

# **Regulace a exprese emocí studentů sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně**

Bc. Julie Junaščíková

---

Diplomová práce  
2021

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Julie Junaščíková
Osobní číslo:	H19980
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Regulace a exprese emocí studentů sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti regulace emocí, jejich exprese a práce s emocemi vysokoškolských studentů.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníků.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: Tiskněná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- ANDRYSOVÁ, P., J. MARTINCOVÁ a V. MACHÁČKOVÁ, 2014. Profesionální kontext sociální pedagogiky: motivace studentů k výkonu. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 9788074544644.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHUDŘ, Š., P. NEUWEISTER a A. JÍVOVÁ, 2010. Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-212-3.
- LOJA, Radka, 2019. Emoce pod kontrolou: 5 kroků ke zvládnutí emocí. Praha: Grada. ISBN 9788027122172.
- WEDLICHOVÁ, Iva, 2011. Emoční inteligence. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 9788074143472.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Tomáš Karger, Ph.D.**  
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**  
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

L.S.

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

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

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021





## ABSTRAKT

Regulace a exprese emocí sociálních pedagogů je důležitou součástí jejich práce ve vztahu k poskytování pomoci, motivace, podpory i služeb klientům. Účelem tohoto výzkumu bylo odhalit míru regulace a exprese emocí budoucích sociálních pedagogů, včetně vzájemného vztahu mezi zmíněnými dvěma proměnnými. Taktéž nás zajímalo, zda existují statisticky významné rozdíly v míře regulace emocí mezi studenty sociální pedagogiky prezenčního a kombinovaného studia a jestli dochází k odlišné míře exprese emocí u těchto studentů v souvislosti s věkem, pohlavím, délkou praxe a formou studia. Byly shromážděny údaje od studentů sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně (n = 317), s předpokladem nalezení konvergentních výsledků. Naše zjištění ukázalo uspokojivou míru regulace emocí respondentů, avšak ne až tak uspokojivou míru v rámci exprese emocí. Dalším zajímavým zjištěním byla stejnorodost a různorodost výsledků napříč pohlavím, výkonem odborné praxe, formou studia a věkem.

Klíčová slova: Regulace emocí, exprese emocí, emoční inteligence, sociální pedagog.

## ABSTRACT

Emotion regulation and their expression of social pedagogues is an important part of their work in relation to providing help, motivation, support and services to clients. The aim of this research was to reveal the degree of emotion regulation and expression of future social pedagogues, including the relationship between the two variables. We would like to know, if statistically significant differences existed in the degree of emotion regulation and expression between students of social pedagogy of a full-time and part-time study programme and how different is the degree emotion in these students in relationship in relation to age, gender, length of practice and form of study. Data were collected from students of social pedagogy at FHS TBU in Zlín (n = 317), assuming that convergent results are found. Our findings showed a satisfactory degree of regulation of respondents' emotions, but not so satisfactory in terms of emotion expression. Another interesting finding is the homogeneity and heterogeneity of results across gender, professional practice, form of study and age.

Keywords: Emotion regulation, Emotion expression, Emotional intelligence, Social pedagogue.

Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Tomáši Kargrovi, Ph.D. za odborné vedení, připomínky i cenné rady při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za metodologickou podporu a podnětné rady. V neposlední řadě chci poděkovat celé mé rodině.

*„Nechci být vydán na milost a nemilost svým emocím. Chci je používat,  
užívat si je a ovládat je.“*

Oscar Wilde

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

**OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 SOCIÁLNÍ PEDAGOG</b> .....	<b>12</b>
1.1    ROLE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE VZTAHU K OSOBNOSTI A VÝKONU PROFESÍ .....	12
1.2    PŘÍPRAVA NA PROFESI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	14
1.3    KOMPETENCE .....	18
1.4    SHRNUÍ.....	20
<b>2 EMOCE JAKO SOUČÁST OSOBNOSTI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA</b> .....	<b>22</b>
2.1    DEFINICE POJMU, FUNKCE A DRUHY .....	22
2.2    EMOČNÍ INTELIGENCE .....	25
2.3    EMOCE V RÁMCI POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ .....	28
2.4    SHRNUÍ.....	30
<b>3 REGULACE A EXPRESE EMOCÍ</b> .....	<b>31</b>
3.1    REGULACE EMOCÍ .....	31
3.2    EXPRESE EMOCÍ.....	35
3.3    SHRNUÍ.....	38
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>39</b>
<b>4 REALIZACE VÝZKUMU</b> .....	<b>40</b>
4.1    VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	40
4.2    VÝZKUMNÉ CÍLE .....	41
4.3    VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	41
4.4    POJETÍ VÝZKUMU .....	42
4.5    VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	43
4.6    VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	45
4.7    ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	47
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>51</b>
5.1    ANALÝZA DAT.....	51
5.2    INTERPRETACE DAT .....	67
5.3    LIMITY VÝZKUMU .....	73
<b>6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>75</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>77</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>79</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>90</b>



## ÚVOD

Stěžejním tématem, kterým se rámci diplomové práce zabýváme, je regulace a exprese emocí studentů sociální pedagogiky na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (FHS UTB ve Zlíně). Konkrétně nás zajímala skutečnost vztahující se k míře regulace a exprese emocí, včetně provázanosti s věkem, formou studia, délkou praxe a pohlavím. Velmi důležitou součástí každé pomáhající profese je, aby pracovníci dokázali rozpoznat a porozumět emocím, které se vynořují ve vztahu ke klientovi. Pracovníci pomáhajících profesí mohou mít ke klientům různý emoční vztah. Pokud dobře porozumí vlastnímu prožívání, začnou být více citliví na prožívání druhých a dokážou jim lépe pomoci. Lze si uvědomit, že emoce hrají podstatnou roli při každodenní práci s klientem. Je také nutné mít na paměti náročnost budoucí práce ve vztahu k celkovému vlivu na život pracovníků v pomáhajících profesích. Naše přirozené emoce by neměly klienta příliš zahlcovat.

Teoretická část práce se zaměřuje na osobnost sociálního pedagoga, jeho profesní přípravu a kompetence, kterými by měl disponovat. Právě charakter práce pomáhajících profesí, kam patří i sociální pedagog, se vyznačuje svou náročností na zvládnání zátěže, stresových situací a emocionálního rozpoložení. Z uvedených důvodů se zaměřujeme na toto povolání, ve kterém jsou emoce nedílnou součástí každodenních situací v interakci s klienty. V diplomové práci je i zmínka o emoční inteligenci a jejím rozvoji a jak napomáhá budoucím sociálním pedagogům v komunikaci s klienty. Poslední kapitola teoretické části se zabývá regulací a expresí emocí, včetně funkcí a strategií emoční regulace, nevyjímaje emoční signály.

Praktická část je celá věnována výzkumu v této oblasti, jehož cílem je zjistit, zda existuje souvislost mezi regulací emocí a jejich expresí u studentů sociální pedagogiky prezenčního a kombinovaného studia na FHS UTB ve Zlíně. Taktéž chceme odhalit, zda existují statisticky významné rozdíly v míře regulace emocí mezi studenty sociální pedagogiky prezenčního a kombinovaného studia a jestli dochází k odlišné míře exprese emocí v souvislosti s věkem, pohlavím, délkou praxe a formou studia. Jako výzkumný nástroj volíme dotazník, který se skládá ze tří částí. První část se zaměřuje na faktografické údaje (věk, pohlaví, délka praxe a forma studia). Druhá část se věnuje měření míry regulace emocí za pomoci standardizovaného nástroje DERS-SF-CZ. Třetí a zároveň poslední část dotazníku se zaměřuje na měření míry exprese emocí. K tomuto měření byla využita revidovaná verze nástroje DRAI. Výzkumný nástroj jsme upravili dle potřeb výzkumu. Do

výzkumného souboru jsou zahrnuti všichni studenti, kteří v akademickém roce 2020/2021 studovali obor Sociální pedagogika, vyjímaje studenty prvních ročníků z toho důvodu, že se výzkum primárně váže na počet let či měsíců, které studenti strávili vykonáváním odborné praxe. Při ověřování hypotéz pracujeme s popisnými statistikami a parametrickými testy (Pearsonův koeficient korelace a T-test).

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SOCIÁLNÍ PEDAGOG

První kapitola diplomové práce se zaměří na sociálního pedagoga, jakožto na osobnost a jedince, včetně příslušných kompetencí, které k výkonu profese spolu s profesní přípravou náleží.

### 1.1 Role sociálního pedagoga ve vztahu k osobnosti a výkonu profese

Sociální pedagog zastává roli odborníka, který se pokouší nalézt nejefektivnější cesty v rámci řešení problémů spleťtých výchovných situací. Neustále myslí na zachování **individuálního a tolerantního vztahu ke klientům** (Helus, 2007, s. 219). S předcházející definicí se úplně neztotožňují Andrysová, Martincová a Macháčková (2014, s. 49), které poukazují na jinou roli, vztahující se k osobnosti sociálního pedagoga a to tu, že je brán jako výrazný zdroj autority v kombinaci s přirozenou empatií a respektem. Tyto atributy jsou významnými faktory při kontaktu a komunikaci s jinými lidmi. **Přirozená nebo neformální autorita výrazně napomáhá k vnímání sociálního pedagoga jako odborníka, kterého klienti respektují.** Ovšem odlišnou definici oproti předcházejícím nabízí Bakošová (2008, s. 184), která svou pozornost obrací na osobnostní předpoklady, týkající se práce s dětmi a mládeží v mezích normy, odchylkách od normy, nebo v mimořádně náročných výchovných situacích. Naopak Kraus s Poláčkovou (2001, s. 36) poukazují na fakt, že sociální pedagog musí být velmi vnímavý při detekci různorodých životních situací. Vlastnosti jeho osobnosti zahrnují vyrovnanost, emocionální stabilitu, trpělivost, morální vyspělost a značnou míru sebekontroly. K tomu všemu by měl být kreativní, aktivní, originální a disponovat asertivním jednáním. Na jiný výčet poukazují Andrysová, Martincová a Macháčková (2014, s. 50), které přisuzují osobnosti sociálního pedagoga vlastnosti, jakými jsou trpělivost (což zahrnuje uvědomění si životních pokusů, omylů, úspěchů, ale i pádů), optimismus (v kontextu naděje na změnu situace/problému), odvalu, kreativitu (zejména v hledání nových pohledů, způsobů a cest ve vztahu k danému problému), smysl pro realitu (každý jedinec má své potřeby a vlastní limity), profesionalitu (znát profesní roli, cíl práce, zachování potřebného odstupu) a politické myšlení (orientace na potřeby jednotlivců, ale i společnosti jako celek) apod.

Proto, aby se dalo hovořit o sociálním pedagogovi jako o osobnosti, která je úspěšná ve své profesi a dokáže efektivně působit na ostatní jedince, je zásadní, **aby výstižně dokázal rozumět sám sobě, vlastním předsudkům a předpojatosti.** Další kroky, které vedou k úspěšnosti ve výkonu povolání se promítají do porozumění osobnosti druhých lidí

v průběhu interpersonálních vztahů. Nejedná se pouze o porozumění, nýbrž i o schopnost chápat druhé lidi, rozpoznat jejich pozitivní i negativní stránky. Nedílnou součástí je také osvojení schopnosti jednat s lidmi, avšak produktivně, konstruktivně a kooperativně, na základě spolupráce a tvořivého přístupu. Pokud chce sociální pedagog porozumět způsobům chování a prožívání, včetně ovlivňování osobnosti klienta s cílem změny v přístupu k řešení problémů, je třeba znalost osobnosti daného jedince (Vážanský, Smékal, 1995, s. 57).

### **Rozvoj osobnosti**

V průběhu života se člověk nachází v různých fázích bytí, jež jsou charakteristické svými odlišnými cíli. Každá fáze či etapa života může mít rozdílný cíl. S touto proměnou cílů se pojí i změna ve vlastnostech osobnosti, které jsou rozvíjeny (Vágnerová, 2004, s. 237).

**Pokud nastane ve vývoji osobnosti obměna, ovlivňuje to následné vzájemné působení mezi jedincem a jeho prostředím.** Jednou z rozvojových linií osobnosti sociálního pedagoga může být **sociálněpsychologický výcvik**, který zahrnuje simulaci určitých situací v malých skupinách účastníků. Dochází zde k nacvičování různých druhů sociálních dovedností, včetně dovedností spojených se sebereflexí, sebepoznáním a poznáním druhých v sociálních vztazích. Taktéž je zde možné se setkat s dovednostmi, které jsou v kontextu rozvíjení empatie a citlivosti k sociálnímu dění, včetně komunikačních dovedností (Gillnerová, 2003, s. 93).

*„Vývoj osobnosti směřuje k určitému stupni psychosociální zralosti osobnosti. V utváření osobnosti se uplatňuje interakce vrozených biologických činitelů a zkušeností, které jedinec získává v rámci určitého sociálního a kulturního prostředí, v němž se odehrává jeho život“* (Nakonečný, 1993, s. 27). **Projevy zralé osobnosti se vyznačují přijímáním zodpovědnosti za své chování a činy, včetně dispozice v kontextu osobní kompetence, do které se promítá znalost sama sebe, sebeakceptace či sebehodnocení.** Nakonečný (2003, s. 390) vymezil znaky psychické zralosti. Jedná se o přiměřené množství k úměře kvality práce tak, aby zde byl znatelný pocit užitečnosti. Je také žádoucí udržovat dlouhodobá přátelství s několika lidmi v sounáležitosti s potřebou sociální interakce. Pro vyrovnanou a zralou osobnost je důležitá orientace na sebedůvěru a sebeakceptaci, s nimiž je spojený smysl pro etické, estetické a intelektuální hodnoty, což jde ruku v ruce s ohleduplným jednáním k druhým lidem, aniž by docházelo k náznaku předsudků. Dostatečná míra asertivity je dalším znakem, jenž se se zralou osobností pojí. Nesmí se opomenout základní lidské potřeby, které zahrnují přijímání a poskytování lásky, něhy a přiměřené uspokojování sexuální potřeb. Člověk by měl být zdravě sobecký i sám k sobě a

rozšiřovat zájmy, jež se pojí s vlastním blahem, ale i blahem ostatních (rodina, přátelé, obec, národ a lidstvo jako takové). V neposlední řadě je zde vnímání skutečnosti na základě realistického pohledu a realistického myšlení, opírající se o fakta místo neprokazatelných domněnek. Sociální pedagog by se měl dokázat bez napětí vyrovnat s denními povinnostmi, překážkami a problémy.

## 1.2 Příprava na profesi sociálního pedagoga

Existence sociálního pedagoga, jako tzv. regulované profese, se nachází v málo zemích světa, jenž se orientují směrem k sociálně pedagogickým aktivitám. V zemích jako jsou Španělsko, Portugalsko a Latinská Amerika je používán termín „sociální vychovatel“ (Educador/a Social). Oproti tomu v Itálii je užíván spíše pojem „profesionální“ nebo „odborný vychovatel“ (Educatore Professionale). V zemích střední Evropy a severovýchodních zemích, kde je zřetelný vliv německé sociální pedagogiky, zůstalo klasické označení „sociální pedagog“. S tímto termínem se lze setkat také v Dánsku, Švédsku, Estonsku, Maďarsku, Slovensku, Slovinsku, České republice, Litvě a Nizozemí. Ve frankofonních zemích lze vidět spíše přívlastek „speciální“, než „sociální“. Úplně odlišná situace nastala ve Velké Británii, kde historicky nevznikla sociální pedagogika ani jako profese (Lorenzová, 2017, s. 199 - 201).

Sociální pedagogiku je možné studovat na několika různých vysokých školách a univerzitách v České republice, a to jak v prezenční, tak i v kombinované formě studia. Avšak na jednotlivých univerzitách se vyskytují zřetelné nuance, jenž odpovídají tomu, jak je chápána sociální pedagogika, zda v širším či užším smyslu. Některé studijní programy se více zaměřují v rámci vlastních specializací např. na poradenství, etopedii či prevenci. Záleží na akreditaci oboru (Potměšilová, 2013, s. 17). Na území České republiky lze studovat obory Sociální pedagogika, Sociální pedagogika a poradenství, Sociální pedagogika a volný čas aj. Andrysová, Martincová a Macháčková (2014, s. 78 - 79) poukazují na fakt, že ačkoli je u nás tento obor možné studovat již více jak dvacet let, přesto je velmi často vnímán širší veřejností jako nová záležitost.

Obor je sice akreditován MŠMT, ale oproti některým státům Evropské unie nedisponuje oficiálním profesním statutem. Například Norsko má přímo zřízen konkrétní program, který se zaměřuje na sociálně pedagogickou přípravu, zahrnující specializace jako je péče o děti a mládež, sociální péče o osoby s tělesným a duševním onemocněním. Situace ve vztahu k sociální pedagogice jako ke studijnímu oboru se začíná více rozvíjet i na východě. V posledních letech dochází v Kazachstánu k transformaci vysokoškolského vzdělávání

směrem ke změně a přeformulování obsahu a základních forem či metod výuky. Významným milníkem byl rok 2010, kdy se sociální pedagogika dostala na akademickou půdu jako studijní obor. Sociální pedagogové mají pomáhat lidem v otázkách osobního rozvoje, překonávání obtíží nebo řešení různých problémů. Odborné vzdělávání by mělo být co nejvíce propojeno se samotnou praxí (Kurmanayeva a kol., 2017a). Autoři svou pozornost směřovali zejména k vzdělávání sociálních pedagogů v rámci akademického, jazykového a sociokulturního prostředí. Jejich činnosti velmi úzce spojují s charakteristikami, socializací a podmínkami sociokulturního života daného regionu. Je na místě podotknout, že příprava sociálních pedagogů je poměrně novým typem odborného sociálního vzdělávání na tamějších vysokých školách. **Primárním výsledkem vzdělávání je získat potřebné kompetence pro výkon této profese, včetně rozvoje sociálního způsobu myšlení, zvýšení sociálního povědomí či prosociálního chování** (Kurmanayeva a kol., 2017b, s. 1099 - 1110).

## Modely profesní přípravy

V současné době existují rozmanité modely přípravy, které se zaměřují na pracovníky v pomáhajících profesích. Lorenzová (2017, s. 212 – 213) podle Sorochinskaja (2012) uvádí model **expertní, socializační, sociálně didaktický a sociálně pedagogický**. **Expertní model** se zaměřuje na etické, psychologické, teoretické a praktické poznatky a je orientován spíše na sociální normy, ale také na požadavky trhu při posílení lidských zdrojů primárně pro podniky a sociální instituce. Na druhou stranu **model socializační** řeší profesní přípravu sociálních pedagogů, kteří by měli být schopni předávat vědomosti a dovednosti podporující úspěšnou socializaci. **Model sociálně didaktický** pracuje s profesní přípravou sociálních pedagogů jako s výcvikem pro sociálně pedagogickou podporu, asistenci a poradenství v problematice sociální integrace. **Model sociálně pedagogický** je orientován k přípravě sociálních pedagogů v souvislosti s tvorbou vhodných podmínek pro rozvoj jedince a skupin, jenž participují na sociální změně.

Odlíšným směrem se dle Lorenzové (2017, s. 213 - 214) vydal Domingo (2005), který zformuloval tři obecné modely profesionalizace. Zmiňuje se o **modelu mechanickém, občanském a identifikujícím**. Sociální pedagog by měl být dle modelu **mechanického** racionálním expertem, jenž oplývá specifickými technickými a technologickými dovednostmi. Příprava na povolání se ubírá směrem k službě ve prospěch společnosti, která staví na pevném základu vystupňované racionalizace a ekonomickém růstu. Účel tohoto modelu je patrný v pragmatické adaptaci garantující socio-ekonomický status a úspěch. Pracuje se zde i s etikou, která je založena na plnění legálních norem, společenské solidaritě a filantropii. Druhý model profesionalizační přípravy nese název **profesionalizace občanská**. Občanský model nakládá s poznatky, které jsou dále předávány a organizovány tak, aby vědění sloužilo sociálnímu rozvoji. Prioritu zde mají instituce, jež zajišťují distribuci společenských statků. Sociální pedagog je veden k individuální odpovědnosti, nikoli k atomismu<sup>1</sup> a individualismu. Druhý model se převážně zabývá posilováním sociální koheze, solidaritou (nejde o solidaritu filantropickou, nýbrž o solidaritu organickou, kde je jedinec zavázán společnosti vrátit to, co do něj vložila) a sociální zodpovědností (má za cíl rozšiřovat aspekty životního prostředí, práce a kultury). Poslední třetí **model**, který se nazývá **identifikující**, se objevuje tam, kde má sociální pedagog příležitost uplatnit své schopnosti a vědění směřované ke společenským a individuálním hodnotám a významům. Sociální

---

<sup>1</sup> Atomismus se opírá o tvrzení, že svět je složený z nedělitelných, neměnných a věčně existujících částic, atomů, pohybujících se v prázdnu.



pedagog by neměl být vnímán pouze jako expert na danou problematiku, ale měl by být vnímán jako osoba, které dokáže rozvíjet svou profesní dráhu jako životní projekt. Model více rozpracovává sociální hodnoty (základní roli hrají morální kategorie, subjektivita a interiorita<sup>2</sup>) a solidaritu (určující sociální spravedlnost a občanskou spoluodpovědnost). Vědění a poznatky jsou uspořádány dle profesní přípravy tak, aby v sobě zahrnovaly vnitřní změny osobnosti, osobní růst, zrání a autenticitu.

Povolání sociální pedagog není doposud vymezeno v žádné platné české legislativě, nicméně může mít široké uplatnění na trhu práce. Je také zmíněno v dokumentech jako je např. Katalog podpůrných opatření. Veřejnost se velmi často potýká s tím, že neví, kdo sociální pedagog je a jakou činnost vykonává. Potměšilová (2013, s. 15) to přisuzuje roztržitosti legislativního rámce, kde podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších novel, může absolvent oboru Sociální pedagogika vykonávat profesi vychovatele, pedagoga volného času, asistenta pedagoga či metodika prevence. Nicméně v současné době dochází ke změně a úpravě tohoto zákona, kde by byl sociální pedagog zařazen mezi pedagogické pracovníky. Oproti tomu zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, ve znění pozdějších novel, klasifikuje absolventa oboru Sociální pedagogika jako dostatečně kvalifikovaného pro výkon profese sociálního pracovníka. Uplatnění je sice široké, ale neodpovídá realitě ani profilu. Toto tvrzení podkládá i Andrysová, Martincová a Macháčková (2014, s. 43) a přidávají, že sociální pedagog nemá jednoznačné a ani jednoduché vymezení (srovnávají s profesí učitele), kdy učitel má k dispozici např. učební plán a vzdělávací programy. Sociální pedagog je sice povolání blízké učiteli nebo psychologovi, ale nedisponuje aspekty vztahujícími se k těmto zmiňovaným profesím, které jsou začleněny do katalogu prací, v němž sociální pedagog nefiguruje. S rostoucí tendencí zvyšování rizikového chování ve společnosti roste i potřeba této profese, která vyžaduje široké spektrum interdisciplinárního povědomí a komplex odborných znalostí a vědomostí. Autorky vnímají velký deficit v tom, že sociální pedagog stále není umístěn v katalogu prací jako profesní disciplína.

