavení v kolektivu

Variable	T-tests; Grouping: Postavení v kolektivu			
	Mean 0	Mean 1	t-value	P
Potlačení	3,285	3,240	0,439	0,661

V případě jednotlivých strategií se jejich využívání v závislosti na postavení jedince v kolektivu, tedy na tom zda je či není sociálně vyloučený, odmítnutý, také u žádné neliší. Statisticky významný rozdíl mezi konkrétní využívanou strategií a postavením v kolektivu, jak dokládá tabulka č. 7, neexistuje. Neexistuje statisticky významný rozdíl ve využívání strategie sebeobviňování u sociálně vyloučených žáků a žáků nevyloučených ($p= 0,15$). Neexistuje statisticky významný rozdíl ve využívání strategie přemítání u sociálně vyloučených žáků a žáků, kteří nejsou definováni jako sociálně vyloučení ($p= 0,27$). Neexistuje statisticky významný rozdíl ve využívání strategie zveličování u žáků vyloučených z třídního kolektivu a žáků, kteří nejsou vyloučení ($p= 0,33$). Neexistuje statisticky významný rozdíl ve využívání strategie obviňování ostatních u žáků odmítnutých a těch, kteří nejsou odmítnutí ($p= 0,34$). Neexistuje statisticky významný rozdíl ve využívání strategie přijetí u sociálně vyloučených žáků a žáků nevyloučených ($p= 0,52$). Neexistuje statisticky významný rozdíl ve využívání strategie pozitivní změny zaměření u žáků vyloučených z třídního kolektivu a nevyloučených žáků ($p= 0,42$). Neexistuje statisticky významný rozdíl ve využívání strategie plánování u sociálně vyloučených a nevyloučených žáků ($p= 0,15$). Neexistuje statisticky významný rozdíl ve využívání strategie pozitivního přehodnocení u žáků odmítnutých a těch, kteří nejsou definováni jako odmítnutí ($p= 0,07$). Neexistuje statisticky významný rozdíl ve využívání strategie uvedení do souvislostí u sociálně vyloučených žáků a žáků, kteří nejsou vyloučení ($p= 0,72$).

Tabulka 7: Regulační strategie ve vztahu k postavení v kolektivu

Variable	T-tests; Grouping: Postavení v kolektivu				
	Group 1:0		Group 2:1		
	Mean 0	Mean 1	t-value	df	p
Sebeobviňování	2,844	2,980	-1,432	1125	0,152
Přemítání	3,452	3,333	1,094	1126	0,274
Zveličování	2,750	2,845	-0,967	1124	0,334
Obviňování ostatních	2,758	2,839	-0,964	1123	0,335
Přijetí	3,381	3,322	0,649	1125	0,516
Pozitivní změna zaměření	3,415	3,330	0,810	1125	0,418
Plánování	3,472	3,339	1,428	1123	0,154
Pozitivní přehodnocení	3,061	2,891	1,809	1125	0,071
Uvedení do souvislostí	3,052	3,021	0,357	1124	0,722

DVO2: Jaké jsou rozdíly v autoregulaci emocí mezi sociálně vyloučenými žáky?

Graf č. 4 znázorňuje míru využívání strategií regulace emocí u sociálně vyloučených, tj. odmítnutých žáků. Je z něj patrné, že adaptivní strategie převažují u téměř 41%, neadaptivní u 20,41% a potlačení projevů emocí u téměř 39% odmítnutých žáků. Podrobnější popis, zahrnující i absolutní četnosti, je uveden výše u 1. dílčí výzkumné otázky.