Po dokončení studia oboru Sociální pedagogika je absolvent schopen se uplatnit v oblasti sociálně-výchovné pomoci dětem, mládeži, ale i dospělým. Může se zaměřit na práci s rodinou, s minoritami, taktéž v oblasti penitenciární i postpenitenciární péče, ve školství,

---

<sup>2</sup> Interiorita = zvnitřnění.

v oblasti volného času dětí a mládeže, ale i s dětmi ohroženými rizikovým či deviantním chováním apod. (Emmerová, 2009, s. 179).

### 1.3 Kompetence

Pod pojmem kompetence si lze dle Palána (2002, s. 99) představit soubor znalostí, schopností, povahových rysů, postojů, dovedností či zkušeností, kterými pracovník disponuje. Laca (2011, s. 157) ale hovoří o tom, že obecné kompetence, které se vztahují k sociálnímu pedagogovi, jsou zakořeněny v pomoci dětem, mládeži, dospělým i rodičům. Do popředí se zde dostává zejména podpora v situacích vyrovnávajících deficit socializace, a to prostřednictvím prevence, poradenství, výchovy a vzdělávání, což vede k lepší kvalitě života vychovávaného jedince. Lze si povšimnout, že kompetence učitele jsou velmi podobné kompetencím sociálního pedagoga, jenž vymezuje Průcha, Mareš a Walterová (1998, s. 110 – 111) jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Jsou to nejen kompetence vztahující se k obsahové složce výkonu profese, ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence*“.

Vlastní formulaci kompetencí představuje Bakošová (2008, s. 193 – 195), která se soustřeďuje na **kompetence výchovně vzdělávací**, zahrnující schopnost vzdělávání, výchovy a sebevýchovy. Sociální pedagog by měl chápat zásady výchovného procesu, včetně analýzy prostředí, jež je velmi úzce spjato s utvářením osobnosti. Dále je zde **kompetence poradenská**, jejímž cílem je zvolit vhodný poradenský přístup, ovládat vedení rozhovorů a přípravu řešení problémů s klientem. **Kompetence preventivní** staví do popředí primární a sekundární prevenci. Primární prevence je charakteristická organizací volnočasových aktivit a prevence sekundární prací s ohroženými a rizikovými jedinci a skupinami. **Kompetence manažerská** se orientuje na úspěšné poskytování a koordinaci pomoci a spolupráce s institucemi a odborníky. **Kompetence reedukační** zahrnuje správnou diagnostiku a včasnou intervenci.

Odlišný výčet oproti Bakošové vymezují Nurgaliyeva, Sametova a kol. (2020, s. 271), kteří svou pozornost zaměřili na **kompetence klíčové, základní a speciální**. Věnovali se kompetencím, které jsou charakteristické pro práci sociálních pedagogů v terénu (převážně jde o práci s uživateli návykových látek). **Klíčové kompetence** spočívají ve schopnosti předvídat vliv rizikových faktorů na chování jedince, včetně zpracování sociálních a pedagogických informací. Svou roli zde sehrává i podpora k zdravému životnímu stylu,

sociálně prospěšnému zaměstnání či směřování klienta k vytvoření si nových kontaktů ve svém okolí. **Základní kompetence** detekují příčiny a důsledky např. závislosti na návykových látkách, počínaje analýzou a vyhodnocením dopadů sociálně-právních, pedagogických, psychologických a ekonomických faktorů na osobnost klienta. Sociální pedagog by měl dokázat vypracovat plán aktivit, jenž je zaměřen na prevenci závislosti na návykových látkách. Sociální pedagog by měl disponovat i **speciálními kompetencemi**, jejichž cílem je diagnostika primárních známek závislosti na návykových látkách, převážně u nezletilých osob. Odborník sestavuje socio-pedagogický popis klienta a realizuje meziřesortní program individuální preventivní práce.

O odlišných kompetencích v rámci profese sociálního pedagoga hovoří Chudý s Neumeisterem a Jůvovou (2010, s. 137). Tvrdí, že kromě odborného vzdělání jsou důležité i kompetence **autodiagnostická**, **autoregulační** (spočívající v rozvoji osobnosti – sebereflexe, sebemotivace, selfmanagementu, sebehodnocení, sebevýchovy, etiky a morálky), **diagnostická** (rozpoznání aktuálních i dlouhodobých potřeby klienta s možnou úrovní jejich rozvoje), **situační** (krizová intervence), **interpersonálně reflektivní** (zhodnocení nutnosti psychoterapeutické intervence), **poradenská**, která se dále dělí na kompetenci **komunikační**, **motivační a pedagogickou** (tvorba programů, schopnost učit, vychovávat, využívat pomůcky a inovativní postupy ve vzdělávání atd.). V neposlední řadě zmiňují kompetenci **organizační**, která spočívá ve zpracování projektů, managementu, plánování a organizaci programů a řešení problémů.

## Rozvoj kompetencí

Nutno neopomenout skutečnost, že kompetence nejsou stálou záležitostí, která by byla neměnná, ale naopak může docházet velmi často k jejich rozvoji. Vávrová (2007, s. 602 – 603) udává, že zásadní vliv na rozvoj kompetencí má emoční inteligence jedince. Každý den se člověk setkává se sociální interakcí a vztahy mezi lidmi jsou ve své podstatě založeny na inteligenci emoční. Tím, že ji člověk rozvíjí, dokáže předcházet nejednomu konfliktu v průběhu interpersonálních vztahů s ostatními lidmi. Autorka zmiňuje, že ve společnosti obecně panuje názor, že úspěch v životě jednotlivce v návaznosti na jeho osobním pocitu štěstí do značné míry závisí na inteligenci emoční, než na pouhých znalostech a vědomostech, které si člověk osvojuje v průběhu školního vzdělávání. Emoční inteligence v podstatě tvoří součást širší sociální inteligence, kterou lze chápat jako schopnost sledovat vlastní i cizí emoce a pocity, včetně následné diferenciaci v návaznosti na regulaci a expresi emocí. Sociální pedagogové by si měli v rámci profesní přípravy osvojit nejen klíčové, ale i **sociálně emoční** kompetence umožňující efektivně využít oborových znalostí prostupujících do všech činností, kterými se sociální pedagog zabývá. Je dobré mít na paměti, že ke zvyšování vlastních odborných znalostí přispívá včasné propojení studia a praxe. Toho může sociální pedagog dosáhnout v průběhu přípravy na budoucí povolání, např. za pomoci přítomnosti odborníků z praxe ve výuce nebo díky samotné realizaci praxe v určité instituci či organizaci. Právě vlastní praxe nejvíce napomáhá při formaci a rozvoji kompetencí, kdy dochází k osvojení si nových znalostí, dovedností a zkušeností.

## 1.4 Shrnutí

První kapitola nabídla vhled do možností uplatnění absolventa oboru Sociální pedagogika, včetně nejednotnosti a roztržitosti legislativního rámce, který zcela jasně neukotvuje a nevymezuje profesi sociálního pedagoga. Avšak v blízké době se schyluje k začlenění sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky. Dále zde byla definována osobnost sociálního pedagoga, která podléhá vlastnímu rozvoji např. na základě sociálního výcviku. Tato kapitola také pojednávala o profesní přípravě v České republice, ale i v Norsku a Kazachstánu, kde si sociální pedagogika dláždí cestu jako samostatný studijní obor na akademické půdě tamějších univerzit. Zmínka byla také o modelech profesní přípravy (expertní, socializační, sociálně didaktický a sociálně pedagogický, mechanický, občanský a identifikující), které byly samostatně definovány. V neposlední řadě kapitola zahrnovala kompetence, kterými by měl sociální pedagog disponovat. Každý autor kompetence

vymezuje trochu jinak, např. i v závislosti na cílové skupině. Nejenom osobnost lze rozvíjet, ale také i samotné kompetence, zejména sociálně emoční, které se pojí s klíčovými kompetencemi v rámci této pomáhající profese. Velmi významný faktor, který je spojován s rozvojem kompetencí, je emoční inteligence, která se značně promítá do regulace a exprese emocí každého jedince.

## 2 EMOCE JAKO SOUČÁST OSOBNOSTI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

Druhá kapitola je zaměřena na vliv emocí v rámci osobnosti sociálního pedagoga, který spadá do kategorie pomáhajících profesí. V této kapitole je definován význam pojmu emoce, jejich funkce a druhy. Emoce se do značné míry odvíjejí od emoční inteligence, která není statická, ale může se dále rozvíjet. Závěrečná část kapitoly se věnuje tomu, jak souvisí emoce se syndromem vyhoření.

Emoce jsou komplikované tím, že se skládají z více složek, mají různé charakteristiky a také funkce. Nicméně je důležité na ně pohlížet jako na integrální celek. Výzkumy zabývající se studiem emocí, které byly realizovány v posledních letech, vnesly do této problematiky aspekt sociokulturní podmíněnosti, která změnila pohled na emoce a jejich studium. Emoce jsou zúčastněnými aktéry veškerých interpersonálních vztahů, které zaujímají různé role. Lze to pozorovat v situaci, kdy jiný člověk nebo jiní lidé jsou příčinou či spouštěčem emocí. V drtivé většině případů je exprese emocí ještě rychlejší, než samotná verbální komunikace mezi dvěma jedinci (Slaměník, 2001, s. 7). Obecně lze emoce dělit na dva druhy. První druh je evokován konkrétní situací, v níž se člověk aktuálně nachází a spontánně reaguje na podněty. U tohoto druhu je typické, že se mění intenzita a lokace emocí. Druhý druh se pojí s nárůstem emocí, nezávisle na vnější situaci (Hájek, 2006, s. 15 – 16).

### 2.1 Definice pojmu, funkce a druhy

Emoce jsou identifikovatelné podle své vysoké citlivosti a proměnlivosti, což z nich dělá velmi komplexní jevy, jak shrnuje Stuchlíková (2002, s. 11), která dále uvádí, že citlivost emocí závisí na změnách objektivních okolností. V určitém okamžiku může dojít k probuzení emoce, ale v odlišném případě, který se charakterizuje stejnou typickou situací, nikoli. Pro emoce je příznačné, že se projevují v celém spektru forem. Může se jednat o několik typů lásky, smutku, zoufalství, strachu apod. V rámci této tematiky se vynořily v průběhu let dva hlavní proudy. Prvním z nich je proud **diskrétních** neboli **primárních**<sup>3</sup> (základních, vrozených) **emocí**. Cílem tohoto proudu je popis mechanismů, které primární emoce přetvářejí na sekundární<sup>4</sup>. Druhý proud se vyznačuje **popisem emocionálních jevů** s pomocí daných dimenzí. Poláčková Šolcová (2018, s. 29) zahrnuje emoce do afektivních jevů spolu s afekty a náladami. Všichni zmínění autoři, včetně Nakonečného (2012, s. 11),

<sup>3</sup> Primární emoce vznikají na odezvy určitých životně důležitých situací.

<sup>4</sup> Sekundární emoce jsou reakcí na myšlenky a pocity.

se shodují na tom, že emoce jsou **komplexním fenoménem**. Emoce úzce souvisí s pojmem cit, kterým se označuje prožívání takových stavů, které je možno nazývat radost, smutek, hněv, závist, lítost, strach atd. Avšak Nakonečný ještě dodává, že se jedná o psychický prafenomén, jehož zásadní význam směřuje k regulaci chování. Dlouhou dobu byly emoce dávány do kontextu spolu s projevy vzrušení a jejich obsah byl a do dnes je chápán jako kognitivní interpretace situace, která vzrušení vyvolala.

Cakirpaloglu (2012, s. 204) se ovšem přiklání k jiné definici, kde uvádí, že emoce se dají definovat jako stav zvýšené aktivity organismu, pro nějž je specifické prožívání, fyziologické změny a odpovídající chování. S každou emoci je spjata specifická kvalita prožívání, komplexní fyziologické pochody a vnějšími projevy. Mezi tyto projevy je možno řadit např. postoj těla, gestikulaci a mimiku. Základní funkce emocí je spojena s adaptací organismu. Jedinec každodenně svádí boj o zachování určité vyváženosti mezi vnitřním a vnějším světem.

### **Funkce emocí**

Emoce mají vliv na chování jedince a plní **informační, motivační a regulační funkci**, o kterých se zmiňuje Vágnerová (2016, s. 274 – 276). **Informační funkce** vyzdvihuje to, že emoce umožňují bazální hodnocení v podstatě čehokoli, včetně evaluace minulosti, přítomnosti i budoucnosti. Tato funkce slouží jako generátor znalostí ve vztahu k okolnímu světu i jako regulační prvek. Autorka také hovoří o tom, že emoce fungují jako systém sociálních vodítek, což přisuzuje k hodnocení dané situace a připravenosti k určitému jednání. Zároveň vstupují jako hybatel mezilidských vztahů a můžou do značné míry ovlivňovat jejich kvalitu. **Regulační funkce** souvisí s intenzitou a dobou trvání jednotlivých emocí, a proto mohou mít zásadní vliv na chování člověka. Tato funkce prostupuje do připravenosti k danému chování, motivuje jedince k dosažení záměru, který si stanovil, či naopak může vést k vyhýbavým reakcím. Poslední funkce, kterou autorka vymezila, je **motivační**, jenž v jádru věci pracuje na sekvenci primárního motivačního systému. I ty emoce, které si člověk neuvědomuje, mohou posilovat motivaci.

Jiným směrem, co se týká klasifikace funkcí emocí, se vydala Stuchlíková (2020, s. 85 – 104), která vymezuje **intrapersonální, sociální a vývojovou funkci emocí**. První z nich se zabývá např. zvládnutím požadavků ze strany prostředí, obnovování narušené rovnováhy, změnou kognitivních a behaviorálních hierarchií či asociativní strukturou paměti. Druhá se zaměřila na **dyadickou, skupinovou a kulturní úroveň** „vzájemné výměny“. Dyadická

úroveň zkoumá to, jak emoce organizují jednotlivé interakce jedinců do skupin smysluplných vztahů. Skupinová úroveň se zabývá vymezením skupinové hranice a identifikací jedince s ostatními členy skupiny. Kulturní úroveň se orientuje na role emocí při procesech, kdy člověk získává a zhodnocuje kulturní identitu. Poslední funkce, kterou autorka popisuje, je vývojová, jenž cílí na emoční systém, který hraje klíčovou roli v napomáhání dosahování vývojových mezníků v jednotlivých životních etapách. Pouze jedné funkci, a to **sociální**, se věnuje Slaměník (2011, s. 79), který podotýká, že ne všechny emoce mají sociální funkci. Člověk za pomoci emocí sděluje, jakým způsobem na situaci či chování jiných lidí nahlíží a dává najevo svému okolí něco důležitého pro interakci, což nemusí být slovního charakteru.

### **Druhy emocí**

Existují různé druhy emocí, které se dají třídit podle celé řady kritérií. Helus (2018, s. 123-124) detekuje dva nejčastější přístupy. První z nich jsou **primární/základní emoce** a do druhé skupiny patří **emoce vyššího řádu/sociální**. První zmiňované jsou charakteristické tím, že je lze identifikovat u každého člověka a v každé kultuře. Co se může odlišovat v rámci tohoto druhu emocí, to jsou jejich projevy. Základní emoce provází jedince od samotného narození po celý jeho život a z toho důvodu se nazývají primární. V průběhu života na základě vlivu prostředí dochází k jejich kultivaci. Mezi tyto emoce se řadí např. smutek, strach, úzkost, vztek, radost, důvěra a znechucení. Ovšem emoce sociální se orientují jiným směrem, a to zejména k sociálnímu začlenění, k všelidskému společenství, včetně mezilidské vzájemnosti v bezprostředních vztazích. Název je odvozen od propojení s nadosobní dimenzí člověka, s povznášejícími zážitky a etickými principy. Do těchto emocí přináležejí např. vzájemné spolehnutí, vděčnost, sdílená naděje či nezištnost, obětavost a solidarita.

Nakonečný (2012, s. 295 – 419) předkládá jiný výčet, než předcházející autor. Rozděluje emoce na **tělové pocity, základní komplexní emoce, vývojově vyšší city a citové vztahy**. Tělové pocity souvisí s pojmem introspekce, zahrnující dojmy z povrchu i nitra těla. Dříve byly nazývány počitky (např. poloha těla, čichové, hmatové a další smyslové dojmy). Dále jsou zde **základní komplexní emoce**, jako souboru různých zážitkových elementů a doprovodných tělesných stavů (úzkost, radost, štěstí, smutek, strach atd.). Vývojově vyšší city jsou silně spjaty s prožíváním kulturních hodnot (např. dobro, pravda a krása). Citové vztahy jsou odvozeny od skutečnosti, že předmětem cítění je člověk a hovoří se tedy o sociálních citech či citových vztazích. Příkladem je přátelství, láska či nenávisť.



Vágnerová (2016, s. 283) klasifikovala první skupinu emocí jako **základní neboli primární**, které jsou vrozené a univerzální. Ztotožňuje se s tvrzením, které bylo uvedeno na předcházející straně od autora Heluse, že všichni lidé tyto emoce mají společné a nezávisí na tom, jakou mají zkušenost nebo v jakém sociokulturním prostředí žijí. Druhou skupinu označuje jako **emoce sekundární**, které jsou od těch základních odvozeny a jsou závislé na osobní zkušenosti určitého člověka a vyjadřují vztah k něčemu či někomu. Vyznačují se tím, že mohou být komplexní a mohou zahrnovat různé pocity. Tyto emoce se dále dělí na ty, které jsou zaměřené na sebe, nebo na ty, které se pojí k vnějšmu světu.

## 2.2 Emoční inteligence

Není možné na jedince nacházející se v určitém společenství nahlížet pouze v rovině racionálně myslících bytostí, nýbrž je dobré mít na paměti, že jsou velmi často ovlivňováni emocemi. Diference mezi emoční inteligencí a rozumovými schopnostmi se odráží v přístupu k problému, ale i ve způsobu využitých znalostí a dovedností. A proto Vágnerová (2016, s. 320 – 321) emoční inteligenci definuje jako schopnost vnímat signály, jež jsou emočního charakteru, a adekvátně se v nich dokázat orientovat, ovládat a využít je při zvládnutí požadavků, které na každého jedince klade každodenní život. Dále dodává, že s emoční inteligencí se pojí tři zásadní faktory. Jedním z nich je **vnímání a rozpoznávání emocí**. Pokud by se člověk nedokázal orientovat ve vlastních emocích, nedokázal by jim ani porozumět. Je to základní podmínkou pro odpovídající vyjadřování a současně je to základem efektivní komunikace. Druhým ze zmíněných faktorů je **porozumění emocím a jejich využívání** např. k lepšímu pochopení situace. Schopnost využít emoční poznatky je neocenitelná zejména při řešení různorodých životních situací nebo pro udržení uspokojivých vztahů s ostatními lidmi v rámci svého okolí. Posledním faktorem je **kontrola a regulace emocí**, jehož úkolem se stává řídit emoce tak, aby bylo dosaženo co nejvyššího osobního uspokojení při řešení různých životních záležitostí.

Rozdílnou formulaci emoční inteligence předkládá Hassonová (2015, s. 27 – 30), která na ni pohlíží jako na uvědomování si emocí, včetně rozpoznání a pochopení, a to jak vlastních, tak i emocí druhých. Jedná se v podstatě o dynamické procesy a každá jednotlivá schopnost (rozpoznání, pochopení, použití a zvládnutí emocí) má vliv na ty ostatní. K podobné definici se přiklání Wildingová (2010, s. 14), jež chápe emoční inteligenci jako způsob chování vlastních pocitů a i pocitů jiných. Všichni lidé by měli dokázat své pocity ovládat a vědomě volit slova v návaznosti na činech takovým způsobem, aby dosáhli požadovaného výsledku.

Dle Loje (2019, s. 27 – 36) se emoční inteligence dělí na pět oblastí (sebeuvědomění, sebeovládání, sebemotivace, empatie a sociální dovednosti). **Sebeuvědoměním** je míněna schopnost uvědomit si sám sebe. Do této oblasti spadá uvědomění si vlastních citů, myšlenek, chování, včetně vlivu na okolí, ale také i to, jak okolí ovlivňuje samotného jedince. Napomáhá při zjišťování identity, hodnot, cílů, citlivých oblastí, silných stránek, reakce na podněty v rozdílných situacích. V momentu, kdy člověk zná sám sebe a je si plně vědom svého já, může následně přejít do druhé oblasti a to **seberegulace**, jenž se vyznačuje konkrétní prací s vlastními emocemi. Záměr spočívá v tom, aby člověku nebylo ublíženo, ale také aby nebylo ublíženo nikomu z jeho okolí. Za pomoci sebeovládání jsou lidé schopni velmi dobře zvládat jejich dosavadní život. Třetí oblast autorka vymezila jako **sebemotivaci**, která směřuje k naplňování jednotlivě stanovených cílů i přes to, že to nemusí být zcela komfortní. Například se může jednat o situaci, kdy si chce člověk dodělat vysokou školu, ale zároveň je zaměstnán a už nezbyvá časová dotace na vlastní koníčky, kterých se bude muset vzdát na úkor dostudování vysoké školy. Jako další sféru dělení emoční inteligence představuje **empatii**, což není v podstatě nic jiného, než pochopení rozpoložení a pocitů druhých. Je zde nutná dovednost vcítit se do druhého a vidět určitý okamžik či situaci jeho očima. Poslední faktor se zaměřuje na **sociální dovednosti**, které jsou nesmírně důležité pro navazování a udržování kvalitních vztahů. Spadá sem však i umění odhadovat nejrůznější společenské situace, vedení lidí, komunikace a dobrá spolupráce.