Graf 4: Strategie regulace emocí sociálně vyloučených žáků



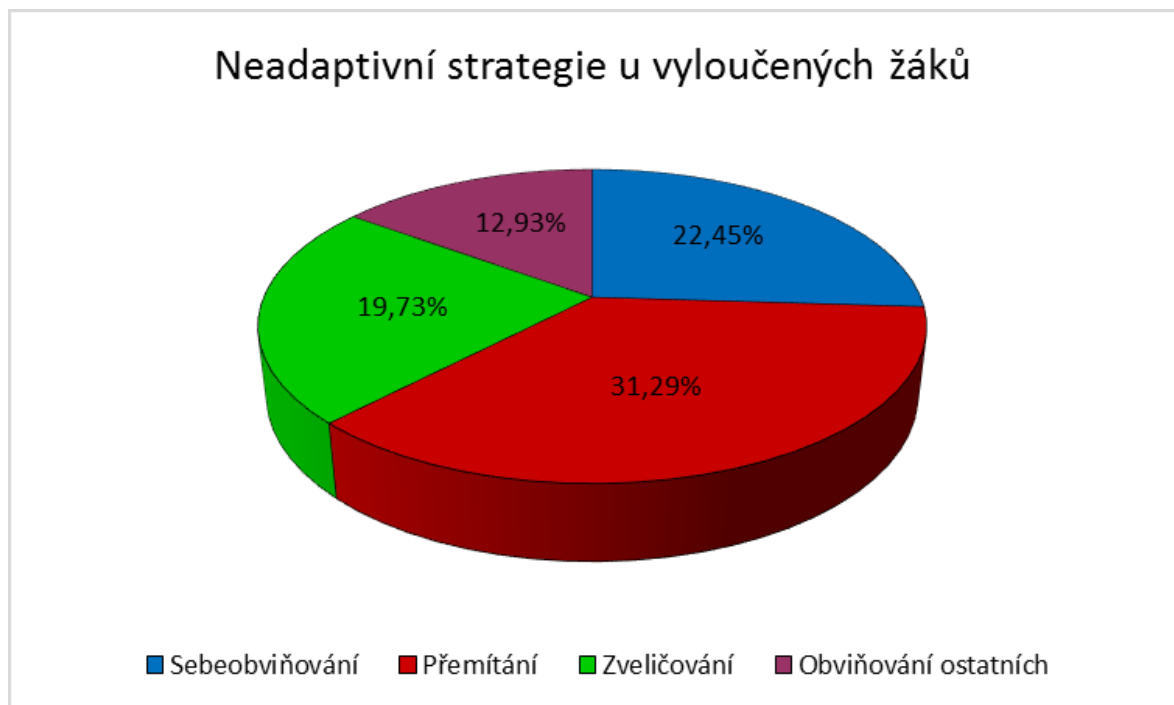
Využívání konkrétních adaptivních strategií regulace emocí u sociálně vyloučených žáků znázorňuje graf č. 5. Z něj lze vyčíst, že nejvíce užívanou převládající adaptivní strategií je pozitivní změna zaměření (28,57%). Dále je to plánování (23,81%), následuje strategie přijetí (21,77) a pozitivní přehodnocení (17,01%). Nejméně často využívanou převládající strategií je uvedení do souvislostí (15,65%). U některých žáků se však vyskytuje více převládajících strategií zároveň.

Graf 5: Adaptivní strategie sociálně vyloučených žáků



Užívání neadaptivních strategií regulace emocí, respektive převažující neadaptivní strategie, u sociálně vyloučených žáků je zobrazeno v grafu č. 6. Nejčastěji převažující neadaptivní strategií u odmítnutých žáků je přemítání (31,29%). Druhou nejčastější je sebeobviňování (22,45%). Následuje zveličování (19,73%). Nejméně častou převládající neadaptivní strategií je obviňování ostatních (12,93%).

Graf 6: Neadaptivní strategie sociálně vyloučených žáků



Z výše uvedených výsledků vyplývá, že nejužívanějšími strategiemi regulace emocí u sociálně vyloučených žáků jsou obecně adaptivní strategie (40,82%), nejméně užívané jsou obecně neadaptivní strategie (20,41%). Z konkrétních adaptivních strategií je nejčastěji užívanou strategií pozitivní změna zaměření (28,57%), nejméně uvedení do souvislostí (15,65%). Nejčastěji užívanou neadaptivní strategií je přemítání (31,29%), nejméně časté je obviňování ostatních (12,93%).

DVO3: Jaký je vztah mezi autoregulací emocí u sociálně vyloučených žáků a stupněm vyloučení?

H0₃: Předpokládáme, že mezi využíváním regulačních strategií a různým stupněm sociálního vyloučení neexistuje statisticky významný vztah.

HA₃: Předpokládáme, že mezi využíváním regulačních strategií a různým stupněm sociálního vyloučení existuje statisticky významný vztah.