### **Rozvoj emoční inteligence**

Rozvoj emoční inteligence spolu s prevencí psychosociálních obtíží a rozvíjením komunikačních dovedností spadá do sebezkušenostního vzdělávání v oblasti pomáhajících profesí, včetně sociálních a sociálně pedagogických asistentů (Kubátová, Kroufek, 2010, s. 188). Emoční inteligence staví na svém vrozeném, genetickém základu, jenž se projevuje rozvojem temperamentových vlastností. Je sem zařazena i úroveň aktivity a emoční prožívání a reagování. To, že dokáže být sociální pedagog vnímavý k emočnímu vyladění jiných lidí, např. svých klientů, je podmíněno schopností orientovat se ve vlastních pocitech. Rozvoj emoční inteligence v sobě zahrnuje zvládání emocí (k čemuž napomáhají různé strategie – více se dočtete v kapitole *Funkce a strategie emoční regulace*), vyjádření vlastních emocí v interakci s jinými lidmi a správné rozeznání jejich jak skutečných, tak i předstíraných emocí. Emoční reagování jde ovlivnit i samotným učením, což zahrnuje různé životní zkušenosti (Vágnerová, 2005, s. 211).

Jak už bylo zmíněno, sociální pedagog nalezne uplatnění jak v sociální oblasti, tak i ve školství. Pokud se bude orientovat na práci s rodinou, může se setkat s rozvojem emoční inteligence zejména u dětí. Vliv vychovatele, můžeme-li říci sociálního pedagoga, na oblast rozvoje emoční inteligence na vychovávaného je opodstatněný. To, co se sám vychovatel naučil v kontextu emoční inteligence, může nyní naučit vychovávaného. Čáp s Marešem (2007, s. 346) jsou si vědomi toho, že na vývoj a formování osobnosti dítěte mají příznivý vliv ti rodiče, kteří jsou empatičtí a dokáží respektovat přání a potřeby dítěte. Je nutné si uvědomit, že děti přebírají normy a postoje zejména svých rodičů, ale i osob, které se pohybují v jejich okolí. V případě, kdy je dítě součástí rodiny, kde panují pozitivní emoční vztahy, je více otevřený požadavkům výchovy, jež jsou na něj kladeny. Guegenová (2014, s. 87) se přidává s tvrzením, že vřelé vztahy v rámci rodiny vedou k příznivému vývoji v oblasti budoucích sociálních vztahů. Na tyto závěry navazuje Wedlichová (2011, s. 47), která konstatuje, že citové schopnosti dítěte ovlivňuje výchova rodičů. V rodinném prostředí se dítě střetává s pocity, které cítí samo k sobě, ale i k druhým lidem, zároveň je musí určitým způsobem zpracovat a reagovat na ně. Rodina ovlivňuje emoční komunikaci dítěte, které dokáže o svých emocích hovořit, ale výchova ovlivňuje to, jestli vůbec bude v jeho silách tuto schopnost využívat. Hüther a Nitsch (2011, s. 121) upozorňují na to, že pocity, jež dítě prožívá, jsou mnohem silnějšího charakteru než ty, které prožívá dospělá osoba. Rodina je primárním socializačním činitelem, takže je logické, že zastává zřetelný vliv v oblasti emoční inteligence. Nicméně škola a její okolí, kam může spadat i sociální pedagog, se řadí do sekundárního socializačního činitele, který má taktéž dopad, chceme-li přesah, na rozvoj a formování emoční inteligence.

Školy již začaly pracovat s myšlenkou, že nestačí dětem během výuky předat znalosti, vědomosti a dovednosti, včetně pravidel slušného chování, ale je žádoucí implementovat kompetence, jakými jsou láska a zájem o druhé (Líšková, 2014, s. 58). Sociální pedagog pracující jako asistent pedagoga se stejně jako učitel může setkat s rozvojem emoční inteligence ve třídě, které je součástí. Linhartová (2013, s. 94 – 96) poukazuje na fakt, že otázka emoční inteligence prostupuje jak do tříd, kde se kumulují děti předškolního, tak i školního věku, a je možné toto téma zařadit do školních vzdělávacích programů, jako průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova* na primárním stupni vzdělávání. České školství u žáků stále více apeluje na stránku vědomostní výchovy, než té emocionální.

### 2.3 Emoce v rámci pomáhajících profesí

Sociální pedagogové jsou predikováni k tomu, aby přirozeně dokázali poskytnout pomoc, podporu a např. i inspiraci. Klientům pomáhají s objevováním jejich schopností a předpokladů, avšak sociální pedagogové nemusí být nutně jediným zdrojem motivace jedince. Jsou tady převážně od toho, aby pomáhali lidem najít vlastní cestu k překonávání překážek a omezení, včetně hledání vlastního vnitřního motivačního zdroje. Neodmyslitelnou složkou při výkonu jakékoli pomáhající profese je empatické naslouchání, jež spočívá v pochopení a vcítění se do druhé osoby. Pokud mezi pracovníkem a klientem nepanuje vzájemná důvěra a pochopení, není možné v rámci motivace dosáhnout příznivých výsledků (Šamánková, 2011, s. 30 – 31). Pomáhající profese se od těch ne-pomáhajících liší jistými znaky, mezi které se řadí orientace na klienta nebo období potřeby pomoci. Pomáhající vztah neposkytuje egalitární partnerství, mechanismus kontroly a podpory je zajištěn ze strany supervizorů, kolegů a nadřízených, neplatí zde norma reciprocity. Poslední znak, který zmiňuje Špirudová (2015, s. 25), je nadřazenost klientových zájmů nad zájmy pomáhající osoby, což je zcela zásadní.

Do spojitosti s emocemi se dostávají dva pojmy, kterými jsou **intrapersonální a interpersonální ohnisko**. První z nich se orientuje na pocity, které se odehrávají uvnitř jedné konkrétní osoby. Ta jediná má k pocitu přístup a dokáže identifikovat na základě prožívání jeho význam. Druhý pojem se orientuje na situaci, kdy se setkají dvě a více osob a své individuální prožívání sdílejí mezi sebou, za pomoci verbální a neverbální komunikace. Tyto osoby na sebe vzájemně působí a dochází k následnému ovlivňování prožívání. Jak správně poukazuje Hájek (2006, s. 61 - 63), vyvstává zde otázka jak pro sociální pedagogy, tak i pro ostatní pomáhající profese, a to ta, jak vést rozhovor s klientem, aby pocítil úlevu od problematického prožívání? Emoce neovlivňují pouze pocity, které každý člověk prožívá sám v sobě, jakými jsou např. strach, vztek nebo smutek, ale je možné zde vidět spojení s fyziologickými pochody, které mají tendenci se objevovat za pomoci tělesných stavů či změn, jak o tom referují Čírtková s Vitoušovou (2007, s. 128). Pracovníci pomáhajících profesí se vyznačují jistou specifičností směrem k emocím. Záškodná s Kubíkovou (2008, s. 154) poukazují na fakt, že emoce pramení z těžkostí, které prožívají klienti. Během konzultace pomáhající osoby s klientem se hovoří o plánovaném postupu a přijímání rozhodnutí. Emoce jsou nutně přítomny také kvůli značné polarizaci sociální reality, uvnitř které se při výkonu pomáhající profesionálové pohybují.

Sociální pedagog, který není schopen adekvátně zpracovávat, regulovat a vyjadřovat své emoce, se může v konečném důsledku potýkat např. se syndromem vyhoření, jelikož emoce mají velký vliv na komplexní fungování celé osobnosti a pokud nedochází v rámci povolání k psychohygieně, může tato situace nastat. Mezi další negativní důsledky můžeme zahrnout narušení komunikace s okolním prostředím, včetně funkčního vztahu s klientem, nebo nenavázání žádného spojení z hlediska poskytování určitých sociálních služeb či sociální péče. Spadají sem i narušené vztahy v rámci pracovního kolektivu nebo vztahů na úrovni osobní roviny v souvislosti s rodinou.

### **Syndrom vyhoření**

Za předpokladu, že profesionál vloží do své práce až příliš mnoho emocí, začne pociťovat známky únavy a vyčerpání. Zanedlouho se dostaví emocionální vyčerpání, které je úzce spjato s nedostatkem energie. Sobotková (2015, s. 8) se zaměřuje na problematiku přípravy pomáhajících profesí, kdy zcela jasně konstatuje, že se v oblasti vzdělávání velmi zřídka klade důraz na práci s emocemi jak klientů, tak samotných pracovníků. Syndrom vyhoření se může vyznačovat odměřeností či zdánlivou bezcitností jedince vůči druhým lidem, ale i vinou navozenou vlastním negativním postojem. Profesionál by si měl uvědomovat, že se transformuje na chladného, nesnášenlivého člověka v rámci své emocionality. Může to být zapříčiněno např. délkou praxe v oboru a vyšší mírou stresu, který je spojen s emočním vyčerpáním i odosobněním. Syndrom vyhoření se odvíjí od interpersonálního vztahu s ostatními lidmi, zejména pak s klienty. Klíčový je kontakt se spolupracovníky a nadřízenými, jakožto východisko z této nelehké situace a prevence vyhoření. Jedná se o dobrý styl vedení, zdravé pracovní klima v kolektivu či adekvátní zpětná vazba.

Než se pracovník dostane do stádia, kdy se u něj naplno objeví syndrom vyhoření, předchází tomu předpoklady pro vznik tohoto syndromu. První z nich se odvíjí od **přítomnosti stresorů**; zde je nutno podotknout, že tento faktor se nevyhne žádnému povolání. Pokud se pozornost přeměruje na pracovníky pomáhajících profesí, kam spadá i sociální pedagog, vždy zde budou figurovat např. obavy o osud klienta, jeho bezpečí, dobré zvládnutí péče a celé tíživé situace. Může se vyskytnout obava, která souvisí s konfliktem s klienty, ale i obavy, které se odvíjejí od výkonu činnosti (obava z kritiky nebo strach o pracovní pozici). Dalším z předpokladů může být **frustrace**. Povolání sociálního pedagoga se pojí s prosociálním chováním ke společnosti, k lidem v jeho okolí či k samotnému prostředí, kde se profesionál vyskytuje, a proto je pro něj zásadní potřeba pocitu smysluplné práce a respektu k pomáhajícím profesím. S nedostatkem ocenění by mohl přijít smutek, což je celé

spojeno s nedostatečným uznáním pomáhajících profesí ve společnosti. Venglářová (2007, s. 82) za základ považuje **potřebu smysluplné práce**. Poslední dva předpoklady se odvíjí od negativních vztahů mezi pracovníky (nedorozumění, spory, konflikty, verbální útoky, nekolegiální chování, nedůvěryhodné chování či snaha o zneužití moci) a od vlivu prostředí, pracovních podmínek a organizace práce (neefektivní komunikace, neplnění úkolů, problémy s autoritou, nadměrná odpovědnost aj.).

## 2.4 Shrnutí

Druhá kapitola nabídla poznatky a informace v rámci emocí, jakožto součásti osobnosti sociálního pedagoga. V samotném úvodu byla zmíněna definice pojmu emoce a srovnání jednotlivých vymezení napříč autory. Pozornost se zaměřila nejen na definici pojmu emoce, ale i na jejich funkci a druhy. Jelikož člověk není pouze tvor racionální, ale i emocionální, a je velmi často ovlivňován vlastními nebo cizími emocemi, je nesmírně důležitá emoční inteligence, která s tímto tématem velmi úzce souvisí. Emoční inteligence jedinců se může nadále rozvíjet, nejen v rodinném prostředí, které je v podstatě primárním socializačním činitelem v rámci procesu výchovy, ale i v prostředí školy. Nelze opomínat fakt současného školského systému, který je nastaven na předávání znalostí, dovedností, vědomostí, včetně pravidel slušného chování, ale již trochu opomíná emoce a tudíž výchovu emocionální. V českém školství stále převažuje výchova vědomostní nad emocionální, která by měla být v tomto typu prostředí zastoupena také, jakožto jeden z činitelů budování identity člověka. V závěru kapitoly se hovořilo o emocích v rámci pomáhajících profesí, mezi které neodmyslitelně patří sociální pedagog. Každá osoba ve svém životě hledá určitou rovnováhu a vyrovnanost. Několikrát za den dochází k přijímání tisíce podnětů z řad okolního světa, které se dotýkají osobnosti člověka. Neustále probíhá proces přijímání, zpracovávání, vyhodnocování a zpětná vazba všech informací, které k člověku dorazí. Jinak tomu není ani v rámci emocí. Sociální pedagog zastává povolání, které se pojí s každodenní komunikací s ostatními lidmi, ať už s klienty, kolegy, nadřízenými atd. Musí tudíž prokázat takovou emocionální zdatnost a stálost své osobnosti, aby adekvátně dokázal zpracovávat, regulovat a interpretovat své emoce. Emocionální nestálost a třeba i vyčerpání může vést k syndromu vyhoření.

### 3 REGULACE A EXPRESE EMOCÍ

Závěrečná kapitola je věnována regulaci a expresi emocí, s nimiž se budou budoucí sociální pedagogové každodenně potýkat. Emoce jsou zásadním hybatelem v integritě celé osobnosti jedince. Tématem první části kapitoly je regulace emocí, její funkce a strategie. I emoce se dají úspěšně ovládat na základě určitého naučeného jednání a podle toho vypadá následná exprese, kterou se blíže zabývá druhá polovina kapitoly, jež rozpracovává takové pojmy, jakým je např. tvář jako mnohosignálový systém.

Regulace emocí se nedotýká pouze formování negativních emocí, ale do této oblasti spadají i prožitkově pozitivní emoce, a to hlavně práce s nimi v nejrůznějších situacích. Negativní emoce, obzvláště ty akutní, silné či chronické, působí na jedince destruktivně. Ovlivňují ho jak ve vlastním fungování, tak při interakci se sociálním světem. Řízení emocí se považuje jak za schopnost, tak i za součást temperamentu jedince (Poláčková Šolcová, 2018, s. 88). Emoce hrají nepostradatelnou roli v životě každé osoby, a to z toho důvodu, že mají funkci mobilizovat nás, abychom byli schopni se vypořádat s těžkými či pro nás důležitými situacemi. Prostřednictvím emocí člověk zažívá potěšení a radostné chvíle, avšak každá mince má dvě strany a právě na té protější straně se můžou vynořit i nepříjemné zážitky nebo také problémy. To se stává za předpokladu, když by emocionální reakce byla neadekvátní a nevhodná. Nastat mohou tři různé scénáře. První zahrnuje pocit **správné (vhodné) emoce**, ale s daleko intenzivnějším projevem, než je žádoucí. Druhý scénář pracuje se **správným citem** z hlediska emocí, ale špatným způsobem projevu. Hněv může být odůvodněný, ale vyjádření prostřednictvím např. mlčení je kontraproduktivní. Poslední třetí scénář se orientuje na **pocit'ování zcela nesprávné emoce**. To znamená, že pokud se člověk něčeho obává a navozuje si sám tento stav a nemá k tomu pádný důvod, tak pocit'ovat emoci strachu není zcela na místě, spíše to jedinci uškodí (Ekman, 2015, s. 37).

#### 3.1 Regulace emocí

S pojmem regulace emocí se začalo více pracovat v 80. letech 20. století, jak na to poukazuje Stuchlíková (2002, s. 174) a dále dodává, že je třeba si uvědomit, že **existuje velký rozdíl mezi regulací (čeho) emocí a regulací (čím) emocemi, regulací vlastních emocí a regulací emocí druhých lidí**. Důležitá otázka, která se vztahuje k této problematice zní - kde, kdy a jak emoce regulovat? Sociální vědy se v rámci tohoto tématu zaměřují na oblasti prožívání emocí (včetně subjektivních aspektů emocí), fyziologickou komponentu emoční aktivity, pozorovatelné chování (mimika, gestika apod.) a na poslední oblast, kterou

představuje výsledné chování (alespoň částečně zprostředkované pomocí emocí – např. agrese).

### **Definice pojmu**

O regulaci emocí se dá hovořit jako o určitém procesu, ovšem na vědeckém či odborném poli se nevyskytuje jednotně pojímaná definice a každý autor vymezuje tento pojem odlišným způsobem. Například Poláčková Šolcová (2018, s. 86 – 87) hovoří o regulaci emocí jako o procesu, jenž zahrnuje změny související s psychickými, fyziologickými a sociálními reakcemi. Regulace má také svůj cíl, účel i funkci a je rovněž příznačná svojí dynamikou, intenzitou a trváním. Ovlivňují ji životní kontext a momentální situace jedince, včetně aktuálních životních zkušeností. S touto definicí je částečně ve shodě Barbalet (2011, s. 36), který poukazuje na spojitost regulace emocí se zkušeností jedince, a to konkrétně tak, že emoce musí odkazovat na životní či osobní zkušenosti jednotlivých osob. Slaměník (2011, s. 48) nahlíží na regulaci emocí jako na kontrolu a řízení vzniku, intenzity a trvání emoce. Taktéž dodává, že regulace emocí si klade za cíl udržet, zesílit či utlumit emoce a vnější výraz. Stuchlíková (2002, s. 175) sice vidí v regulaci emocí taktéž proces, který je ale ovlivňován tím, jaké emoce má, kdy je má a jak je prožívá a vyjadřuje samotná osoba. S odlišnou definicí přišli Nyklíček, Vingerhoets se Zeelenbergem (2011, s. 2), kteří si regulaci emocí vysvětlují jako regulaci afektivních stavů, a to v tom nejširším slova smyslu, zahrnující všechny body dimenze. První je dimenze otevřená, což je ta, která je vnímána ostatními. Poté se zde vyskytuje dimenze skrytá, zahrnující vnitřní regulaci emocí, jež je pro ostatní neviditelná. Poslední dvě dimenze jsou explicitní (vědomá regulace emocí) a implicitní (operující na nevědomé úrovni).

### **Funkce a strategie emoční regulace**

Tak jako emoce mají své specifické funkce, tak svými vlastními funkcemi oplývá i samotná regulace emocí, která ovlivňuje iniciaci, průběh, ukončení a projev emočních procesů. Dle Poláčkové Šolcové (2018, s. 100 - 101) jde o funkce, které jsou spojeny s udržením, moderováním a vyvažováním dialogu, kde se na jedné straně nachází pozitivní afektivita a na straně druhé ta negativní. Schopnost adekvátně usměrňovat a pracovat s vlastními emocemi se odráží v co nejlepší šanci na přežití jedince, nebo dokonce i celých skupin osob v dnešním světě. Výše zmíněná autorka také nastínila možnosti, jakým způsobem zvládat emoce. Vymezuje hned tři strategie. První, **behaviorální strategie**, primárně pracuje na expresivních komponentech emocí (např. potlačení vokálního projevu) či zvládání prožívání



emocí (např. relaxace, sport, užívání návykových látek nebo alkoholu). Druhou strategii autorka nazvala **kognitivní a motivační**, orientující se na změnu významu a přehodnocení afektivní situace, nebo v krajních případech dokonce i cílů jedince. Ke změně dochází např. za pomoci hledání pozitiv, přerámování situace nebo změn v pozornosti (mohou nastat dva případy – zacílení či rozptýlení). Podle Poláčkové Šolcové (2018, s. 103) představuje **sociální strategie** poslední možnost, která dokáže regulovat lidské emoce. Spadá sem vyhledávání přátel nebo požadavky na změnu v ne/poskytování sociální opory. Oproti tomu Stuchlíková (2002, s. 177) formulovala východiska pouze dvě. První z nich se opírá o **regulaci zaměřenou na spouštěcí předpoklady**, což znamená, že regulace byla spuštěna na začátku nebo záhy poté, co se proces rozvíjení emoce začal. Druhá strategie se pojí s **regulací zaměřenou na reakci**, projevující se až na konci procesu rozvoje emoce. Jiný náhled na zvládání emocí přinesli McKay, Wood a Brantley (2020, s. 146 - 200), kteří konkrétněji pracují s termínem **dovednosti regulace emocí**. Ovládání vlastních emocí představují v několika krocích. První z nich je **rozeznání emocí**. Pokud je žádoucí dostat pod kontrolu silné emotivní reakce, člověk musí v první řadě rozeznat, o jaké emoce se jedná a jak ovlivňují jeho život. Obecně lze říci, že lidé nevěnují dostatek pozornosti tomu, jak se aktuálně cítí a co v tu chvíli prožívají. Prvotně by lidé měli zpomalit emoční proces natolik, aby dokázali celou situaci prozkoumat a vyhodnotit. Ovládnutí intenzivní emoční reakce vyžaduje, po jejím prozkoumání, uvážlivější rozhodování. Druhým krokem se stává **překonání překážek**, které stojí v cestě zdravým emocím. Tento krok se odkazuje na emoce ve vztahu k vlastním myšlenkám a chování. Emoce mohou mít vliv na myšlenky a chování jedince, ale může to platit i v opačném případě, kdy emoce mohou ovlivnit myšlenky a chování jiné osoby. Třetí krok se zaměřuje na to, jak **omezit tělesnou zranitelnost**, která vyplývá z obtížně zvládnutých emocí. Měla by zde opět zafungovat schopnost poznat, jak pocity ovlivňují zdraví (např. přijímání výživově vybalancované stravy, dostatek pohybové aktivity a spánku nebo naopak užívání návykových látek apod.).

Dalším krokem je **snížení kognitivní zranitelnosti** související s včasným zachycením myšlenek, které u člověka často vyvolávají emoční stres. V tomto případě je nutné rozvíjet pozitivní emoce. Významnou signifikanci, ale za to často opomíjenou, mají právě pozitivní emoce. Lidé se obvykle daleko více soustředí na negativní (zneklidňující) emoce, jako je např. vztek, strach nebo smutek, než na ty pozitivní, jako jsou štěstí, láska nebo překvapení. Mezi pokročilé dovednosti v rámci regulace emocí lze řadit **všímavost vůči emocím bez hodnocení, odhalení emocí**, dělání opaku toho, **k čemu vybízejí emoce a zvládání řešit problémy**. Pokud se jedná o všímavost emocí bez hodnocení, tak se jedinec dokáže vyhnout

narůstající intenzitě emocí, která by vedla k obtížnému nebo dokonce i bolestnému zvládnutí. Pomocí odhalení emocí osoba předejde tomu, aby se vlastních emocí obávala a vyhýbala se jim. Pro správné fungování osobnosti je zásadní emocím čelit a zpracovat je tak, aby se nevyskytly žádné závažné problémy v integritě osobnosti jedince. Předposlední krok se převážně zaměřil na důsledek nerozvážnosti při zpracování negativních emocí. Pokud se lidé nechají unést emocemi a vysloví slova, která by za racionálního uvažování pod náporu emocí nevyslovili, může to mít destruktivní důsledky ve vztahu k již fungujícím či nově zbudovaným sociálním vztahům s nejbližším okolím.

Opět úplně odlišné definování strategií zvládnání emocí představila Loja (2019, s. 132 - 180), která na rozdíl od přechozích autorů vymezila pouze pět kroků, jak regulovat emoce. První z nich je **zastavit se**. Emoce nemívají trvalý charakter a většinou se jedná o epizodický stav, takže jak přijdou, tak i odejdou, ale je důležité se zastavit a uvědomit si, co se v daném okamžiku kolem člověka děje. V tomto kroku je cenné zaregistrovat emoci hned na počátku reakce. V opačném případě se může stát, že jedinec podlehe tzv. **emočnímu únosu**. Projevy emočního únosu se odrážejí v pocitu lítosti z toho, co člověk řekl či udělal, nebo v opačném případě neřekl či neudělal. Nepodlehnutí emočnímu únosu není tak úplně jednoduché, jak by se mohlo na první pohled zdát. Zásadním aspektem zde vyvstává všímavost neboli mindfulness, což je schopnost prožívat přítomnost, zachovat si odstup od vlastních myšlenek a zvládat emoce.

Druhý krok spočívá v **pojmenování emoce**, kterou jedinec zaregistruje. V případě, kdy jedinec dokáže pojmenovat to, co cítí a aktuálně prožívá, oslabuje tím emoční náboj a získá tím časový prostor, aby si uvědomil, co má dělat dál. Emoce mají schopnost se vrstvit, kdy na povrchu může být vztek, ale později se objevuje beznaděj a pod těmi všemi vrstvami může být v konečném důsledku strach.

Třetí krok reprezentují **techniky**, které se dělí do tří skupin, a to podle toho, na co jsou zaměřeny (myšlení, tělo a nevědomí). Konkrétní techniky, které jsou zaměřeny na **myšlení** a lze je aplikovat, jsou například změna úhlu pohledu, pozorování emocí, stop – později, analýza negativních emocí atd. Techniky, které **pracují s tělem** – zaměření se na smysly, změna polohy těla, sedm nádechů atd. Techniky, které jsou spjaty s **nevědomím** – změna vlastností a návyků, podpora toho nejlepšího, co v sobě máte, obraz emoce a propouštění atd.

Předposlední krok se ubírá směrem k **vyhodnocení a poučení se**. Ty situace, které člověk prožil a emocionálně se ho dotkly, je třeba s odstupem času vyhodnotit. Samotná hloubka

analýzy závisí na úrovni vlastního sebeuvědomění. Vyhodnocení podléhá třem základním pravidlům – **nazvat, klást otázky a zapisovat**.

K poslednímu pátému kroku patří beze sporu **psychohygienu**, sloužící jako prevence proti negativním emocím, včetně zvládnání emočně vyhocených situací. Během psychohygieny dochází k posilování sebeuvědomování. I zde mohou být využívány žádoucí techniky, které pomohou zvládat převážně práci s negativními emocemi. Například se může jednat o techniku shrnutí dne nebo o meditaci či relaxaci. Co se týká technik meditace a relaxace, tak bývají pod povrchem velmi podobné. U obou zmíněných se začíná uvolněním celého těla a zklidněním mysli.

### 3.2 Exprese emocí

Je velmi obtížné emocionálně nereagovat na situaci, která je pro daného člověka něčím významná a důležitá. Lidé si v některých nelehkých momentech přejí, aby se chovali čistě racionálně a emoce nevycházely na povrch. V opačném případě, pokud by se okolnímu světu zdálo, že daný člověk je chladný, lhostejný, nelidský a neprojevuje emoce vůbec, celá situace by mohla být rázem daleko horší, než tomu bylo v předcházejícím případě, kdy lidé projevují emoce až příliš. Ovšem jsou i takoví jedinci, kteří mají úplně opačný problém. Emoce cítí, záleží jim na věcech, ale nevyjádří emoce v souladu s očekáváním druhých nebo je nedají najevo vůbec. Ekman (2015, s. 76 – 77) zmiňuje, že nelze ovlivnit, kdy člověka emoce zahltní a nedokáže ani vědomě rozhodovat, jaký bude mít tón hlasu, v jakém bude emocionálním rozpoložení a jaké bude mít nutkání něco říci či udělat. Avšak dokáže se naučit utlumit chování emocionálního charakteru, kterého by později mohl litovat. Spadá sem potlačení výrazu v obličeji, ovládnutí a zmírnění vlastního jednání a vyřčení neadekvátních slov. Práce s emocemi je velmi individuální záležitostí, jak na to odkazují Bruno a Adamczyk (2007, s. 41), kdy je na každém, aby uvážil, kolik ze svých emocí vyjádří a zda případně některé potlačí.

#### Definice pojmu

Ačkoli se může zdát, že exprese emocí je jasně vymezený pojem, není tomu tak. Stuchlíková s Mazehóovou (2017) hovoří o pojmu exprese jako o výrazu obličeje, který se zformuje do takové podoby, která je patrná a zřetelná. Autorky vidí rozdíl vymezení pojmu exprese v návaznosti na psychologii, estetiku či teorii umění. Jsou zde viditelné dva póly. První pól expresi pojí s **psychologickým diskurzem**, který se orientuje na bezprostřední projev, který

je založen na spontánním vyjádření emoce neboli emočního výrazu. Ovšem druhý pól je vnímán spíše jako **autorsky záměrná a kulturně podmíněná tvorba**. Expres neboli výraz ztvárňuje určitou tematiku - v umění, v expresivní výchově, též v expresní terapii. Oba tyto póly jsou propojeny, a to řadou přechodů. Slavík, Chrz a Štech (2013, s. 223) zformulovali oproti přecházejícím autorkám rozdílnou definici exprese emocí, kdy v nejširším slova smyslu definují expresní výraz jako konkrétní, materiální nebo tělesné či smyslově vnímatelné vyjádření nějakého významu. Obě předcházející vymezení pracují s konceptem, který je založen na výrazu, kdežto následující tvrzení Komzákové se Slavíkem (2017) interpretuje expresi jako nástroj, jenž člověk používá a umožňuje mu si daným způsobem vykládat realitu a vyjadřovat se tak, aby se dorozuměl s druhými lidmi.

### **Spontánní výraz emoce a vyjádření emoce**

Spontánní výraz emoce se dle Stuchlíkové a Mazehóové (2017) promítá do behaviorální složky emocí, která je z větší části ovládána automatickými procesy. Autorky nacházejí souvislost s evoluční teorií, která se zaměřuje na primární vrozené emoce, které jsou uvozovány do souvislosti s obecně platným vzorcem, němuž odpovídá univerzální a na kultuře nezávislý výraz. Vlivem evoluce se vytvořil **spontánní výraz, jako určitý nástroj adaptace**, jenž je vrozený a univerzální. Z toho důvodu není tento výraz závislý na regulaci emocí ani reflexi. V kontextu spontánního výrazu jsou formulovány tři psychologické přístupy. První z nich je **funkcionalistická představa** pojící se s univerzálním výrazem emocí, který byl evolučně vytvořen a je zcela adaptabilní. Vedle funkcionalistického přístupu se line i **přístup strukturalistický**, který se opírá o existenci strukturálních prvků, seskupujících se do jednoho celku, což odpovídá výkladovému principu psychických dějů. Spojitost s vyjádřením emocí je taková, že strukturální prvky odlišují primární emoce od těch jemných neboli sociálně zprostředkovaných. Třetí směr, který se s problematikou emocí pojí a zasahuje do moderní doby, se nazývá **konstruktivistický přístup**. Ten předpokládá, že samotná emoce je tvořena strukturálními prvky, jež jsou součástí i jiných psychických procesů (např. situovaná konceptualizace<sup>5</sup>, popis pomocí slov či pozornost).

Vyjádření emoce by mělo být odpovídající podle aktuální události, jež samotnou emoci vyvolala. Podle Ekmana (2015, s. 77) by emoce měly být vyjádřeny v příhodné době a adekvátním způsobem, který odpovídá emočnímu spouštěči v daném prostředí. Autor upozorňuje na to, že by emoce, které jsou vyjádřeny, neměly nikomu ublížit. Ovšem

---

<sup>5</sup> Situovaná konceptualizace je proces, kdy je přesně definováno, co má daný jedinec na mysli.

podotýká výjimku, která se vztahuje na osobu ohrožující život ostatních. V takovém případě je osoba, která je v ohrožení a je pod nátlakem hněvu, oprávněna druhému člověku ublížit. Samotné jednání lze ovládat, ale může dojít ke konfliktu mezi vědomým úsilím a emocionálním chováním. Vnitřní konflikt nabírá na intenzitě obzvláště u těch jedinců, kteří více prožívají vlastní emoce. Vše závisí na tréninku zvládnání emocí a pochopení souvislostí. Emocionální chování zahrnuje celou řadu faktorů, mezi něž patří např. vnější signály, vlastní jednání a fyziologické změny. Slova a jednání člověka jsou interpretována na základě emočních signálů, jež jsou vysílány. Primární cíl spočívá v tom, aby ostatní věděli o pocitech konkrétní osoby. Oproti tomu myšlenky, které se lidem honí v hlavě, jsou naprosto soukromé a v podstatě neviditelné, ale pouze za předpokladu, že s nimi nejsou spojeny emoce. Emoce lze vyjádřit různými způsoby, ovšem jsou viditelné vždy.

### Emoční signály

Obličej může interpretovat více než jeden druh signálu, kterým chce člověk vyjádřit určitou emoci. Může ovšem dojít k tomu, že ve snaze sledovat emocionální výraz druhého, bude věnována pozornost špatnému signálu. Ekman s Friesenem (2015, s. 15) charakterizovali tři typy signálů, které prostřednictvím tváře jedinec vyjadřuje. První z nich jsou signály **statické**, zahrnující trvalé rysy ve tváři. V tomto případě se může jednat např. o barvu kůže, tvar tváře, strukturu kostí a chrupavek, ložiska tuků, tvar a rozmístění obočí, očí, nosu a úst. Poté jsou zde zastoupeny **pomalé** signály, které se vážou na změny vzhledu tváře, ke kterým dochází v průběhu života a přirozeným stárnutím organismu. Spadá sem tvorba trvalých vrásek, změny v napětí svalů a struktuře kůže. Tyto změny nastávají díky pohybům obličejového svalstva. I když se každý z typů signálů orientuje na jinou problematiku, mají společné to, že na základě vědomé volby je člověk dokáže upravovat a skrývat. Tvář je v souvislosti s těmito atributy tzv. mnohosignálovým systémem. Vysílá informace o emocích, náladách, postojích, povaze, inteligenci, atraktivitě, věku, pohlaví apod. Pokud se jedná o zprávy, které přenášejí samotné emoce, tento přenos je předáván **rychlými** signály, které byly vymezeny o pár řádků výše. Je však důležité rozlišovat, co vůbec emoce jsou a co nejsou. Například vztek může trvat několik minut, popřípadě i hodinu, jedná se tedy o emoci. Ale pokud se člověk ocitá ve vzteku celé dny či desetkrát denně, jedná se již o náladu. Změny ve výrazu obličejové spadají do neverbální komunikace, a to konkrétně do mimiky. Opakem neverbální komunikace je komunikace verbální, která informace předává a zprostředkovává za pomoci slova, na což navazuje i Hartl (2004, s. 113), který líčí komunikaci jako nástroj pro přenos myšlenek, postojů, ale i emocí od jedné osoby k druhé.

Emoce dokáže člověk na vědomé úrovni vyslovit slovy za pomoci verbální komunikace, ale taktéž k tomu může využít komunikaci neverbální, jejímž prostřednictvím dokáže sdělovat informace na vědomé, ale i nevědomé úrovni. Leško (2008, s. 23 – 24) uvádí prostředky neverbální komunikace, jimiž lze interpretovat lidské emoce. Jedním z nich je kinezika, která odpovídá pohybům těla v prostoru. Emoce však jde vyjádřit také dotykem. Autor se taktéž zmiňuje o prajazyku zahrnujícímu výšku a sílu hlasu, tempo a intenzitu řeči či odmlky.

### 3.3 Shrnutí

Poslední kapitola podrobně popisuje dva pojmy, které jsou ve vztahu ke komunikaci s klienty v rámci profese sociálního pedagoga zásadní. První z nich se nazývá regulace emocí. V úvodu kapitoly byl tento pojem definován několika autory, kteří měli na tuto tematiku podobný názor, avšak v mnohém se také rozcházel. Skoro všichni zmiňovaní autoři se shodli na tom, že regulace emocí tvoří určitý proces. Dále bylo uvedeno, že i regulace emocí podléhá určitým funkcím a strategiím. Funkce jsou spojeny s udržením, moderováním a vyvažováním dialogu, kde se na jedné straně nachází pozitivní afektivita a na straně druhé ta negativní. Schopnost adekvátně usměřňovat a pracovat s vlastními emocemi se odráží v co nejlepší šanci na přežití jedince, nebo dokonce i celých skupin osob v dnešním světě. Funkce emocí mají nezastupitelnou roli např. v efektivní komunikaci. Souvislost lze nalézt i v rámci psychohygieny, která slouží jako prevence proti negativním emocím, včetně zvládnání emočně vyhocených situací.

Druhá polovina kapitoly se věnovala expresi emocí, jakožto pojmu, který s regulací emocí úzce souvisí, a v tomto kontextu byl také definován. Expresie emocí se nepojí pouze s jednou oblastí, ale hned se třemi - psychologíí, estetikou či teorií umění. Jsou zde viditelné dva póly. První pól expresi pojí s psychologickým diskurzem, který se orientuje na bezprostřední projev, který je založen na spontánním vyjádření emoce neboli emočního výrazu. Ovšem druhý pól je vnímán spíše jako autorsky záměrná a kulturně podmíněná tvorba. V závěru kapitoly byl zmíněn spontánní výraz a vyjádření emoce, včetně emočních signálů. Tyto signály se promítají do interpersonální komunikace, jak do komunikace verbální, tak i neverbální. Emoce jdou vyjádřit slovy, ale také i kinezikou, která odpovídá pohybům těla v prostoru. Člověk dokáže emoce vyjádřit i dotykem anebo prajazykem, zahrnujícím výšku a sílu hlasu, tempo a intenzitu řeči.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 REALIZACE VÝZKUMU

Emoce jsou předmětem zkoumání již od devatenáctého století, přičemž největším milníkem ve výzkumu emocí se stala 80. léta dvacátého století, kdy se odborníci snažili odhalit zákoutí regulace emocí. Toto téma je stále na poli výzkumu velmi atraktivní. Někteří odborníci vyzdvihovali pozitivní funkci regulace emocí ve spojitosti s organizací a motivací lidského chování. Nicméně druhý břeh odborníků poukazoval i na negativní funkci emocí, zejména když se jednalo o regulaci emocí, která má ničivý a dezorganizační efekt na chování člověka. Ať už se jedná o pozitivní či negativní funkci regulace emocí, lidé se setkávají dnes a denně s regulací emocí buď na vědomé, nebo nevědomé úrovni. Když přijde na situaci, kdy jedinec pocity potlačuje, dochází k ovlivňování duševního i tělesného zdraví spíše negativním směrem. Pokud si jedinec své pocity uvědomuje, porozumí těmto pocitům, dokáže emoce efektivně regulovat, dochází tak spíše k pozitivnímu vlivu, nežli k tomu negativnímu (Benda, 2017, s. 2).

Záleží také na tom, jaké faktory vstupují do procesu regulace emocí. Velmi důležitou součástí každé pomáhající profese je, aby pracovníci dokázali rozpoznat a porozumět emocím, které se vynořují ve vztahu ke klientovi. Pracovníci pomáhajících profesí mohou mít ke klientům různý emoční vztah. Pokud dobře porozumí vlastnímu prožívání, začnou být více citliví na prožívání druhých a dokážou jim lépe pomoci. Lze si uvědomit, že emoce hrají podstatnou roli při každodenní práci s klientem. Je nutné si také uvědomit náročnost budoucí práce ve vztahu k celkovému vlivu na život pracovníků v pomáhajících profesích. Naše přirozené emoce by neměly klienta příliš zahlcovat. Klient pomoc pracovníka nevyhledává z důvodu, aby se mohl pohádat či rozrušit, nýbrž klient naši pomoc vyhledává z důvodu zklidnění a porozumění komplikované situaci (Hájek, 2006, s. 60).

### 4.1 Výzkumný problém

Problematikou regulace a exprese emocí se zabýváme ve vztahu k sociálním pedagogům, protože se toto téma vyznačuje významnou signifikancí právě z toho důvodu, že je důležité uvědomovat si vlastní prožívání a dokázat regulovat emoce ve vztahu k poskytnutí kvalitní služby všem klientům. Nejenom samotní pracovníci pomáhajících profesí musí brát v potaz práci se svými vlastními emocemi, ale také studenti, kteří jsou připravováni na výkon pomáhající profese na vysoké škole. Musí si uvědomit, že budou neustále vystavováni kontaktu s klienty, kdy si své emoce budou muset umět uvědomit, zpracovat, ovládat je či interpretovat. Což je základem pro poskytnutí kvalitní služby. Evropské sociální fondy,



konkrétně *Operační program Zaměstnanost*, se zabývá 30 klíčovými profesemi z hlediska uplatnitelnosti na trhu práce ve Zlínském kraji, mezi nimiž nechybí ani pomáhající profese, jakými jsou pečovatel, učitel či zdravotní sestra (Krajská hospodářská komora Zlínského kraje, 2019). Z tohoto hlediska je přínosné se zaměřit právě na studenty pomáhajících profesí v našem výzkumu.

## 4.2 Výzkumné cíle

Cílem výzkumu je zjistit, zda existuje souvislost mezi regulací emocí a jejich expresí u studentů sociální pedagogiky prezenčního a kombinovaného studia na FHS UTB ve Zlíně. Taktéž chceme odhalit, zda existují statisticky významné rozdíly v míře regulace emocí mezi studenty sociální pedagogiky prezenčního a kombinovaného studia a jestli dochází k odlišné míře exprese emocí u těchto studentů v souvislosti s věkem, pohlavím, délkou praxe a formou studia.

## 4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

1. Jaká je míra regulace emocí studentů sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně?
2. Jaká je míra exprese emocí studentů sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně?
3. Existuje souvislost mezi regulací a expresí emocí u studentů sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně?

H<sub>1</sub>: Existuje souvislost mezi mírou regulace emocí a mírou exprese emocí u studentů sociální pedagogiky.

4. Existují statisticky významné rozdíly v míře regulace emocí mezi studenty sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na formě studia?

H<sub>2</sub>: Existují rozdíly v míře regulace emocí studentů sociální pedagogiky v závislosti na formě studia.

5. Existují statisticky významné rozdíly v míře exprese emocí mezi studenty sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na formě studia?

H<sub>3</sub>: Existují rozdíly v míře exprese emocí studentů sociální pedagogiky v závislosti na formě studia.

6. Existují statisticky významné rozdíly v míře regulace emocí mezi studenty sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na věku?

H<sub>4</sub>: V míře regulace emocí studentů sociální pedagogiky existují statisticky významné rozdíly v závislosti na věku studentů.

7. Existují statisticky významné rozdíly v míře regulace emocí mezi studenty sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na pohlaví?

H<sub>5</sub>: V míře regulace emocí studentů sociální pedagogiky existují statisticky významné rozdíly v závislosti na pohlaví.

8. Existují statisticky významné rozdíly v míře regulace emocí mezi studenty sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na délce praxe?

H<sub>6</sub>: V míře regulace emocí studentů sociální pedagogiky existují statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe.

9. Odlišuje se míra exprese emocí mezi studenty sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na věku?

H<sub>7</sub>: Míra exprese emocí studentů sociální pedagogiky se odlišuje v závislosti na věku.

10. Odlišuje se míra exprese emocí mezi studenty sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na pohlaví?

H<sub>8</sub>: Míra exprese emocí studentů sociální pedagogiky se odlišuje v závislosti na pohlaví.

11. Odlišuje se míra exprese emocí mezi studenty sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na délce praxe?

H<sub>9</sub>: Míra exprese emocí studentů sociální pedagogiky se odlišuje v závislosti na délce praxe.

#### 4.4 Pojetí výzkumu

Za účelem zjištění souvislosti mezi regulací a expresí emocí studentů sociální pedagogiky prezenčního a kombinovaného studia (výzkumná otázka 1 až 11), jsme zvolili kvantitativní pojetí výzkumu, protože chceme zmapovat míru regulace a míru exprese emocí a ověřit, zda je mezi mírou regulace a mírou exprese souvislost. Předpokládáme, že míra regulace a exprese emocí spolu souvisejí. Čím více dokáže jedinec regulovat vlastní emoce, tím více dokáže regulovat následnou expresi, tudíž bude umírněnější jeho chování. Slaměník (2011, s. 59) tuto spojitost mezi emoční regulací a expresí vidí také a dodává, že zastává stejné

stanovisko na tuto problematiku jako např. Ekman (1973), Izard (1977), Schachter (1959) a Thomson (1994), že mezi výrazem tváře a zpracováním emocí je přímá vazba – práce s emocemi v nitru jedince navazuje na nadcházející interpretaci. Emoce jsou sociální a kulturní fenomén. Druzí lidé jsou nejčastější příčinou nastartování emocí, což souvisí s emočními projevy, které ovlivňují reakci druhých lidí (Poláčková Šolcová, Matsomuto, 2013, s. 105). Náš předpoklad se opírá i o čistě biologické opodstatnění. Lidské mozky mají schopnost pozměnit prožívání emocí, a to na základě toho, jak jedinec vnímá určitou událost a od toho se odvíjí i změna, v rámci níž dojde k jinému zpracování a následnému vyjádření emocí (Aamondt, 2012, s. 14). Chceme zjistit rozdíly v míře regulace a míře exprese emocí v závislosti na věku, pohlaví, délce praxe a formě studia. Předpokládáme, že čím vyšší je délka praxe a věk studentů sociální pedagogiky, tím vyšší je míra regulace a míra exprese emocí. V produktivním věku přichází postupná stabilizace emočního prožívání. Emoční zralost je známkou zvládnutí a zpracování vlastních emocí (Vágnerová, 2000, s. 302). Předpokládáme i to, že míra regulace a míra exprese emocí je vyšší u studentů kombinovaného studia nežli u studentů prezenčního studia. Dospělí studenti, kteří jsou účastníky dalšího vzdělávání, mají již rozsáhlejší znalostní základnu, která jde ruku v ruce s praktickými i profesními zkušenostmi, které si osvojili při výkonu svého povolání. Jinými slovy řečeno, nabyté poznatky získali v přímé konfrontaci s praxí (Výchova, 2008, s. 19). Také předpokládáme, že míra regulace a míra exprese emocí je vyšší u žen nežli mužů. Emoční prožitek u žen je výrazně vyšší nežli u mužů. Ženy jsou více citlivější a emocionálnější než samotní muži (Horney, 2004, s. 39). Taktéž můžeme poukázat na rozdíly v nevyváženém poměru mužů a žen v pomáhajících profesích (Kučera a Havigerová, 2016, s. 34).