Využívání adaptivních strategií závisí na stupni sociálního vyloučení žáka. Avšak využívání neadaptivních strategií a strategie potlačení projevů emocí nezávisí na stupni vyloučení žáka z třídního kolektivu. To také dokládá tabulka č. 8, která znázorňuje výsledky testu korelační analýzy. Je z ní patrné, že mezi stupněm vyloučení a využíváním adaptivních strategií existuje vztah ($p = 0,013$, $r = 0,074$). To znamená, že čím, je vyšší míra sociálního vyloučení, tedy nižší index sociálního vyloučení, tzn., čím více se index blíží 0, re-

spektive kladným hodnotám, tím vyšší je míra využívání adaptivní strategie. Dále také že, mezi stupněm vyloučení žáků z třídního kolektivu a užíváním neadaptivních strategií neexistuje vztah ($p= 0,532$, $r= -0,019$). A totéž platí pro strategii potlačení projevů emocí. Tedy mezi stupněm vyloučení a využíváním strategie potlačení projevů emocí neexistuje vztah ($p= 0,182$, $r= 0,040$).

Tabulka 8: Těsnost vztahů mezi stupněm vyloučením a strategiemi

Variable	Correlations		
	Adaptivní	Neadaptivní	Potlačení projevů emocí
Míra sociálního vyloučení	0,074	-0,019	0,040
	0,013	0,532	0,182

Zjišťovali jsme také vztah mezi stupněm sociálního vyloučení žáků a jejich využíváním jednotlivých neadaptivních strategií regulace emocí. V případě jednotlivých strategií se však potvrdila těsnost vztahů jen mezi stupněm sociálního vyloučení a využíváním strategie přemítání. To znamená, že stupeň sociálního vyloučení má vliv na využívání neadaptivní strategie regulace emocí přemítání ($p= 0,034$, $r= 0,176$). Mezi stupněm sociálního vyloučení a využíváním neadaptivní regulační strategie sebeobviňování neexistuje vztah ($p= 0,732$, $r= -0,029$). Mezi stupněm sociálního vyloučení žáků a využíváním strategie zveličování neexistuje významný vztah ($p= 0,786$, $r= -0,023$). Mezi stupněm sociálního vyloučení žáků a užíváním regulační strategie obviňování ostatních neexistuje vztah ($p= 0,091$, $r= -0,140$). Tuto skutečnost dokazuje tabulka č. 9.

Tabulka 9: Těsnost vztahů mezi stupněm vyloučení a neadaptivními strategiemi

Variable	Correlations Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N= 147
	Míra sociálního vyloučení
Sebeobviňování	-0,029
	0,732
Přemítání	0,176
	0,034
Zveličování	-0,023
	0,786
Obviňování ostatních	-0,140
	0,091

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE

V této kapitole odpovíme na stanovené výzkumné otázky, shrneme informace získané analýzou dat, vysvětlíme je a odpovíme na hlavní výzkumnou otázku. V podkapitole doporučení pro praxi pak uvedeme, čemu by, podle výsledků šetření a našeho názoru, měla být dále věnována pozornost.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že u sociálně vyloučených žáků převládají strategie neadaptivní a potlačení projevů emocí (dohromady 59,19%) proti strategiím adaptivním (40,82%). Avšak u ostatních žáků, tedy těch, kteří nejsou spolužáky odmítnuti, také převažují tyto strategie (dohromady 57,75%). I když tyto strategie využívá více vyloučených žáků, není rozdíl výrazný. Protože vhodnými strategiemi regulace emocí jsou adaptivní strategie, postavili jsme proti sobě, pouze pro shrnutí výsledků, adaptivní strategie vs. neadaptivní dohromady se strategií potlačení projevů emocí. Běžně, a hlavně v praxi, je však třeba tyto strategie od sebe odlišovat. Proto jsme v kapitole analýza a interpretace dat uvedli procentuální zastoupení všech tří strategií zvlášť. Přičemž jsme zjistili, že nejužívanějšími strategiemi jsou adaptivní, nejméně využívanými jsou neadaptivní. A to jak u žáků sociálně vyloučených, tak také žáků, kteří nejsou definováni jako sociálně vyloučení, či odmítnuti. Z toho vyplývá, že jsme nepotvrdili hypotézu H1. To znamená, že ve využívání regulačních strategií u vyloučených žáků a žáků integrovaných neexistuje statisticky významný rozdíl.