Lze si všimnout genderové nevyváženosti v zastoupení mužů a žen v pomáhajících profesích, kdy ženy zastupují podstatně výrazně vyšší procento v této oblasti nežli muži (Janebová, 2008, s. 90).

#### 4.5 Výzkumný nástroj

V rámci výzkumu jsme zvolili dotazník, který se skládá ze tří částí. První část se zaměřuje na faktografické údaje (věk, pohlaví, délka praxe a forma studia). Druhá část se věnuje měření míry regulace emocí za pomoci standardizovaného nástroje DERS-SF-CZ (Benda, 2017, s. 8). Vnitřní konzistence nástroje je poměrně dobrá ( $\alpha=0,86$ ), odpovídající je i dobrá kriteriální validita. Dotazník původně pochází z krátké zahraniční verze *Difficulties in emotional regulation scale – short version* z roku 2015 (Kaufman a kol., 2016). Druhá část

dotazníku disponuje 18 položkami, které se zaměřují na uvědomování, porozumění, neakceptování, cíle, impulzivitu a strategii (viz Tabulka 1). Při vyhodnocování této části dotazníku pracujeme s položkami, které jsou skórovány od 1 – téměř nikdy po 5 – téměř vždy. Respondenti měli tedy možnost vybírat z pětistupňové škály 1 – 5, kdy 1 – značí téměř nikdy, 2 – někdy, 3 – asi v polovině případů, 4 – většinou, 5 – téměř vždy. Celková míra potíží v regulaci emocí je vyjádřena součtem dosažených bodů, kdy minimální hodnota je 18 a maximální hodnota je 90. Čím vyšší skóre, tím vyšší jsou obtíže v regulaci emocí.

Tabulka 1 Ukázka položek

č.	položka
	<b>Uvědomování</b>
1.	Věnuji pozornost tomu, jak se cítím.
4.	Záleží mi na tom, jak se cítím.
6.	Když jsem rozrušený/á, přiznávám si své emoce.
	<b>Porozumění</b>
2.	Vůbec nevím, jak se cítím.
3.	Mám problém porozumět tomu, co cítím.
5.	Jsem zmatený/á z toho, jak se cítím.
	<b>Neakceptování</b>
7.	Když jsem rozrušený/á, je mi trapně, že se tak cítím.
12.	Když jsem rozrušený/á, cítím se provinile, že se tak cítím.
16.	Když jsem rozrušený/á, mám na sebe zlost za to, že se tak cítím.
	<b>Cíle</b>
8.	Když jsem rozrušený/á, mám problém dokončit svou práci.
11.	Když jsem rozrušený/á, je pro mě těžké soustředit se na jiné cíle.
13.	Když jsem rozrušený/á, mám problém se soustředit.
	<b>Impulzivita</b>
9.	Když jsem rozrušený/á, nedokážu se ovládat.
14.	Když jsem rozrušený/á, dělá mi problém kontrolovat své chování.
17.	Když jsem rozrušený/á, ztrácím kontrolu nad svým chováním.
	<b>Strategie</b>

10.	Když jsem rozrušený/á, tuším, že se nakonec budu cítit velice depresivně.
15.	Když jsem rozrušený/á, věřím, že nemohu udělat nic pro to, abych se cítil/cítila lépe.
18.	Když jsem rozrušený/á, trvá mi dlouho, než se začnu cítit lépe.

Zdroj: Benda, 2017, s. 7 - 8.

Třetí a zároveň poslední část dotazníku se věnuje měření míry exprese emocí. K tomuto měření byla využita revidovaná verze nástroje DRAI (Display Rule Assessment Inventory), který zjišťuje pravidla projevu primárních emocí v různých kontextech a situacích. Dotazník byl sestaven na základě teoretického přístupu k primárním emocím (Ekman, 1972, 1973, 1992; Ekman, Friesen, 1969, 1975; Matsumoto, 1990, 1991, 1993, 2001b; Matsumoto et al., 2005) a k možnostem expresivní modulace reakce na prožívanou emoci (Ekman, Friesen, 1969, 1975; Matsumoto et al., 2005). Výzkumný nástroj jsme upravili dle potřeb výzkumu. Z DRAI jsme si vyseletovali škálu, kterou jsme následně použili v souladu se simulovanými situacemi při práci pracovníků pomáhajících profesí s klienty. Co se týká simulovaných situací, tak jsme se nechali inspirovat publikací *Práce s emocemi pro pomáhající profese* od Hájka (2006). Respondenti odpovídali na deset simulovaných situací, kdy měli odpovědět, *jak se domnívají, že by se měli zachovat v interakci s určitou osobou v určité situaci za přítomnosti emocí*. Při vyhodnocení poslední části dotazníku jsme postupovali podobným způsobem jako u předcházející části, kdy míra exprese emocí je vyjádřena součtem dosažených bodů, která vychází z 10 škálových položek. Výběr odpovědí byl situován do škály od 1 – 4, přičemž 1 – projeví emoce více, než cítím; 2 – projeví přesně to, co cítím; 3 – projeví emoce méně, než cítím; 4 – neprojeví nic. Minimální hodnota je 10 a maximální hodnota je 40. Čím vyšší skóre, tím vyšší jsou obtíže v expresi emocí. Všechny otázky naleznete v Příloze č. 1.

#### 4.6 Výzkumný soubor

Výzkum se zaměřoval na studenty pomáhajících profesí a mezi ně logicky patří i sociální pedagogové, kteří představují nejpočetnější skupinu v zastoupení pomáhajících profesí na Fakultě humanitních studií na UTB ve Zlíně, s tímto faktem výzkum přednostně pracoval. Jedná se konkrétně o 497 studentů jak prezenční, tak dálkové formy studia. Do výzkumného souboru jsou zahrnuti všichni studenti, kteří v akademickém roce 2020/2021 studovali obor Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Výzkum se orientuje na tuto skupinu respondentů z důvodu širokého uplatnění na trhu práce zejména v rámci sociálních

služeb (Lorencová, Komárková, 2019, s. 91 – 92). Významným způsobem se mění struktura obyvatelstva a spolu s ní rostou nároky na jednotlivé sociální systémy, což není příznivý vývoj pro český systém sociálních služeb, který není na stárnutí populace připraven. Poskytovatelé sociálních služeb se velmi často potýkají s nedostatkem pracovníků na svých pracovištích (MPSV, 2019). Tudíž se zde otevírá velké pole působnosti pro uspokojení pracovního trhu v souvislosti s absolventy oboru Sociální pedagogika. Tabulka, která demonstruje počty studentů napříč ročníky, je uvedena níže. Do tabulky jsme nezahrnovali studenty prvních ročníků z důvodu toho, že se výzkum primárně váže na počet let či měsíců, které studenti strávili vykonáváním odborné praxe. Data byla shromážděna na podzim roku 2020, s počtem 351 respondentů, 34 dotazníků se muselo vyřadit, z důvodu nevyplnění více položek. Dotazníky byly distribuovány studentům v hodinách (v papírové formě) a také online (prostřednictvím internetu).

Tabulka 2 Přehled počtu studentů oboru Sociální pedagogika

Studijní obor a forma studia	Ročník						Celkem
	1	2	3	4	5	6	
<b>Bc.</b>							
Sociální pedagogika (prezenční)	70	51	59	5	x	1	116
Sociální pedagogika (kombinovaná)	69	73	62	21	3	2	161
<b>NMgr.</b>							
Sociální pedagogika (prezenční)	26	39	5	1	1	x	72
Sociální pedagogika (kombinovaná)	66	54	23	1	4	x	148
<b>Celkem</b>	<b>92</b>	<b>217</b>	<b>149</b>	<b>28</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>497</b>

Z hlediska poměru žen a mužů, kteří se zapojili do dotazníkového šetření, nám vyvstala následující zjištění. Žen z celkového počtu je 88% a mužů 12%. Rozdělení poměru formy prezenčního a kombinovaného studia uvádí to, že v prezenční formě studuje 53% studentů a v kombinované 47% studentů.

Tabulka 3 Pohlaví

	Ženy	Muži
Účastníci výzkumu	279	38
Studenti celkem	421	76

Tabulka 4 Forma studia

	Prezenční forma studia	Kombinovaná forma studia
Účastníci výzkumu	169	148
Studenti celkem	188	309

Pro srovnání v rámci základního souboru uvádíme i data, která zahrnují všechny studenty, kteří v akademickém roce 2020/2021 studují obor Sociální pedagogika (takže i ty, kteří se dotazníkového šetření nezúčastnili). Opět budeme sledovat aspekt pohlaví (Tabulka 3) a formy studia (Tabulka 4). Ze všech studentů oboru Sociální pedagogika se výzkumu zúčastnilo 279 z 421 žen a mužů 38 ze 76, což vychází 1:1,5 oproti 1:2. Shledáváme, že poměr žen a mužů v souvislosti se základním a výběrovým souborem je srovnatelný, není extrémně vychýlení či obrácený. Pokud se podíváme na formu studia, tak na tomto šetření participovalo 169 studentů prezenční formy studia z celkového počtu 188 a 148 studentů kombinovaného studia z celkového počtu 309. Poměr je stanoven téměř 1:1 oproti 1:2.

#### 4.7 Způsob zpracování dat

Za účelem zjištění míry regulace a míry exprese emocí studentů sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně (VO1 a VO2) jsme využili popisných statistik.

Chtěli jsme také ověřit to, zda existuje souvislost mezi regulací a expresí emocí studentů sociální pedagogiky (VO3), kdy jsme tuto výzkumnou otázku vyhodnocovali za pomoci Pearsonova koeficientu korelace s cílem zjistit těsnost vztahu mezi proměnnými. Pearsonův koeficient korelace může nabývat hodnot od -1 do +1. Hodnota +1, respektive -1, vypovídá o naprosté závislosti proměnných, zatímco hodnota 0 vypovídá o statistické nezávislosti

obou proměnných. To znamená, že čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží k hodnotě +1 nebo - 1, tím těsnější je vztah mezi proměnnými, které se srovnávají (Chráska, 2007, s. 115).

Dále nás zajímalo, zda existují statisticky významné rozdíly v míře regulace a míře exprese emocí mezi studenty sociální pedagogiky v závislosti na formě studia (VO4 a VO5). Pro ověření rozdílů jsme se přiklonili k T-testu. Tento test je jedním z neznámějších statistických testů významnosti, kdy pomocí něj se může rozhodnout, zda dva soubory dat, získané měřením ve dvou různých skupinách objektů, mají stejný aritmetický průměr. (Chráska, 2007, s. 66 – 74).

Další výzkumná otázka se zabývala tím, zda existuje statisticky významný rozdíl v míře regulace emocí mezi studenty sociální pedagogiky v závislosti na jejich věku (VO6). Za tím účelem jsme aplikovali Pearsonův koeficient korelace, který jsme použili také u výzkumné otázky, jejímž záměrem je zjistit, zda se odlišuje míra exprese emocí mezi studenty sociální pedagogiky v závislosti na jejich věku (VO9).

Ke zjištění, zda existují statisticky významné rozdíly v míře regulace emocí mezi studenty sociální pedagogiky v závislosti na pohlaví (VO7), jsme aplikovali T-test, se kterým jsme pracovali i v souvislosti s výzkumnou otázkou, která se doptávala, jestli se odlišuje míra exprese emocí mezi studenty sociální pedagogiky v závislosti na jejich pohlaví (VO10).

Pro zjištění, které se týkalo existence rozdílu v míře regulace emocí mezi studenty sociální pedagogiky v závislosti na délce praxe (VO8), jsme také využili Pearsonův koeficient korelace, který jsme využili i ke zjištění odlišnosti míry exprese emocí mezi studenty sociální pedagogiky v závislosti na délce jejich praxe (VO11).

V následující části jsme pracovali s proměnnými jako je věk, pohlaví, forma studia či délka praxe. Pokud se jedná o věk, tak jsme pracovali s intervalem od 20 do 54 let. V rámci pohlaví jsme porovnávali údaje vzhledem k mužům a ženám ve vztahu k regulaci a expresi emocí. Stejným způsobem jsme pracovali s formou studia (prezenční a kombinovaná) a v neposlední řadě naší proměnnou byla praxe. Zde jsme potřebovali stanovit stejnou jednotku měření, čímž se staly hodiny, které studenti oboru sociální pedagogika strávili výkonem odborné praxe. Jelikož jsme se zaměřili na všechny ročníky tohoto oboru (vyjímaje první v bakalářském studijním programu – odůvodnění v kapitole *Výzkumný soubor*),

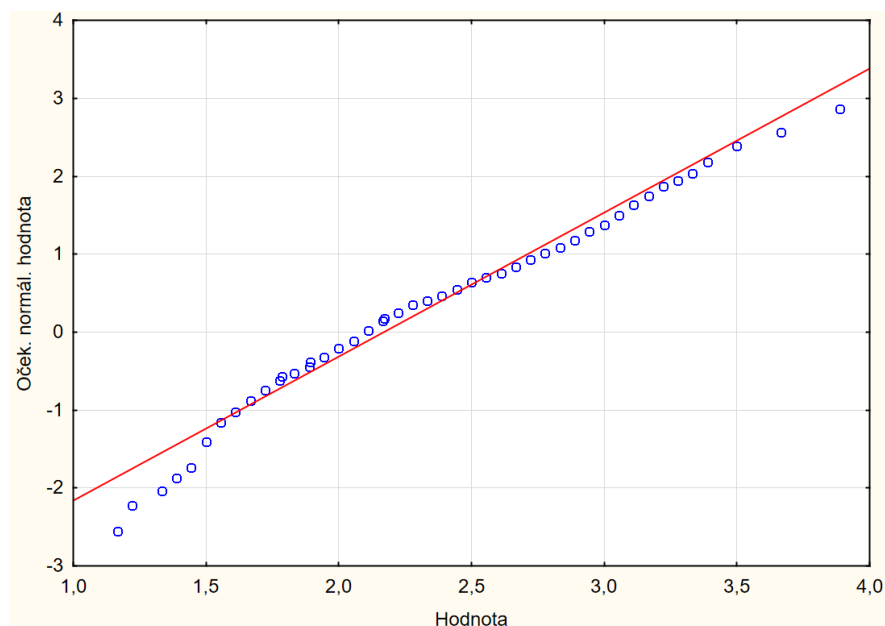


spektrum odpracovaných hodin napříč ročníky bylo velmi široké (od 20 hodin až po 20 let). V převodu jsme vycházeli z 8 hodinové pracovní doby odpracované ve všední dny.

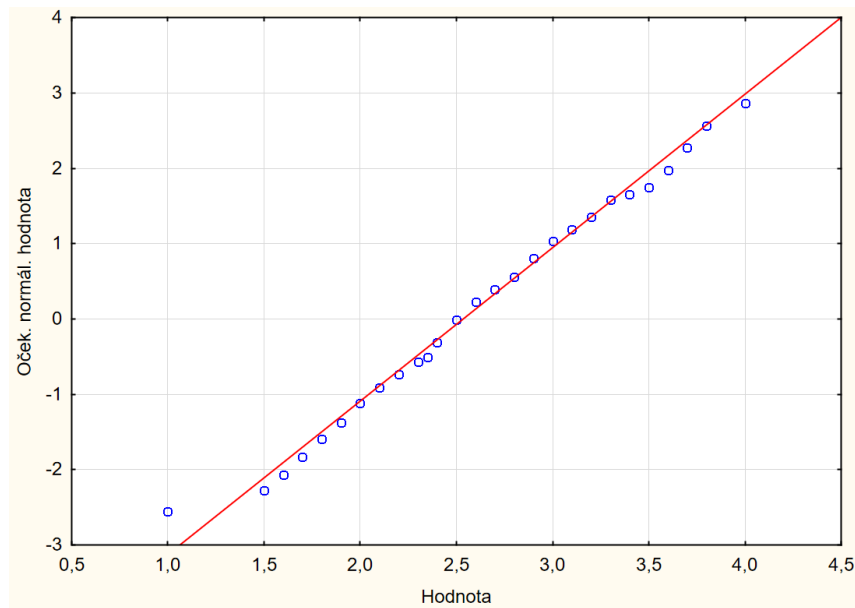
Než jsme přistoupili k samotnému testování hypotéz, tak jsme si v první řadě chtěli ověřit, zda jsou splněny požadavky pro využití parametrických testů (Pearsonův koeficient korelace a T-test). K tomuto účelu jsme si zvolili *Normální pravděpodobnostní graf*. Jde v podstatě o klasický bodový graf, jenž srovnává kvantily spočtené z dat (reprezentuje osa x) s kvantily standardizovaného normálního rozdělení (na ose y).

V následujících dvou grafech můžeme pozorovat normální rozdělení dat vzhledem k proměnným, což je míra regulace a exprese emocí. Lze si povšimnout, že drtivá většina bodů leží na přímce, a proto můžeme konstatovat, že v tomto případě se opravdu jedná o normální rozdělení dat. Tudíž předpoklady pro využití parametrických testů byly splněny. Více o testování hypotéz a zamítání či nezamítání nulové hypotézy se dozvíte na následujících řádcích.

Graf 1 Normál. p-graf: Míra regulace emocí (vlastní výzkum, 2020)



Graf 2 Normál. p-graf: Míra exprese emocí (vlastní výzkum, 2020)



## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Data, která jsme získali z dotazníkového šetření, byla zaznačena do tabulky v MS Excel. Nicméně pro tvorbu výpočtů a grafů jsme použili program Statistica. Pro lepší přehlednost se při vyhodnocení dat postup odvíjel od jednotlivých výzkumných otázek.

### 5.1 Analýza dat

V rámci této podkapitoly nahlédneme na testování statistických hypotéz, které jsou jednou z forem statistické indukce. Testování umožňuje objasnit, jestli odlišnosti a rozdíly pozorované ve výběrovém souboru jsou nahodilé, což může zapříčinit způsob výběru, nebo zda můžeme očekávat rozdíly vzhledem k celé populaci (Maněnová, Skutil, 2012, s. 39).

Při dostupném výběru nemůže testování spolehlivě vypovídat o celkovém souboru (statistická významnost nefunguje tak, jako například v případě náhodného výběru). Nicméně vzhledem k tomu, že vzorek tvoří většinu souboru, mají výsledky věcnou vypovídací hodnotu.

#### 1. Jaká je míra regulace emocí studentů sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně?

K první výzkumné otázce, která se zabývá mírou regulace emocí studentů sociální pedagogiky, se vztahují položky z dotazníku č. 1 až 18. Respondenti si měli možnost vybrat odpovědi na škále 1 až 5, jak jsme popisovali již v podkapitole *Výzkumný nástroj*. Minimální hodnota je 18 a maximální hodnota je 90. Čím vyšší skóre, tím vyšší jsou obtíže v regulaci emocí. Za pomoci popisné statistiky jsme vygenerovali následující tabulku.

Tabulka 5 Míra regulace emocí respondentů (vlastní výzkum, 2020)

	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Míra regulace emocí	317	2,172	1,166	3,888	0,529

Průměrná regulace emocí (na škále 1 – 5) u účastníků výzkumu dosahuje hodnoty **M = 2,172** (SD = 0,529).

Když bychom se na data detailněji podívali, průměru nám odpovídá hodnota 2,172. Můžeme tedy říci, že všichni participanti dosahují uspokojivé míry regulace emocí, protože se více blíží nižšímu skóre nežli tomu vyššímu, které odpovídá vyšším obtížím v regulaci emocí.

## 2. Jaká je míra exprese emocí studentů sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně?

Druhá výzkumná otázka se orientuje na míru exprese emocí studentů sociální pedagogiky. K této položce se vztahují položky z dotazníku 19 až 28. Respondenti vybírali odpovědi na základě škály 1 – 4. Minimální hodnota je 10 a maximální hodnota je 40. Čím vyšší skóre, tím vyšší jsou obtíže v expresi emocí. Opět s pomocí popisné statistiky jsme si vygenerovali tabulku, která nám reprezentuje následující údaje.

Tabulka 6 Míra exprese emocí respondentů (vlastní výzkum, 2020)

	Popisné statistiky				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Míra exprese emocí	317	2,535	1	4	0,483

Průměrná exprese emocí (na škále 1 – 4) dosahuje hodnoty  $M = 2,535$  ( $SD = 0,483$ ). Dle naměřených hodnot můžeme konstatovat, že míra exprese emocí je již za hranicí průměru a přikláníme se více k tvrzení, že všichni, kteří byli do výzkumu zapojeni, hůře dokáží kontrolovat své emoce v rámci interakce s okolím, tudíž se zde jedná spíše o opačný případ, než tomu bylo u první výzkumné otázky.

## 3. Existuje souvislost mezi regulací a expresí emocí u studentů sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně?

Třetí výzkumná otázka se zaměřila na vztah mezi regulací a expresí emocí u studentů sociální pedagogiky, a především na to, jak těsný vztah se mezi těmito dvěma proměnnými projevil.

$H_1$ : Existuje souvislost mezi mírou regulace emocí a mírou exprese emocí studentů sociální pedagogiky.

H0: Předpokládáme, že neexistuje souvislost mezi mírou regulace a mírou exprese emocí studentů sociální pedagogiky.

HA: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi mírou regulace a mírou exprese emocí studentů sociální pedagogiky.