Důvodem vyvrácení stanovené hypotézy může být např. to, že některé školy, které nám výzkum umožnily, nám k jeho realizaci poskytli pouze třídy, které mají zmapovány a v nichž se, i přes občasné, výskyt sociálně vyloučených žáků, nevyskytují značné problémy typu sociální izolace, šikany apod., není negativní sociální klima, ani výraznější problémy týkající se právě např. vztahů v třídním kolektivu, či chování žáků. Dále je třeba zmínit i skutečnost, že strategii potlačení projevů emocí využívá značné množství žáků, kteří nejsou definováni jako sociálně vyloučení. Kdybychom tedy srovnali pouze užívání adaptivních strategií a neadaptivních, či negativních, nežádoucích, bez zohlednění strategie potlačení projevů emocí, hypotézu bychom možná potvrdili. Jedná se však o pouhé domněnky. Je také možné, že sociálně vyloučení žáci, kteří i přes odmítnutí vrstevníky využívají adaptivní regulační strategie, nejsou odmítnuti v takové míře a po dostatečně dlouhou dobu, aby toto odmítnutí mělo významný vliv na jejich emocionální autoregulaci. Případně také mohou právě využíváním adaptivních strategií usilovat o změnu svého sociál-

ního postavení ve třídním kolektivu. Opět se však jedná pouze o nepodložené teoretické úvahy.

Sociálně vyloučení žáci využívají adaptivní regulační strategie a strategii potlačení projevů emocí v téměř srovnatelné míře. Avšak neadaptivní strategie využívá asi o polovinu méně žáků než strategii potlačení projevů emocí či adaptivní. Mezi nejvíce využívané jednotlivé adaptační i neadaptační regulační strategie některých žáků se řadí více strategií, jejichž míra využívání je stejná. Nejvyužívanější adaptivní strategií regulace emocí u sociálně vyloučených žáků je pozitivní změna zaměření. Strategie plánování a přijetí jsou využívány téměř stejně. Pozitivní přehodnocení využívá jen o několik procent více žáků než nejméně užívanou strategií uvedení do souvislostí. Převažující neadaptivní strategií u sociálně vyloučených žáků je přemítání. Asi o třetinu méně je využívána strategie sebeobviňování. O několik procent méně odmítnutých žáků využívá zveličování. Nejméně častou neadaptivní regulační strategií je obviňování ostatních.

Vztah mezi stupněm sociálního vyloučení a využíváním kognitivních strategií regulace emocí se potvrdil pouze v jednom případě. Z našeho výzkumného šetření vyplývá, že využívání adaptivních regulačních strategií závisí na stupni sociálního vyloučení žáka. Využívání neadaptivních regulačních strategií a strategie potlačení projevů emocí však nezávisí na stupni jedincova vyloučení. Těsnost vztahů tak byla potvrzena pouze u adaptivních strategií regulace emocí. To znamená, že čím více je žák vyloučený z třídního kolektivu, tedy odmítnutý, tím méně využívá adaptivní regulační strategie.

Přestože se naše hypotéza o vztahu využívání regulačních strategií a sociálním vyloučením jedinců nepotvrdila, domníváme se, že je potřeba tomuto tématu dále věnovat pozornost. Protože z odborných zahraničních výzkumů vyplývá, že zde určitá souvislost mezi sociálním vyloučením, tedy odmítnutím a prožíváním, chováním ale i emocemi jedince existuje. Například L. Smart Richman objasňuje, jak sociální vyloučení vyvolává potřebu nápravy vztahů, agrese proti zdroji vyloučení, či stažení se do sebe. Tyto tři tendence lze obecně přirovnat k námi užívaným strategiím- adaptivní, neadaptivní a potlačení projevů emocí. Sociální vyloučení ve smyslu odmítnutí skupinou, kolektivem také bývá spojováno s nejen psychickými, ale i fyzickými důsledky. Přičemž např. MacDonald a Leary uvádějí, že sociální vyloučení může způsobovat sociální bolest, či zraněné city. Vanhalst, Luyckx, Van Petegem a Soenes uvádí, že u sociálně vyloučených jedinců převažují neadaptivní regulační strategie. Ale také uvádějí, že tyto strategie, zveličování, přemítání a sebeobviňování, jsou nejčastěji využívány jedinci, které označují jako chronicky osamělé. Což může být