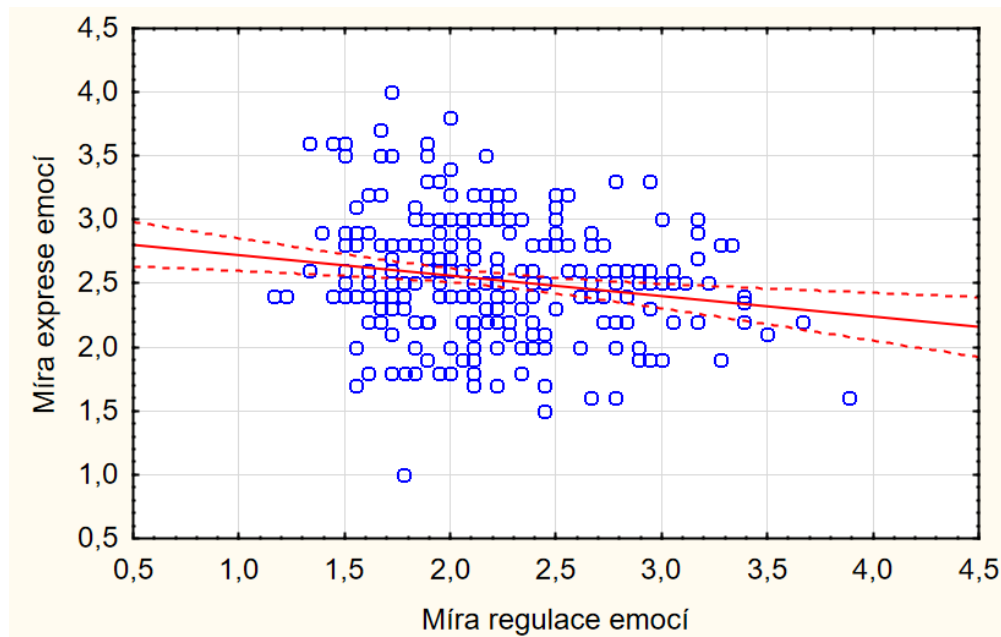
Tabulka 7 Testování hypotézy č. 1 (vlastní výzkum, 2020)

	<b>Korelace</b>
	Označené kategorie jsou významné na hladině $p < ,05000$
	N = 317
	<b>Míra exprese emocí</b>
<b>Míra regulace emocí</b>	<b>-0,178*</b>

\* rozdíly jsou významné na hladině významnosti 0,05.

Pro účely výzkumu byla zvolena 95 % spolehlivost testování. Z tabulky viz výše lze vyčíst, že Pearsonova korelace byla použita k určení vztahu mezi 317 hodnotami míry regulace a exprese emocí u studentů pomáhajících profesí. Byla zjištěna velmi silná negativní korelace mezi těmito dvěma proměnnými ( $r = - 0,178$ ,  $N = 317$ ,  $p = 0,001$ ). Na základě výsledků můžeme hovořit o zamítnutí nulové hypotézy. Výsledek testu ukázal shodu mezi zjištěnou skutečností a testovanou hypotézou. Jinými slovy lze říci, že míra regulace emocí souvisí s mírou exprese emocí a to tak, že s čím menšími problémy v regulaci se studenti potýkají (disponují vyšší mírou regulace emocí), tím vyšší je míra exprese emocí. V grafu 3 můžeme vidět negativní korelaci mezi proměnnými, což odpovídá tomu, když hodnota jedné veličiny roste (míra exprese emocí), hodnota druhé veličiny klesá (menší problémy v regulaci emocí).

Graf 3 Korelace mezi proměnnými VO3 (vlastní výzkum, 2020)



4. Existují statisticky významné rozdíly v míře regulace emocí mezi studenty sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na formě studia?

Čtvrtá výzkumná otázka se vztahovala k tomu, zda jsou registrovány významné rozdíly v míře regulace emocí a formě studia studentů sociální pedagogiky. K této výzkumné otázce se vztahovala následující hypotéza.

H<sub>2</sub>: Existují rozdíly v míře regulace emocí studentů sociální pedagogiky v závislosti na formě studia.

H<sub>0</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře regulace emocí v závislosti na formě studia studentů sociální pedagogiky.

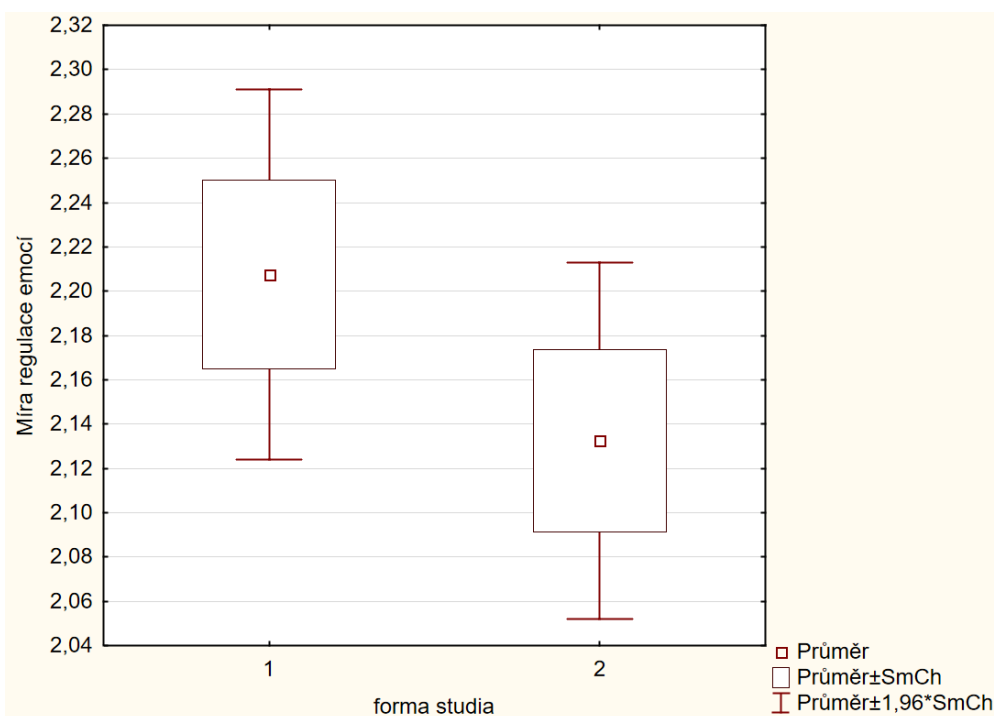
H<sub>A</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře regulace emocí v závislosti na formě studia studentů sociální pedagogiky.

Tabulka 8 Testování hypotézy č. 2 (vlastní výzkum, 2020)

	T-testy; grupováno: forma studia								
	Skupina 1: prezenční								
	Skupina 2: kombinovaná								
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p	Počet platných 1	Počet platných 2	Směrodatná odchylka 1	Směrodatná odchylka 2
Míra regulace emocí	2,207	2,132	1,257	315	0,209	169	148	0,554	0,499

Pro testování druhé hypotézy byl použit Studentův t-test a byla opět zvolena 95 % spolehlivost testování. Průměrná hodnota míry regulace emocí u studentů, kteří jsou v prezenční formě studia, je hodnota  $M = 2,207$  ( $SD = 0,554$ ) na škále 1 – 5 a průměrná hodnota u studentů, kteří jsou v kombinované formě studia, je hodnota  $M = 2,132$  ( $SD = 0,499$ ). Z této tabulky nám tedy vyplynulo, že neexistují rozdíly v míře regulace emocí a formě studia ( $p = 0,209$ ). Hladina významnosti totiž nedosahuje požadované hodnoty 0,01 a ani 0,05, aby se prokázala souvislost mezi mírou regulace emocí a formou studia. Výsledek značí o nemožnosti zamítnutí nulové hypotézy a můžeme tedy říci, že se zkoumaný vztah těchto jevů neprojevil. Jak můžete také vidět na grafu, který data vyobrazuje.

Graf 4 Míra regulace emocí a forma studia (vlastní výzkum, 2020)



5. Existují statisticky významné rozdíly v míře exprese emocí mezi studenty sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na formě studia?

Pátá výzkumná otázka se dotýkala rozdílů v míře exprese emocí studentů sociální pedagogiky v návaznosti na formu studia. U této výzkumné otázky jsme pracovali s následující hypotézou, která zní:

H<sub>3</sub>: Existují rozdíly v míře exprese emocí studentů sociální pedagogiky v závislosti na formě studia.

H<sub>0</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře exprese emocí studentů sociální pedagogiky v závislosti na formě studia.

H<sub>A</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře exprese emocí studentů sociální pedagogiky v závislosti na formě studia.



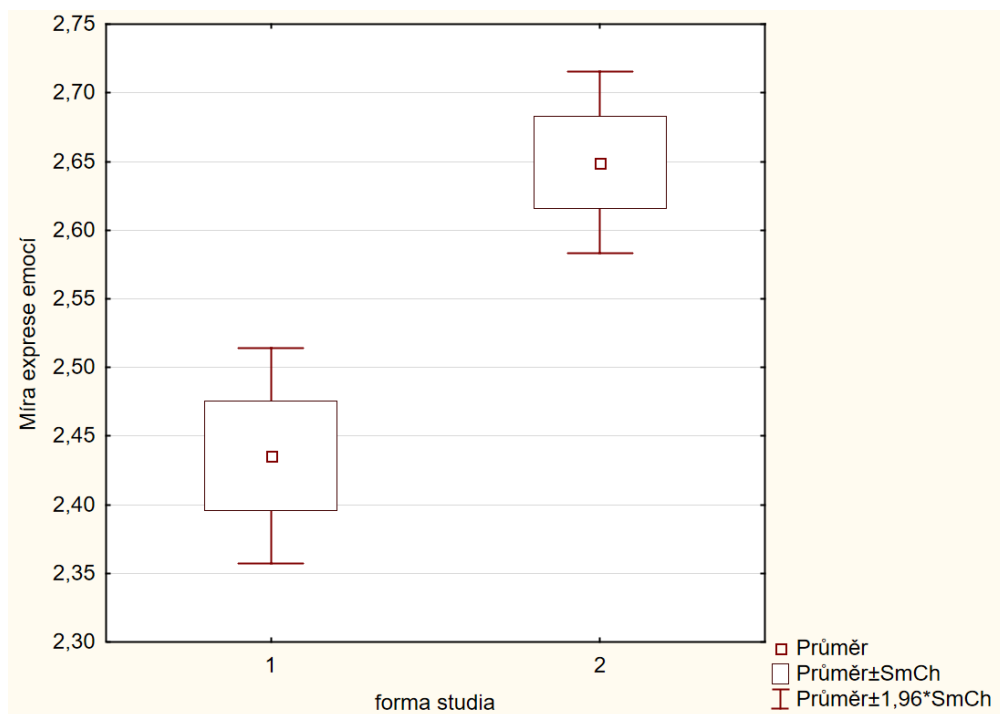
Tabulka 9 Testování hypotézy č. 3 (vlastní výzkum, 2020)

	T-testy; grupováno: forma studia								
	Skupina 1: prezenční								
	Skupina 2: kombinovaná								
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p	Počet platných 1	Počet platných 2	Směrodatná odchylka 1	Směrodatná odchylka 2
Míra exprese emocí	2,435**	2,649**	-4,019	315	0,001	169	148	0,520	0,409

\*\* rozdíly jsou významné na hladině významnosti 0,01.

Průměrná hodnota  $M = 2,435$  ( $SD = 0,520$ ) míry exprese emocí u studentů, kteří jsou v prezenční formě studia, se neshoduje s průměrnou hodnotou studentů v kombinované formě studia, jak můžeme vidět v Tabulce 9. U studentů, kteří jsou v kombinované formě studia, dosahuje průměrná hodnota  $M = 2,649$  ( $SD = 0,409$ ). Z výše uvedeného nám tedy vyplynulo, že existuje rozdíl v míře exprese emocí a formě studia ( $p = 0,001$ ). Můžeme konstatovat, že bychom nulovou hypotézu zamítli, protože zkoumaný vztah jeví se projevil. Prezenční studenti dokáží lépe vyjadřovat své emoce než studenti v kombinované formě studia. Pro lepší představu o rozložení dat přikládáme Graf 5.

Graf 5 Míra exprese emocí a forma studia (vlastní výzkum, 2020)



6. Existují statisticky významné rozdíly v míře regulace emocí mezi studenty sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na věku?

Šestá výzkumná otázka se orientovala na to, zda existuje souvislost mezi mírou regulace emocí a věkem studentů sociální pedagogiky, popřípadě jak těsný vztah mezi těmito dvěma proměnnými mohl vzniknout.

H<sub>4</sub>: V míře regulace emocí studentů sociální pedagogiky existují statisticky významné rozdíly v závislosti na věku studentů.

H<sub>0</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly mezi mírou regulace emocí a věkem studentů sociální pedagogiky.

H<sub>A</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi mírou regulace emocí a věkem studentů sociální pedagogiky.

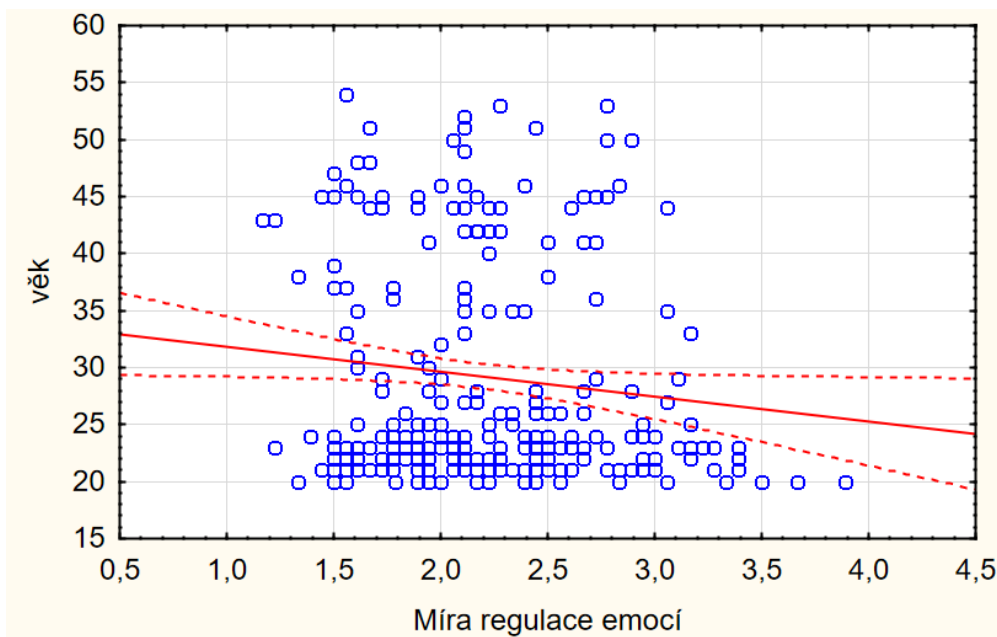
Tabulka 10 Testování hypotézy č. 4 (vlastní výzkum, 2020)

	<b>Korelace</b>
	Označené kategorie jsou významné na hladině $p < ,05000$
	N = 317
	<b>Věk</b>
<b>Míra regulace emocí</b>	<b>-0,117*</b>

\* rozdíly jsou významné na hladině významnosti 0,05.

I při testování této hypotézy jsme zvolili 95 % spolehlivost testování, kde z tabulky výše jde vyčíst, že vypočtená hodnota je menší, než hladina významnosti a můžeme v tomto případě zamítnout nulovou hypotézu. Byla zde zjištěna silná negativní korelace mezi těmito dvěma proměnnými ( $r = -0,117$ ,  $N = 317$ ,  $p = 0,037$ ). Usuzujeme, že vztah mezi mírou regulace emocí a věkem studentů sociální pedagogiky se projevil. Pro lepší představu o korelaci mezi mírou regulace emocí a věkem přikládáme následující graf, který vypovídá o tom, že tyto dvě proměnné spolu souvisí. Čím vyšší je hranice věku, tím menší problémy se v regulaci emocí vykytují (vyšší míra regulace). V následujícím grafu lze spatřit vyobrazení negativní korelace mezi proměnnými.

Graf 6 Korelace mezi proměnnými VO6 (vlastní výzkum, 2020)



7. Existují statisticky významné rozdíly v míře regulace emocí studentů sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na pohlaví?

U sedmé výzkumné otázky jsme taktéž využili Studentův t-test, kdy jsme za jeho pomoci zjišťovali, zda existuje rozdíl v míře regulace emocí v závislosti na pohlaví. K sedmé výzkumné otázce taktéž náleží hypotéza, která zní:

H<sub>5</sub>: V míře regulace emocí studentů sociální pedagogiky existují statisticky významné rozdíly v závislosti na pohlaví.

H<sub>0</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře regulace emocí studentů sociální pedagogiky v závislosti na pohlaví.

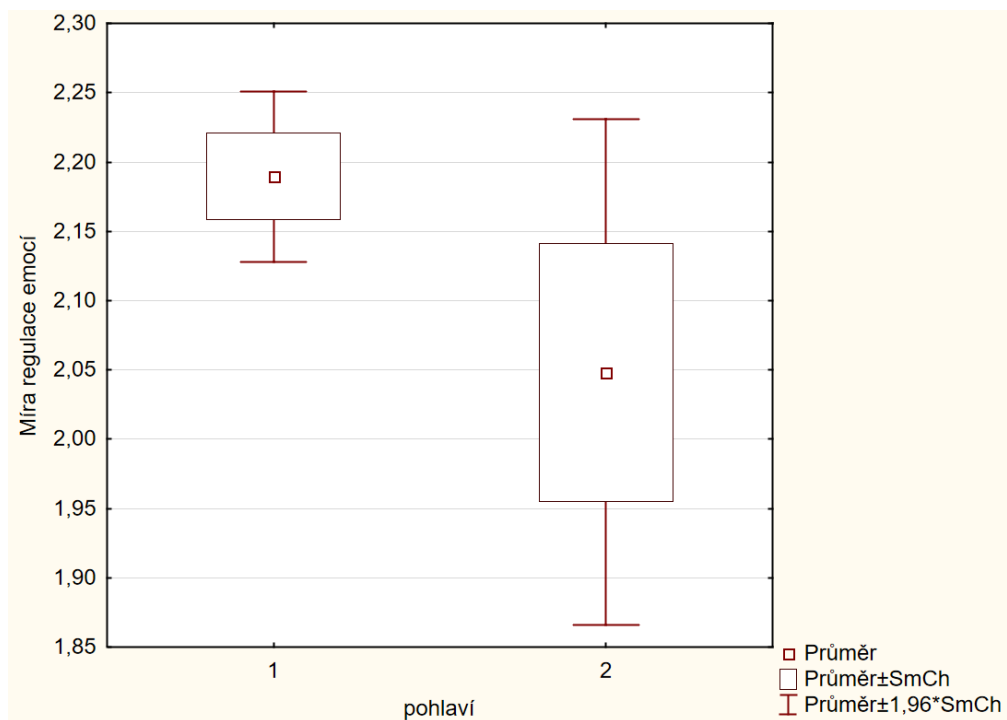
H<sub>A</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře regulace emocí studentů sociální pedagogiky v závislosti na pohlaví.

Tabulka 11 Testování hypotézy č. 5 (vlastní výzkum, 2020)

	T-testy; grupováno: pohlaví								
	Skupina 1: ženy								
	Skupina 2: muži								
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p	Počet platných 1	Počet platných 2	Směrodatná odchylka 1	Směrodatná odchylka 2
Míra regulace emocí	2,189	2,048	1,542	315	0,123	279	38	0,522	0,574

I u tohoto testu jsme zvolili 95 % spolehlivost testování, přičemž průměrná hodnota regulace emocí u žen činí hodnotu **M = 2,189** (SD = 0,522) a průměrná hodnota u mužů dosahovala hodnoty **M = 2,048** (SD = 0,574). Rozdíly v míře regulací emocí a pohlaví neexistují (p = 0,123). Můžeme tvrdit, že rozdíly nejsou statisticky významné a nemůžeme v tomto případě zamítnout nulovou hypotézu. Tyto závěry také ilustruje rozmístění dat v grafu níže.

Graf 7 Míra regulace emocí a pohlaví (vlastní výzkum, 2020)



8. Existují statisticky významné rozdíly v míře regulace emocí mezi studenty sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na délce praxe?

Osmá výzkumná otázka se věnovala rozdílu v míře regulace emocí v závislosti na délce praxe studentů sociální pedagogiky, kdy jsme využili Pearsonův korelační koeficient pro zjištění lineárního vztahu mezi dvěma proměnnými. K této výzkumné otázce se váže následující hypotéza.

H<sub>0</sub>: V míře regulace emocí studentů sociální pedagogiky existují statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe.

H<sub>0</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly mezi mírou regulace emocí a délkou praxe studentů sociální pedagogiky.

H<sub>A</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi mírou regulace emocí a délkou praxe studentů sociální pedagogiky.

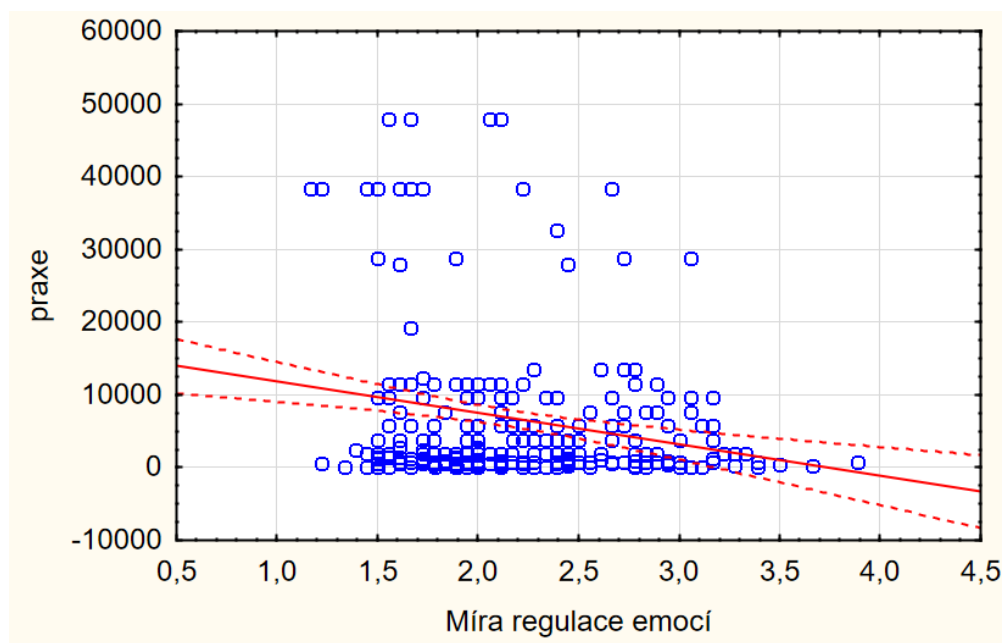
Tabulka 12 Testování hypotézy č. 6 (vlastní výzkum, 2020)

Korelace	
Označené kategorie jsou významné na hladině $p < ,05000$	
N = 317	
Praxe	
Míra regulace emocí	-0,220**

\*\* rozdíly jsou významné na hladině významnosti 0,01.

Když se podíváme na Tabulku 12, tak je patrné, že se zde jedná o silnou sestupnou (negativní) korelaci mezi mírou regulace emocí a délkou praxe ( $r = -0,220$ ,  $N = 317$ ,  $p = 0,001$ ). Dokládá to i rozložení prvků v Grafu 8. Můžeme tedy hovořit o zamítnutí nulové hypotézy a neexistenci rozdílu mezi jednotlivými proměnnými. Čím vyšší je hodinová dotace praxe, tím menší problémy v regulaci emocí (vyšší míra regulace) se projeví.

Graf 8 Korelace mezi proměnnými VO8 (vlastní výzkum, 2020)



9. Odlíší se míra exprese emocí mezi studenty sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na věku?

Obdobně jako u přecházející výzkumné otázky využijeme Pearsonův koeficient korelace, nicméně v tomto případě budeme zkoumat, zda se mezi proměnnými mírou exprese emocí a délkou praxe studentů sociální pedagogiky nevyskytuje určitý vztah a jak tento vztah může být těsný. Hypotéza popisuje následující tvrzení.

H<sub>7</sub>: Míra exprese emocí studentů sociální pedagogiky se odlišuje v závislosti na věku.

H<sub>0</sub>: Předpokládáme, že neexistuje odlišnost mezi mírou exprese emocí a věkem studentů sociální pedagogiky.

H<sub>A</sub>: Předpokládáme, že existuje odlišnost mezi mírou exprese emocí a věkem studentů sociální pedagogiky.

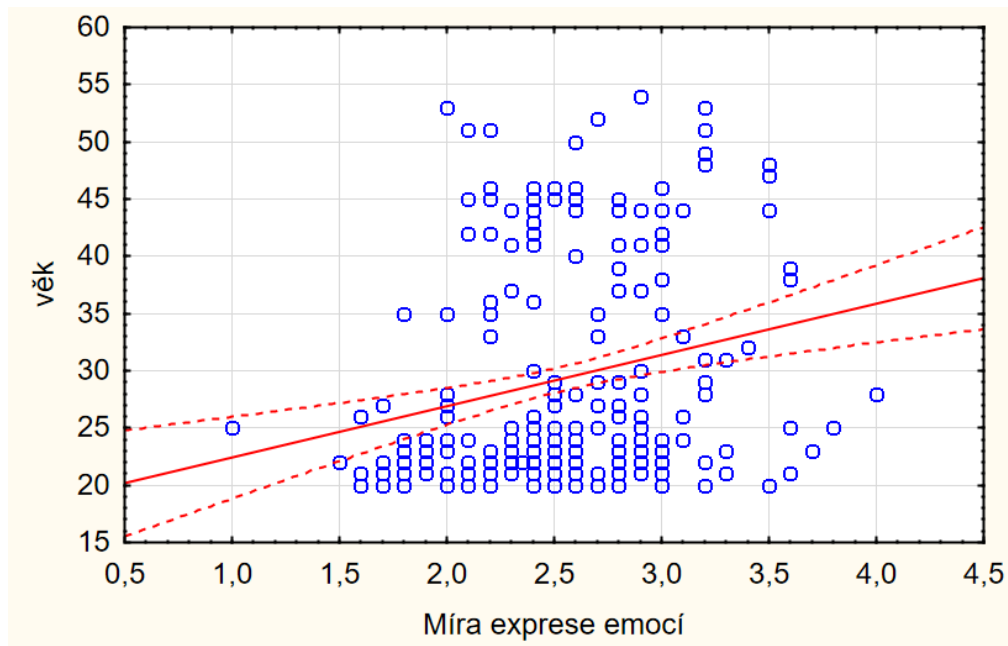
Tabulka 13 Testování hypotézy č. 7 (vlastní výzkum, 2020)

	<b>Korelace</b>
	Označené kategorie jsou významné na hladině $p < ,05000$
	N = 317
	<b>Věk</b>
<b>Míra exprese emocí</b>	<b>0,218**</b>

\*\* rozdíly jsou významné na hladině významnosti 0,01.

I v tomto případě můžeme sledovat, že vypočítaná hodnota je menší, než hodnota 0,01 a musíme deklarovat, že opět v této situaci můžeme předpoklad, který se pojí s nulovou hypotézou, zamítnout, a to z důvodu naměřených hodnot ( $r = 0,218$ ,  $N = 317$ ,  $p = 0,001$ ). Z výsledků vyplývá, že rozdíl mezi porovnávanými charakteristikami je znatelný, jak to naznačuje graf níže, který vypovídá o tom, že míra exprese emocí souvisí s věkem respondentů. Čím vyšší je věk respondentů, tím se objevují větší problémy v expresi emocí (nižší míra exprese). V grafu níže lze spatřit pozitivní korelaci mezi proměnnými, když jedna veličina roste, druhá roste také.

Graf 9 Korelace mezi proměnnými VO9 (vlastní výzkum, 2020)



10. Odlíší se míra exprese emocí mezi studenty sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na pohlaví?

Zajímalo nás, zda se míra exprese emocí odlišuje mezi studenty sociální pedagogiky v závislosti na pohlaví, a proto jsme k ověření těchto skutečností použili Studentův t-test a vygenerovali jsme k této výzkumné otázce příslušnou hypotézu.

H<sub>8</sub>: Míra exprese emocí studentů sociální pedagogiky se odlišuje v závislosti na pohlaví.

H<sub>0</sub>: Předpokládáme, že neexistuje odlišnost mezi mírou exprese emocí a pohlavím studentů sociální pedagogiky.

H<sub>A</sub>: Předpokládáme, že existuje odlišnost mezi mírou exprese emocí a pohlavím studentů sociální pedagogiky.

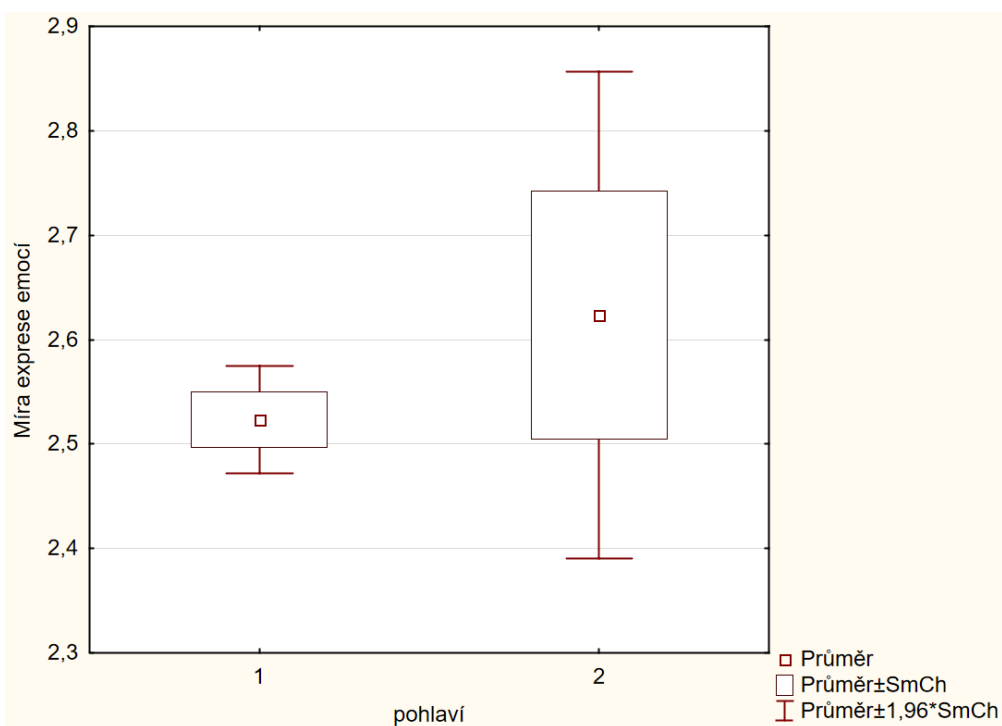


Tabulka 14 Testování hypotézy č. 8 (vlastní výzkum, 2020)

	T-testy; grupováno: pohlaví								
	Skupina 1: ženy								
	Skupina 2: muži								
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p	Počet platných 1	Počet platných 2	Směrodatná odchylka 1	Směrodatná odchylka 2
Míra exprese emocí	2,523	2,623	-1,200	315	0,230	279	38	0,438	0,733

Když nahlédneme do tabulky výše, zjistíme, že ženy dosahují průměrné hodnoty  $M = 2,523$  ( $SD = 0,438$ ) a muži průměrné hodnoty  $M = 2,623$  ( $SD = 0,733$ ). Když přihlídneme k tomu, že jsme použili 95 % spolehlivost testování, tak z tabulky vyplývá, že neexistuje vztah mezi mírou exprese emocí a pohlavím ( $p = 0,230$ ). Výsledek značí o nemožnosti zamítnout nulovou hypotézu a odhaluje, že zkoumaný vztah těchto dvou jevů se neprojevil. Lepší orientaci v rámci rozložení dat nám poskytne tento graf.

Graf 10 Míra exprese emocí a pohlaví (vlastní výzkum, 2020)



11. Odlišuje se míra exprese emocí mezi studenty sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně v závislosti na délce praxe?

Poslední výzkumná otázka se zabývala odlišnostmi míry exprese emocí a délky praxe studentů sociální pedagogiky. Vzhledem k tomu, že i tato poslední výzkumná otázka je ryze relačního charakteru, doplníme ji o hypotézu, kterou otestujeme za pomoci programu Statistica.

H<sub>9</sub>: Míra exprese emocí studentů sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně se odlišuje v závislosti na délce praxe.

H<sub>0</sub>: Předpokládáme, že neexistuje odlišnost mezi mírou exprese emocí a délkou praxe studentů sociální pedagogiky.

H<sub>A</sub>: Předpokládáme, že existuje odlišnost mezi mírou exprese emocí a délkou praxe studentů sociální pedagogiky.

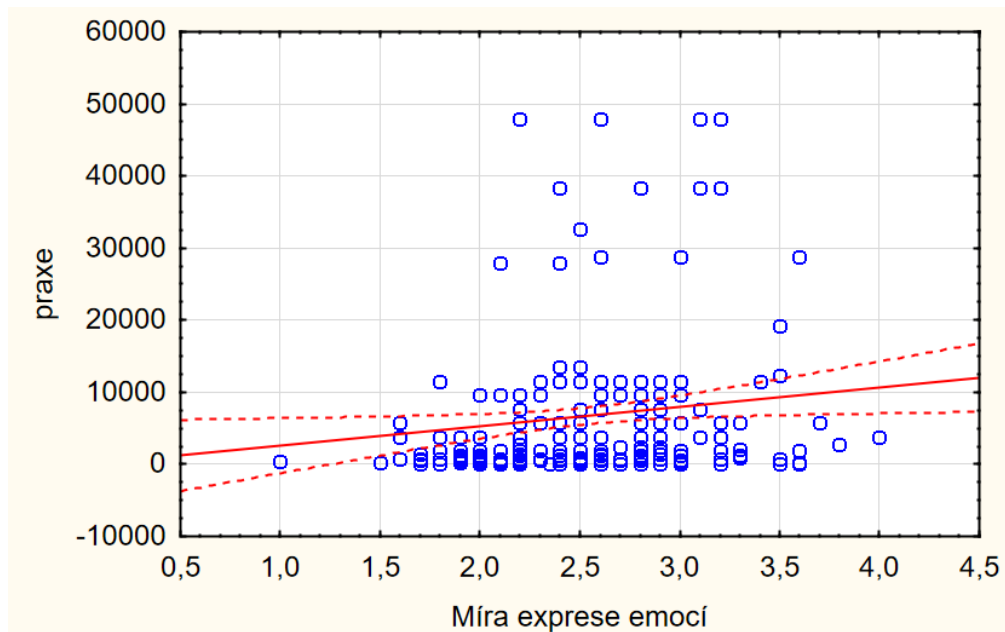
Tabulka 15 Testování hypotézy č. 9 (vlastní výzkum, 2020)

	<b>Korelace</b>
	Označené kategorie jsou významné na hladině $p < ,05000$
	N = 317
	<b>Praxe</b>
<b>Míra exprese emocí</b>	<b>0,125*</b>

\* rozdíly jsou významné na hladině významnosti 0,05.

Tato tabulka nám ukazuje výsledek korelace dvou proměnných, přičemž jsme použili 95 % spolehlivost testování. Vzhledem k tomu, jaký vyšel výsledek výpočtu, můžeme říci, že vypočítaná hodnota nepřesahuje hladinu významnosti ( $r = 0,125$ ,  $N = 317$ ,  $p = 0,025$ ), takže lze hovořit o statisticky významném vztahu a zamítnutí nulové hypotézy. Následující graf nám ukazuje rozmístění dat a fakt, že míra exprese souvisí s délkou praxe. Čím vyšší je hodinová dotace odborné praxe, tím se objevují větší problémy v expresi emocí (nižší míra exprese). V grafu níže lze opět spatřit pozitivní korelaci mezi proměnnými.

Graf 11 Korelace mezi proměnnými VO11 (vlastní výzkum, 2020)



## 5.2 Interpretace dat

První z cílů, jež jsme chtěli objasnit, se ubíral k odhalení míry regulace emocí budoucích sociálních pedagogů. Došli jsme k závěru, že studenti spadají do skupiny jedinců s vyšší mírou regulace vlastních emocí. Dokáží odpovídajícím způsobem emoce v sobě zpracovat tak, že stále zůstávají v emocionální rovnováze a nepocítují vnitřní konflikt osobnosti s tím, co aktuálně cítí (jaké pocity nimi prostupují). Když je něco rozruší a vyvede z rovnováhy, dokáží se zpět koncentrovat a dokáží ovládat své chování a záleží jim na tom, co v dané situaci cítí. Když mluvíme o člověku, tak se nejedná pouze o biologickou bytost, ale také o bytost sociální. Podíváme-li se na profil absolventa oboru Sociální pedagogika, tak k tomuto oboru mohou tíhnout spíše jedinci s prosociálním chováním, kteří se vyznačují jistým sociálním cítěním a tomu je přizpůsobena i jejich hodnotová orientace a postoje, které zaujímají v otázkách společenských, sociálních či kulturních. Práce sociálního pedagoga vyžaduje emocionální odolnost. Morrison (2006, s. 258) zmiňuje, jak emocionálně a morálně je povaha pomáhajících profesí náročná. Zásadním faktorem této oblasti jsou lidé, kteří v tomto odvětví působí a uvědomují si, jak je náročné zvládat emoce v kontextu pracovního vytížení. Tuto profesi provází vysoká pracovní i emocionální zátěž, zvýšená byrokracie a některá těžká rozhodnutí, která pracovníky pomáhajících profesí vedla ke zvýšené úrovni stresu. Anderson (2000, s. 848) ve svém výzkumu zjistil, že až 62 % pracovníků péče o děti inklinuje k vysoké hranici emočního vyčerpání a depersonalizaci. S prací s emocemi se pojí

emoční inteligence, na což poukazuje Gerits a kolektiv (2005, s. 41), kteří zjistili, že problém s regulací emocí a následným syndromem vyhoření měly pracovnice s nízkou mírou emoční inteligence a s nízkými sociálními dovednostmi. Sociální pedagogové, kteří dokáží své emoce ovládat a pracovat s nimi, tím snižují riziko syndromu vyhoření. A každý odborník, který se zabývá touto profesí by měl být mimo jiné empatický a měl by ovládat schopnost aktivního naslouchání. Jinými slovy řečeno, nemůže se jednat o člověka, který by nedokázal korigovat své emoce (Kraus, 2008, s. 116). Na kvalitní poskytování služby má vliv i aktuální rozpoložení pracovníka, zejména aby dokázal odborně a svědomitě vykonávat svou profesi ve shodě s vlastním duševním zdravím.

V rámci výzkumu, který jsme zrealizovali, jsme se zabývali nejen emoční regulací, ale také expresí. Z analyzovaných dat je patrné, že studenti FHS UTB, obor Sociální pedagogika, spadají do intervalu, který je charakteristický jistými obtížemi v expresi emocí, přesněji řečeno ve většině případů studenti projeví emoce méně, než cítí. Z výzkumu bylo patrné, že když sociální pedagog cítí nátlak ze strany klienta a zaplavují ho spíše negativní pocity, nevyjádří emoce tak, jak je pociťuje. Ve stejné situaci se ocitá i v případě, kdy jej klient ignoruje, dává mu najevo jistou nadřazenost, včetně odmítavého postoje v rámci spolupráce. Bedrnová (2012, s. 159) to přikládá k jistému tvrzení, že odborník projeví emoci méně, než cítí nebo neprojeví nic a je to jakási jeho strategie, jak emoci zvládnout a snaží se mít nad ní kontrolu. Adekvátně vyřešit situaci vidí v odložení řešení problému na pozdější dobu. Ovšem může se vyskytnout riziko kumulace agrese. Při nevyjádření či potlačení emoce je důležité danou emoci ovládnout a sám sebe ocenit za dobře řízenou sebekontrolu. Nicméně odložením emoce se problém nevyřeší. V tomto případě je třeba se po zklidnění k věcné stránce řešení problému vrátit. Z naměřených dat je patrné, že respondenti se pohybují na hranici vyšší míry regulace emocí, což se odráží v jejich dobrém zpracování emocí. Naše domněnky směřují k tezi, že čím lépe dokáží jedinci emoce regulovat, tím méně je potřebují vyjadřovat. Pokud studenti vycítili z interakce s okolím, konkrétně s klientem, negativní emoce, neprojeví je tak, jak je cítí, aby se nedostali do sporu s klientem. K základním dovednostem pracovníka v pomáhajících profesích patří porozumění životní situaci klienta a jeho potřebám. A proto je napříč celým průběhem procesu důležitá spolupráce klienta (jednotlivce, rodiny, skupiny či komunity) s pracovníkem. Proces pomoci a podpory zahrnuje motivaci klienta k řešení jeho problémů (Nedělníková, 2007, s. 49). Obtíže klienta nemůžeme vyřešit za něj, ale můžeme mu poskytnout potřebnou oporu a motivaci k samostatnému řešení těchto obtíží, s nimiž se potýká. Úkolem sociálních pedagogů mimo

jiné je poskytnout pomoc a radu, ne vykonávat nad klientem, který u nás vyhledal pomoc, soudy a vyjadřovat nepřiměřené emoce. Z hlediska profesionality by nadměrné vyjadřování emocí nebylo vhodné.

Třetí cíl, jenž jsme si stanovili, pracoval s předpokladem dotýkajícím se vztahu mezi regulací a expresí emocí. Naše zjištění potvrdilo existenci vztahu mezi námi zmiňovanými dvěma proměnnými, kdy studenti vykazují vyšší míru regulace emocí (potýkají se s menšími problémy v regulaci), na kterou navazuje vyšší míra exprese emocí. Studenti dokáží určitým způsobem zpracovat emoce, které cítí v rámci své osobnosti a v důsledku toho je dokáží i adekvátně interpretovat. Výsledky tohoto výzkumu potvrdily závěry Slaměníka (2011, s. 59), který zastává stejné stanovisko na tuto problematiku jako např. Ekman (1973), Izard (1977), Schachter (1959) a Thomson (1994), ze kterého vyplývá, že mezi výrazem tváře a zpracováním emocí je přímá vazba.

Emoce prostupují všemi složkami lidské osobnosti, jak na úrovni nevědomé, tak i na úrovni vědomé. Do opozice se staví Frindlund (1994), jenž tvrdí, že spojení mezi emocemi a výrazem obličeje neexistuje a dává přednost tvrzení, že obličejový výraz je závislý na funkci sociálního kontextu nebo komunikačním záměru a výraz tváře neodpovídá emočnímu rozpoložení člověka. Z čeho konkrétně pramení spojení mezi správnou regulací a vyjádřením emocí se zabývala Aamondt (2012, s. 14), která vyjádřila myšlenku, že za vším stojí lidský mozek. Hovoří o faktu, že lidské mozky mají schopnost pozměnit prožívání emocí, a to na základě toho, jak jedinec vnímá určitou událost a od toho se odvíjí i změna, v rámci níž dojde k jinému zpracování a následnému vyjádření emocí. Sociální pedagogové se ve své praxi mohou setkat i s takovými situacemi, jako je odebrání dítěte z rodiny z důvodu zanedbání péče. V momentu odebrání dítěte z rodiny se velmi často objevuje expanze emocí a pracovník musí vybalancovat vnitřní emoční bouři, kterou pociťuje, a adekvátně emoce interpretovat, aby ještě více nevylekal dítě, které už tak je zmatené a pociťuje neklid a nejistotu. Takové situace mohou být vyhroceny obzvlášť v případě, kdy rodina nechce dítě pracovníkům OSPODu předat.

Ve spojitosti s regulací emocí nás dále zajímalo, zda existují významné rozdíly mezi muži a ženami. Predikovali jsme, že míra regulace a exprese bude větší u žen než u mužů. Náš výzkum ovšem prokázal, že zpracování emocí se mezi pohlavími zásadním způsobem neodlišovalo (muži dosáhli hodnoty  $M = 2,048$  a u žen byla naměřená hodnota  $M = 2,189$ ). Studenti, kteří na výzkumu participovali, vykazují uspokojivou míru regulace emocí. Jak muži, tak i ženy dokáží ovládat své emoce. Když jsou rozrušení, tak si dokáží přiznat a

pojmenovat emoci, která je ovládla, nepředpokládají, že by se měli cítit depresivně, soustředí se na cíle, které si vytýčili, neztrácí kontrolu nad vlastním chováním a nevidují dlouhý interval, než se opět cítí lépe. I přes jistou dávku rozrušení se dokáží opět koncentrovat a svou práci dokončit. Hovoří se o tom, že pro kulturu západního světa je typické, že ženy jsou více emotivnější, než muži (Horney, 2004, s. 40). Nicméně Jussim, Milbourne a Nelson (1991, s. 48) si toto nemyslí a předkládají výzkum, v němž se zabývali expresivitou napříč genderovými rozdíly. Zaznamenali sice vyšší míru expresivity u žen, než jako tomu bylo u mužů, avšak rozdíl v sebevnímání a zpracování emočních stavů žen a mužů nebyl prokázán. Domníváme se, že příčina proč mezi zpracováním emocí mužů a žen není znatelný rozdíl, je v možnostech (strategie) regulace emocí. Záleží na každém jedinci (bez rozdílu pohlaví), jaké strategie si při zvládání emocí osvojí a s jakými bude nadále pracovat. Šolcová Poláčková (2018, s. 2015) hovoří o tom, že cest, jak regulovat emoce, je celá řada.