také důvodem, proč nebyly tyto strategie využívány ve významnější míře jedinci participující na našem výzkumném šetření. Mohlo se skutečně jednat o jedince, kteří nejsou dlouhodobě vystaveni sociální izolaci, odmítnutí vrstevníků. Reindl, Gniewosz a Rinders potvrzují důležitost a význam přátelství pro vývoj emoční regulace jedince. Pokud má jedinec přátele, respektive alespoň několik blízkých přátel, může lépe rozvíjet svou emoční regulaci a využívat více adaptivní regulační strategie, než neadaptivní. Protože přátelé mohou být prostřednictvím observace příkladem užívání regulačních strategií, ale také poskytují prostor a možnosti aby si jedinec vyzkoušel a prověřil své regulační strategie. A jedinec se svými přáteli může prodiskutovat užívání vhodných strategií v konkrétních situacích. Baumeister a Leary, kromě jiného, také uvádí, že sociální vyloučení může být jedním ze zdrojů úzkosti, deprese a sociální deprese. Prožívání těchto stavů závisí také na stupni sociálního vyloučení či naopak začlenění, respektive na tom, jak moc se jedinec cítí být vyloučený. Řada výzkumů také dokládá význam potřeby sounáležitosti, potřeby patřit někam, být součástí skupiny, být přijímán.

7.1 Doporučení pro praxi

Přestože se nepotvrdil významný rozdíl ve využívání jednotlivých strategií regulace emocí u sociálně vyloučených žáků a žáků, kteří nejsou odmítnuti vrstevníky, domníváme se, že je potřeba tomuto tématu i nadále věnovat pozornost.

Je totiž důležité zabývat se už samotným klimatem a vztahy ve školní třídě. Je nezbytné, aby pedagog působící v konkrétní třídě, hlavně pak třídní učitel, měl přehled o postavení jednotlivých žáků v kolektivu této třídy. O možných rizicích odmítnutí vrstevníky a o žácích, kteří jsou tímto odmítnutím ohroženi. A dále s těmito informacemi náležitě pracoval a zohledňoval je při svém výchovně-vzdělávacím působení v dané třídě. Při tomto doporučení vycházíme také ze zkušeností při realizaci tohoto výzkumu, kdy řada škol odmítla účast na našem výzkumném šetření se zdůvodněním, že nemají žáky, kteří jsou sociálně vyloučení. Na čemž trvali i po objasnění našeho pojetí tohoto pojmu. Zřejmě tedy není výjimkou nezájem či přehlížení problémů týkajících se vztahů ve třídě, sociálního postavení žáků v ní atd.

Proto bychom pedagogům a dalším oprávněným pracovníkům ve školách doporučili více se zabývat sociálním postavením žáků v rámci třídy a vztahy mezi nimi. Aby se předcházelo, případně včasné řešilo sociální vyloučení, odmítnutí, některých žáků, které by mohlo mít negativní dopad na jejich, nejen emocionální, vývoj a další vztahy. Větší pozornost by

mohla být věnována také podpoře vhodných způsobů autoregulace emocí. K nim by žáci mohli být více vedeni, nejen ze strany pedagogů a školy obecně.

Dále bychom doporučili také realizovat další výzkumy zabývající se autoregulací emocí, ať už u jedinců v období dospívání, či u sociálně vyloučených žáků atd. Protože, jak jsme uvedli již v úvodu, touto tematikou se v ČR nezabývá mnoho odborníků a výzkumných šetření.

Základní školy, na kterých bylo provedeno toho výzkumné šetření, by mohli čerpat z výsledků tohoto výzkumu, které jim v případě zájmu poskytneme. Na jejich základě mohou jednak řešit sociální vztahy, ve třídách, kde to situace vyžaduje, ale také dále pracovat s třídními kolektivy vztahy a postavením žáků v nich. Případně se zaměřit právě na podporu žádoucích a pozitivních strategií regulace emocí u žáků.

Vhledem k našemu zjištění, že značná část žáků, kteří nejsou definováni jako odmítnutí vrstevníky, využívá strategii potlačení projevů emocí, je třeba se zaměřit i na tento aspekt. Je tedy podle našeho názoru důležité zaměřit se celkově na regulaci, respektive autoregulaci emocí u jedinců v období dospívání. Podporovat u nich adaptivní strategie regulace emocí a vést je k jejich využívání a eliminaci strategie potlačení projevů emocí a neadaptivních strategií.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá autoregulací emocí u žáků odmítnutých vrstevníky. První část se věnuje teoretickým východiskům z oblasti inkluzivního vzdělávání, emocí, emoční inteligence, regulace a autoregulace emocí, klimatu školní třídy, a také významu přijetí vrstevníky a rizikům sociálního vyloučení jedince v období dospívání.

Druhá, praktická, část práce je zaměřena na kvantitativní výzkum a analýzu získaných dat. Obsahuje hypotézy, vyvozené z teorie a zahraničních výzkumů, které jsme v závěru práce potvrdili či vyvrátili. Výzkumnými nástroji byl sociometrický dotazník a dotazník CERQ, který jsme doplnili položkami z dotazníku ERQ. Výzkumné šetření bylo realizováno od května do října 2017 na vybraných základních školách v ČR. Z celkového počtu 1 134 navrácených dotazníků bylo zjištěno 147 sociálně vyloučených žáků.

Výzkumné šetření potvrdilo vztah mezi využíváním adaptivní strategie regulace emocí a stupněm sociálního vyloučení žáků. Nepotvrdily se však rozdíly ve využívání kognitivních strategií regulace emocí u sociálně vyloučených žáků a žáků, jež nejsou definováni jako sociálně vyloučení. Je třeba uvést, že značné procento odmítnutých žáků využívá adaptivní strategie a zároveň relativně vysoké procento žáků, kteří nejsou vyloučení, využívá strategii potlačení projevů emocí.

Diplomová práce se věnuje tématu, kterému je v ČR, oproti zahraničí, věnováno málo pozornosti, i v rámci odborných výzkumů. Proto by mohla, alespoň částečně, být zdrojem informací a podnětem pro další výzkumy. Výsledky výzkumu zároveň mohou sloužit školám, které na výzkumu spolupracovaly k jejich interním účelům.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ANDERLIK, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [2] BARGEL, Miroslav a Pavel MÜHLPACHR. Inkluze versus exkluze - dilema sociální patologie. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010, 184 s. Sociopedie. ISBN 978-80-87182-12-3.
- [3] BENDO VÁ, Petra. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 225 s. ISBN 978-80-7435-422-9.
- [4] COIE, John D., DODGE Kenneth A. a COPPOTELLI Heide. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*. 1982, 18. 557-570. 10.1037/0012-1649.18.4.557.
- [4] ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk, 2000, 377 s. ISBN 8072390600.
- [5] ČÁP, Jan, Marie ROZSYPALOVÁ a Věra ČECHOVÁ. *Psychologie: obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. 3. vyd., v nakl. H & H 1. upr. Praha: H & H, 1998, 206 s. ISBN 8086022366.
- [6] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [7] GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ. Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími. Praha: Portál, 2006, 324 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7367-115-8.
- [8] GROSS, James J. The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 1998, 271-299. 1089-2680/98.
- [8] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Psychologický slovník. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 774 s. ISBN 978-80-262-0873-0.
- [9] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Velký psychologický slovník. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [10] HASSON, Gill. *Emoční inteligence: jak zvládat a řídit své i cizí emoce*. Praha: Grada Publishing, 2015, 175 s. ISBN 978-80-247-5630-1.
- [11] HLÁSNA, Slávka. Úvod do pedagogiky. Nitra: Enigma, 2006, 356 s. ISBN 80-89132-29-4.

- [12] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [13] JUKLOVÁ, Kateřina, Irena LOUDOVÁ, Radka SKORUNKOVÁ, Eva ŠVARCOVÁ a Jindra VONDROUŠOVÁ. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 160 s. ISBN 978-80-7435-427-4.
- [14] KELNAROVÁ, Jarmila, Eva MATĚJKOVÁ a Gabriela VOJKOVSKÁ. *Speciální pedagogika pro zdravotnické obory*. 1. díl. Praha: Galén, 2016, 106 s. ISBN 978-80-7492-273-2.
- [15] KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [16] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [17] KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016, 326 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5264-8.
- [18] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- [19] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [20] LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
- [21] LECHTA, Viktor. *Východiska a perspektivy inkluzivnej pedagogiky*. Martin: Osveta, c2009, 127 s. ISBN 978-80-8063-303-5.
- [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 8020007636.
- [24] PETLÁK, Erich. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: Iris, 2005, 189 s. ISBN 80-89018-89-0.
- [25] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, c2006, 119 s. ISBN 80-89018-97-1.

- [26] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [27] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- [28] SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009, 272 s. ISBN 978-80-7367-648-3.
- [29] SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007, 367 s. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [30] SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011, 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3311-1.
- [31] ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, 196 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4911-1.
- [32] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

Internetové zdroje:

- [1] ALLEN JP a MIGA EM. Attachment in adolescence: a move to the level of emotion regulation. *Journal of Social* [online]. 2010, **27**(2), 181-190 [cit. 2018-04-07]. DOI: 10.1177/0265407509360898. ISSN 02654075.
- [2] CELESTE, Laura, Loes MEEUSSEN, Karine VERSCHUEREN a Karen PHALET. Minority acculturation and peer rejection: Costs of acculturation misfit with peer-group norms. *British Journal of Social Psychology* [online]. 2016, **55**(3), 544-563 [cit. 2018-04-08]. DOI: 10.1111/bjso.12147. ISSN 01446665.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, **18**(4), 557-570. [online]. 2018. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- [3] FITE, Paula, Michelle HENDRICKSON, Sonia RUBENS, Joy GABRIELLI a Spencer EVANS. The Role of Peer Rejection in the Link between Reactive Aggression and Academic Performance. *Child* [online]. 2013, **42**(3), 193-205 [cit. 2018-04-08]. DOI: 10.1007/s10566-013-9199-9. ISSN 10531890.

- [4] MODECKI, Kathryn L., Melanie J. ZIMMER-GEMBECK a Nancy GUERRA. Emotion Regulation, Coping, and Decision Making: Three Linked Skills for Preventing Externalizing Problems in Adolescence. *Child Development* [online]. 2017, **88**(2), 417-426 [cit. 2018-04-07]. DOI: 10.1111/cdev.12734. ISSN 00093920.
- [5] REINDL, Marion, Burkhard GNIEWOSZ a Heinz REINDERS. Socialization of emotion regulation strategies through friends. *Journal of Adolescence* [online]. 2016, **49**, 146-157 [cit. 2018-04-07]. DOI: 10.1016/j.adolescence.2016.03.008. ISSN 01401971.
- [6] VANHALST, Janne, Koen LUYCKX, Stijn VAN PETEGEM a Bart SOENENS. The Detrimental Effects of Adolescents' Chronic Loneliness on Motivation and Emotion Regulation in Social Situations. *Journal of Youth* [online]. 2018, **47**(1), 162-176 [cit. 2018-04-07]. DOI: 10.1007/s10964-017-0686-4. ISSN 00472891.
- [7] Základní vzdělávání - žáci dle stupně a typu vzdělávání (základní školy, gymnázia, konzervatoře) - časová řada 2006/07 - 2016/17. [online]. 2017, [cit. 2017-11-07]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
CERQ	Cognitive Emotion Regulation Questionnaire
ČR	Česká republika
DVO	Dílčí výzkumná otázka
ERQ	Emotion Regulation Questionnaire
Et al.	A kolektiv
H1	Hypotéza č. 1
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
Příp.	Případně
S.	Strana
Tzn.	To znamená
Tzv.	Takzvaný
WHO	World Health Organization

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Rozdíly pojmů exkluze, separace, integrace, inkluze	18
Obrázek 2: Plutchikovo kolo emocí.....	23
Obrázek 3: Model emoční inteligence Mayera a Saloveye	29
Obrázek 4: Vztahy osobnost- vrstevníci, škola, prostředí	41

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Přehled položek dotazníku.....	53
Tabulka 2: Četnosti regulačních strategií	58
Tabulka 3: Regulační strategie ve vztahu k postavení v kolektivu.....	61
Tabulka 4: Adaptivní strategie ve vztahu k postavení v kolektivu.....	62
Tabulka 5: Neadaptivní strategie ve vztahu k postavení v kolektivu	62
Tabulka 6: Strategie potlačení projevů emocí ve vztahu k postavení v kolektivu	63
Tabulka 7: Regulační strategie ve vztahu k postavení v kolektivu.....	64
Tabulka 8: Těsnost vztahů mezi stupněm vyloučením a strategiemi	68
Tabulka 9: Těsnost vztahů mezi stupněm vyloučení a neadaptivními strategiemi.....	69

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Využívání strategií regulace emocí	59
Graf 2: Převažující adaptivní strategie.....	60
Graf 3: Převažující neadaptivní strategie.....	61
Graf 4: Strategie regulace emocí sociálně vyloučených žáků	65
Graf 5: Adaptivní strategie sociálně vyloučených žáků	66
Graf 6: Neadaptivní strategie sociálně vyloučených žáků.....	67

SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník sociální vyloučení

PII Dotazník regulace emocí

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK REGULACE EMOCÍ

JAK SE CÍTÍM, KDYŽ

Pokyny

U následujících otázek zaškrtni na škále číslo podle toho, jak se cítíš ve společnosti uvedených lidí:

Pohlaví:

chlapec

dívka

Věk

JAK DOBŘE SE CÍTÍŠ:	špatně					dobře				
s učitelem	1	2	3	4	5					
se spolužáky	1	2	3	4	5					
s rodiči	1	2	3	4	5					
se sourozenci (pokud máš)	1	2	3	4	5					
s prarodiči (děda, babička)	1	2	3	4	5					
s přítelem, přítelkyní (pokud máš)	1	2	3	4	5					
s kamarády	1	2	3	4	5					
sám	1	2	3	4	5					
na sociálních sítích (facebook, twitter, my space)	1	2	3	4	5					

Každý se občas setká s negativní událostí nebo se dostane do nepříjemné situace. Každý z nás na tyto události reaguje jinak. Vzpomeň si na **NEPŘÍJEMNOU SITUACI** nebo **nepříjemnou událost, kterou jsi zažil/a**, a vybav si, jak ses v této situaci cítil/a. Přečti si vždy větu v každém řádku a zaškrtni číslo podle toho, jak často sis v této nepříjemné situaci pomyslel/a následující:

	NEPŘÍJEMNÁ SITUACE	skoro vůbec					skoro pořád
1.	Je to moje vina.	1	2	3	4	5	
2.	Musím přijmout to, co se stalo.	1	2	3	4	5	
3.	Pořád o tom přemýšlím.	1	2	3	4	5	
4.	Snažím se myslet na příjemnější věci.	1	2	3	4	5	
5.	Myslím na to, jak situaci změnit.	1	2	3	4	5	
6.	Můžu se z toho poučit.	1	2	3	4	5	
7.	Nebylo to tak hrozné.	1	2	3	4	5	
8.	Pořád si vybavuji, jak hrozné to bylo.	1	2	3	4	5	
9.	Nemůžu za to, co se stalo.	1	2	3	4	5	
10.	Musím to takhle přijmout.	1	2	3	4	5	
11.	Můžu za to já.	1	2	3	4	5	
12.	Nemůžu to dostat z hlavy.	1	2	3	4	5	
13.	Myslím na něco pěkného než na to, co se stalo.	1	2	3	4	5	
14.	Přemýšlím nad tím, jak to zvládnout co nejlépe.	1	2	3	4	5	
15.	Posílilo mě to.	1	2	3	4	5	
16.	Stávají se i horší věci.	1	2	3	4	5	
17.	Je to nejhorší věc, která se mi mohla stát.	1	2	3	4	5	
18.	Za to, co se stalo, může někdo jiný.	1	2	3	4	5	
19.	Nechám si své pocity pro sebe.	1	2	3	4	5	
20.	Nedám najevo, že se cítím špatně.	1	2	3	4	5	