Nesnažili jsme se odhalit pouze rozdíly v regulaci emocí mužů a žen, ale i rozdíly v jejich expresivitě. Z nasbíraných a analyzovaných dat je patrné, že neexistuje rozdíl v tom, jak vyjadřují emoce ženy (naměřená hodnota  $M = 2,523$ ) a muži (hodnota  $M = 2,623$ ). Obě dvě pohlaví se shodují v tom, že při interakci s klientem vyjádří emoce méně, než cítí. A to i v situacích, kdy se klient necítí ve své kůži a naléhá (činí určitý nátlak) na pracovníka. Sociální pedagog projeví emoce méně i přes to, že mu klient neustále skáče do řeči, přerušuje ho a nenechá jej domluvit. Opakuje se to i v momentech, kdy klient je nechápavý a potřebuje určitou věc vysvětlit několikrát, jasně dává najevo, že mu osobnost pracovníka překáží a nehodlá se s ním bavit a ignoruje ho. Ve společnosti obecně panuje tvrzení, že ženy více projevují emoce a jsou více emocionálně nestabilní než muži. Ovšem tyto myšlenky bývají velmi často postaveny jen na předsudcích a stereotypch. Horneyová (2004, s. 16) to přisuzuje k rozdělení sociálních rolí, kde ženy zastávají postavení infantilních osobností, které jsou ovládány emocemi. Ovšem Barret (1998, s. 87 - 88) nebere v potaz pouze sociální role, ale také další faktor, kterým je výchova. V prvních letech života jak mužského, tak ženského pohlaví, je frekvence a intenzita negativních emocí stejná (není zde patrný žádný rozdíl). Postupem ubíhajících let se prokázalo, že u chlapců obě dvě proměnné začínají stoupat, kdežto u dívek klesají. Barret na tento jev nahlíží a vysvětluje si ho tak, že dívky, byť mají stejný sklon k agresivitě jako chlapci, se obávají trestu, který by přišel po projevu emocí. Okolí bere chování chlapců benevolentněji a agresivní chování je jim tolerováno. Klient přichází k odborníkovi pro pomoc v otázce řešení životních obtíží, a proto je zcela namístě, aby sociální pedagog vystupoval jako profesionál a je jedno, zda se bude jednat o

ženu či muže. Od obou pohlaví se očekává profesionální přístup, ať už se jedná o objektivní posouzení situace, projevy empatie či nenechání se strhnout emocemi. Ženy i muži se mohou, třeba i nevědomě, snažit prezentovat se blíže tomuto určitému ideálu (tzv. social desirability bias). Kraus (2008, s. 198) zastává názor, že sociální pedagog se staví do role specializovaného odborníka, jenž je vybaven teoreticky, prakticky i koncepčně k záměrnému působení na jednotlivce, skupiny i komunity.

V kontextu pohlaví jsme si vědomi i toho, že ve výzkumu převažují ženy a muži nemají tak široké zastoupení. Je to samozřejmě pochopitelné z pohledu oboru. Obecně k pomáhajícím profesím typu sociální pracovník či sociální pedagog více inklinují ženy. V oblasti regulace a exprese emocí v návaznosti na pohlaví by výsledky mohly vypovídat o jiných závěrech, kdyby poměr mužů a žen byl vyvážený. Což může být jistým limitem v našem výzkumu.

Pracovali jsme s teorií, která předpokládala, že míra regulace a exprese emocí bude vyšší u studentů kombinované formy studia, kdy dochází k nabytí více a více poznatků, které jsou získány při výkonu praxe (Výchova, 2008, s. 19). Co se týká regulace emocí, tak tyto domněnky prokázány nebyly a rozdíly v souvislosti s formou studia se nevyskytly. Osobnost jedince ovlivňuje a formuje mnoho faktorů a jedním z nich jsou prokazatelně poznatky, které si člověk v průběhu svého života osvojí. Proměnné, které jsme sledovali – věk, odborná praxe a forma studia na sebe navazují. Každá ze zmíněných proměnných se od sebe odlišuje, avšak můžou se prolínat. V souvislosti s vlivem formy studia jsme pracovali s teorií, která předpokládala, že u studentů kombinované formy studia je věková hranice odlišná, než tomu je u prezenčních studentů. Studenti v kombinované formě jsou často starší a vykazují více hodin odborné praxe. Jelikož studijní osnovy pro prezenční i kombinovanou formu studia jsou téměř totožné, (vyjímaje volby cizích jazyků, což by nemělo mít zásadní dopad na práci s klientem, a hodiny praxe, kde je pochopitelné, že většina studentů kombinované formy studia dosahuje v rámci svého povolání vyšší hodinové dotace), jako i nároky na ukončení studia u Státní závěrečné zkoušky, shledáváme, že studenti získali stejnorodé informace a poznatky, a to se může nepřímo promítnout i do emoční regulace.

Podněty, které ke každému člověku přicházejí ze strany okolí, přispívají k formování osobnosti člověka, zejména k jeho charakteru (zahrnující sebepojetí – včetně prožívání emocí, sebehodnocení a sebevědomí). Na regulaci emocí v tomto kontextu můžeme nahlížet i jako na vlastnost osobnosti (obor může přitahovat jedince s určitým charakterem sociálního citění).

Naopak v kontextu exprese emocí statistické rozdíly prokázány byly. Prezenční studenti ( $M = 2,435$ ) dokáží lépe vyjádřit své emoce, než studenti kombinované formy studia ( $M =$

2,649). Dokáží přiměřeně vyjádřit přesně to, co cítí, i v situaci, kdy jsou ze strany klienta slovně atakováni nebo se klient přišel jenom pohádat a problém řešit nechce apod. Adekvátnost v jednání si zachovávají i v případě, že na ně chce klient podat stížnost a celou situaci provází velmi negativní postoj ze strany klienta. Domníváme se, že rozdíl mezi proměnnými tkví ve výběru vhodné komunikační strategie. Prezenční studenti se přiklání spíše k otevřené konfrontaci, kde dají prostor odpovídajícímu vyjádření emocí. Naopak kombinovaní studenti projeví emoce méně, než cítí a do konfrontace, kde by dali prostor pro expresivitu, se raději ani nepouští. Důvodem může být i fakt, že kombinovaní studenti, jak už jsme zmínili, jsou obvykle starší (oproti prezenčním studentům) a mají lépe osvojenou regulaci emocí, takže dokáží emoce zpracovat lépe a nemají nutně takovou potřebu je vyjadřovat.

Další významnou proměnnou byl věk. Domnívali jsme se, že čím vyšší je věk, tím vyšší bude i regulace a exprese emocí, jež se pojila i s vyšší hodinovou dotací odborné praxe (Výchova, 2008, s. 19). Tato domněnka se nám potvrdila pouze z poloviny. Respondenti, kteří již přesáhli hranici 35 let, dokáží daleko lépe zpracovávat své emoce než jejich mladší kolegové. I v období dospělosti dochází k emocionálním změnám, kdy přichází postupná stabilizace emočního prožívání. Emoční zralost je známkou zvládnání a zpracování vlastních emocí. V tomto období je znatelná vyšší míra flexibility ve způsobu vyrovnávání se s emočními zátěžemi (Vágnerová, 2000, s. 302). Produktivní věk s sebou nese v rovině emocí i další aspekty - lepší zvládnání prožitků a nálad, včetně rozlišování okamžiku, kdy je vhodné dát emoce najevo či nikoliv. Při zvládnání jak negativních, tak pozitivních emocí napomáhá jejich sdílení s prostředím, které jedince obklopuje. Vztáhneme-li to na pomáhající profese, podpora jiného člověka a možnost se seznámit s jeho stylem interpretace přispívá k věcnému posouzení vlastních pocitů a tvorby širšího nadhledu (Bedford a Volling, 2004, s. 83 - 84).

V oblasti vyjádření emocí se naše domněnka nepotvrdila. Ba naopak z analyzovaných dat bylo patrné, že čím vyšší je věk, tím se vyskytují větší problémy v expresi (nižší míra exprese). Zejména se jednalo o věkovou kategorii 35 let a výše. Opět se nám zde prolíná proměnná věku a odborné praxe. Pokud mají studenti osvojenou schopnost adekvátní regulace v rámci emocí, nemusí mít takovou potřebu emoce vyjadřovat.

Poslední dva předpoklady, které jsme v kontextu tohoto výzkumu ověřovali, se zabývaly tím, že čím vyšší je délka praxe, tak tím je u studentů vyšší míra regulace a exprese emocí (Výchova, 2008, s. 19). Toto tvrzení se nám však také potvrdilo jen z poloviny a situace



byla podobná, jako tomu bylo u testování hypotéz s proměnnou orientovanou na věk. Tudíž výsledky prokázaly, že čím je větší hodinová dotace praxe, tím se vyskytují menší problémy v regulaci emocí (vyšší míra regulace emocí). Svě emoce dokáží lépe zpracovat studenti, kteří nedosahují v průměru 20 000 hodin (10 let) praxe. Nad tuto hodnotu se u studentů začínají vyskytovat obtíže v emoční regulaci. Jsou zmatení z toho, co cítí, mají problém porozumět svým emočním stavům. A projevuje se zde letargie, jež je spojena s nemožností změnit emoční stav, ve kterém se jedinec momentálně nachází.

Z hlediska samotného vyjádření emocí výsledky ukázaly, že čím větší hodinová dotace praxe, tím větší problémy v expresi emocí (nižší míra exprese). Zřetelnější problémy v expresi emocí jsme zaznamenali u studentů s 8letou a delší praxí. V kontaktu s klientem zastávají východisko neprojevení emocí tak, jak je aktuálně cítí, nebo neprojeví vůbec nic, a to i přes to, když je klient slovně atakuje, vyhrožuje, naléhá na ně, chce jít s pracovníkem pouze do konfliktu apod. Je zde jisté riziko kumulace negativních emocí, bez vypořádání se s nimi, což může být spojeno s konečnou fází syndromu vyhoření, která se projevuje v rovině myšlenek, emocí, tělesných reakcí a pozorovatelného chování. Následkem vnitřní bouře emocí velmi často dochází k nepřiměřené expresi (Pešek, 2016, s. 20). U vyhoření zpravidla nechybí nedostatek slovní zásoby k vyjádření emocí (Kebza, 2009, s. 90).

### 5.3 Limity výzkumu

V současné době existuje mnoho nástrojů, standardizovaných i nestandardizovaných, na měření regulace a exprese emocí. Většina výzkumů se orientuje na cílenou, vědomou (explicitní) regulaci. Ovšem nesmíme opomíjet jeden zásadní fakt, který je ve své podstatě limitem, a to ten, že se respondentů např. prostřednictvím dotazníkového šetření ptáme na to, jak se v určité situaci cítí. I přes to, že mohou pracovat se strategiemi, které pomáhají adekvátně emoce zpracovat a zvládat, tak to nevypovídá nic o tom, jak by se v reálné situaci opravdu cítili a jak by pracovali s následnou expresivitou. S tímto tvrzením se ztotožňují i Gyurak, Gross a Etkin (2011, s. 407 - 408), kteří zmiňují ještě myšlenku, která cílí k implicitní regulaci emocí, což můžeme kategorizovat jako proces, který je iniciován bez přítomnosti reflektovaného zpracování situace (vyvolán stimulem a probíhá bez pozornosti a sledování jedince). Další možným limitem je nesourodost výzkumného souboru v rámci pohlaví, kdy ve výzkumu převažují ženy a muži nemají tak široké zastoupení. Je to samozřejmě pochopitelné z pohledu oboru. Obecně k pomáhajícím profesím typu sociální pracovník či sociální pedagog více inklinují ženy. V oblasti regulace a exprese emocí

v návaznosti na pohlaví by výsledky mohly vypovídat o jiných závěrech, kdyby poměr mužů a žen byl vyvážený.

## 6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Sociální pedagogové, jak již jsme několikrát nastínili, spadají do tzv. pomáhajících profesí. Mezi **základní nástroje** právě těchto profesí patří **osobnost pomáhajícího** (Schmidbauer, 2000, s. 11). Musíme si uvědomit, že pracovníci jsou v **neustálé interakci s klienty**, což může být i jistým úskalím této profese, jelikož vnášejí do práce i kus své osobnosti, která je mimo jiné složena i z emocí. Na člověka by se mělo nahlížet jako na **komplexní osobnost**, nelze úplně oddělit pracovní život od osobního, a proto je zde velmi důležité, aby sociální pedagogové dokázali zvládat, regulovat a s jistou mírou adekvátnosti interpretovat své emoce. Klienti přicházejí řešit své problémy, které bývají velmi často doprovázeny emocemi, které na pracovníka mohou přenášet. V první řadě by se měl odborník vypořádat s emocemi vlastními a poté s emocemi druhých lidí. Pokusíme se tedy navrhnout několik cest, jež by dokázaly sociální pedagogy udržet v emocionální rovnováze.

Jednou z cest jsou **strategie regulace emocí**. Strategie si každý sociální pedagog může osvojit sám v rámci vlastního vzdělávání. Touto možností jsme se zabývali i v teoretické části práce. Výběr možností je ryze individuální, každému může vyhovovat jiná strategie, která tomu druhému úplně vyhovovat nemusí. Záleží také na tom, jakou míru regulace a exprese daný jedinec vykazuje. Mnoho autorů nabízí odlišné náhledy na různé možnosti zvládání emocí. Doporučovali bychom zkusit si více strategií a na základě toho si zvolit tu, která bude nejlépe vyhovovat potřebám daného jedince. Mezi nejznámější patří behaviorální, kognitivní a emoční a sociální strategie. První ze zmíněných pracuje s expresivní složkou, což zahrnuje např. potlačení vokálního projevu nebo zvládání prožívání emocí, kdy nastává určitá ventilace v podobě sportu, relaxace apod. Druhá se opírá o změnu významu, a dokonce i o přehodnocení afektivní situace, která vznikla. V rámci této strategie může docházet až k přehodnocování cílů jedince, ať už se jedná o dlouhodobé cíle nebo i kratší záměry v samotné komunikaci. Sociální strategie se orientuje směrem k hledání nových přátelství, vyhledávání sociální opory apod. (Poláčková Šolcová, 2018, s. 103).

K těm více známým také patří strategie zvládání emocí v pěti krocích. První odkazuje na to, že je důležité se zastavit a uvědomit si, co se v daném okamžiku kolem člověka děje. Druhý pracuje s teorií pojmenování emoce. V případě, kdy jedinec dokáže pojmenovat to, co cítí a aktuálně prožívá, oslabuje emoční náboj a získá tím časový prostor, aby si uvědomil, co má dělat dál. Ve třetím kroku dochází k aplikaci technik (změna úhlu pohledu, změna vlastností a návyků atd.). Předposlední krok souvisí s vyhodnocením a ponaučením. Ty situace, které člověk prožil a emocionálně se ho dotkly, je třeba s odstupem času vyhodnotit. Samotná

hloubka analýzy závisí na úrovni vlastního sebeuvědomění. Poslední pátý krok patří psychohygieně. I zde mohou být využívány žádoucí techniky, které pomohou zvládat převážně práci s negativními emocemi. Například se může jednat o techniku shrnutí dne nebo o meditaci či relaxaci. Co se týká technik meditace a relaxace, tak bývají pod povrchem velmi podobné. U obou zmíněných se začíná uvolněním celého těla a zklidněním mysli.

Další možností je využít **kurzy akreditované** Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, kde je možné tzv. **další vzdělávání**. Stejně tomu tak je u kurzů, které zaštiťuje Ministerstvo práce a sociálních věcí. Právě MPSV nabízí akreditovaný kurz *Emoční inteligence a její využití v sociálních službách*. Vzdělávání zahrnuje praktické rady a tipy pro zlepšení emoční inteligence, včetně praktického nácviku řešení interpersonálních vztahů. Kurz je veden k pochopení emocí a jejich vlastností a projevů (Vzdělávací Centrum, 2021). Dalším takovým typem vzdělávání je *Focusing – metoda pro zvládání emocí a stresu*. Tato metoda napomáhá pracovníkům s vlastní duševní hygienou, se zvládáním vlastních emocí, stresu a se sebereflexí, včetně zlepšení schopnosti empatie a naslouchání klientům. Nechybí ani praktický nácvik šesti fází Focusingu. Za zmínku rozhodně stojí i kurz *Práce s emocemi v sociálních službách*, jenž nabízí odpovědi na otázky, jaké mají emoce místo v našem životě, co je to koncepce organismické selfregulace a jak funguje, jaká je role emocí v motivačním systému apod. V neposlední řadě bychom zmínili *Emoce v paliativní péči*. Pokud se sociální pedagog rozhodne pro vykonávání své profese v zařízení paliativní péče, domníváme se, že je zde nutnost zvládat své emoce, rozumně se s nimi vypořádat a interpretovat je. Náplň workshopu se ubírá směrem k tomu, jaké emoce se v období umírání objevují a proč. Sledují se zde emoce, které prožívá nemocný, jeho blízcí, a také doprovázející a pečující profesionálové. Probírá se také prevence syndromu vyhoření (Diecézní charita, 2021).

Další možná cesta prevence vyhoření a zvládnutí emocí se nabízí v podobě kvalitní **supervize**. Jedno z tvrzení, jež definuje supervizi, se přiklání k formě podpory a poradenství pro osoby v pomáhajících profesích. Máme ne jeden druh či formu supervize, nicméně pokud se zaměříme na tu případovou, která cílí na zlepšení profesních kompetencí pomáhajícího a zvýšení jeho efektivity práce, tak se zde potkáme i s tématy jako jsou emoce a komunikace s klientem, jakožto důležité komponenty při interpersonální komunikaci (Pešek, 2016, s. 147).

## ZÁVĚR

V teoretické části diplomové práce jsme se snažili výstižně objasnit postavení emocí v kontextu práce budoucích sociálních pedagogů. Nahlédli jsme do oblastí funkcí a druhů emocí a do rozvoje emoční inteligence sociálních pedagogů. Více jsme se poté věnovali otázce regulace a exprese emocí, včetně metod a technik, jak regulovat emoce tak, aby nenarušovaly spolupráci mezi odborníkem a klienty různých věkových kategorií.

Praktická část se zabývala výzkumem v této oblasti, jehož cílem bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi regulací emocí a jejich expresí u studentů sociální pedagogiky prezenčního a kombinovaného studia na FHS UTB ve Zlíně. Chtěli jsme objasnit, zda existují statisticky významné rozdíly v míře regulace emocí mezi studenty sociální pedagogiky prezenčního a kombinovaného studia a jestli dochází k odlišné míře exprese emocí u těchto studentů v souvislosti s věkem, pohlavím, délkou praxe a formou studia. Při ověřování hypotéz jsme pracovali s popisnými statistikami a parametrickými testy (Pearsonův koeficient korelace a T-test).

Výsledky našeho šetření prokázaly, že studenti sociální pedagogiky vykazují vyšší míru regulace vlastních emocí, což se projevuje tím, že dokáží odpovídajícím způsobem emoce v sobě zpracovat tak, že stále zůstávají v emocionální rovnováze a nepociťují vnitřní konflikt osobnosti s tím, co aktuálně cítí (jaké pocity nimi prostupují). Když je něco rozruší a vyvede z rovnováhy, dokáží se zpět koncentrovat, ovládat své chování a záleží jim na tom, co v dané situaci cítí. Co se týká exprese emocí, tak tam se jedná spíše o opačný případ. Z analyzovaných dat je patrné, že respondenti spadají do intervalu, který je charakteristický jistými obtížemi v expresi emocí, přesněji řečeno ve většině případů studenti projeví emoce méně, než cítí. Bylo patrné, že když sociální pedagog cítí nátlak ze strany klienta a zaplavují ho spíše negativní pocity, nevyjádří emoce tak, jak je pociťuje. Ve stejné situaci se ocitá i v případě, kdy jej klient ignoruje, dává mu najevo jistou nadřazenost, včetně odmítavého postoje v rámci spolupráce. Dále naše zjištění potvrdilo existenci vztahu mezi regulací a expresí emocí, kdy studenti vykazují vyšší míru regulace emocí (potýkají se s menšími problémy v regulaci), na kterou navazuje vyšší míra exprese emocí. Studenti dokáží určitým způsobem zpracovat emoce, které cítí v rámci své osobnosti a v důsledku toho je dokáží i adekvátně interpretovat. Zajímavým zjištěním také bylo, že jak muži, tak i ženy vykazují stejné hodnoty regulace i exprese emocí, kdy obě dvě pohlaví se vyznačují uspokojivou mírou regulace a nižší mírou exprese. Když jsou rozrušení, tak si dokáží přiznat a pojmenovat emoci, která je ovládla, nepředpokládají, že by se měli cítit depresivně, soustředí

se na cíle, které si vytýčili, neztrácí kontrolu nad vlastním chováním a neevidují dlouhý interval, než se opět cítí lépe. I přes jistou dávku rozrušení se dokáží opět koncentrovat a svou práci dokončit. U exprese se taktéž nevyskytovaly rozdíly. Obě dvě pohlaví se shodují v tom, že při interakci s klientem vyjádří emoce méně, než cítí. A to i v situacích, kdy se klient necítí ve své kůži a naléhá (činí určitý nátlak) na pracovníka. Sociální pedagog projeví emoce méně i přes to, že mu klient neustále skáče do řeči, přerušuje ho a nenechá jej domluvit. Opakuje se to i v momentech, kdy klient je nechápavý a potřebuje určitou věc vysvětlit několikrát, jasně dává najevo, že mu osobnost pracovníka překáží a nehodlá se s ním bavit a ignoruje ho. Jak jsme již deklarovali v kapitole *Interpretace dat*, proměnné jako je věk, délka praxe a forma studia se prolínají, což nám ukázal i samotný výzkum. Pracovali jsme s teorií, která předpokládala, že míra regulace a exprese emocí bude vyšší u studentů kombinované formy studia, kdy dochází k nabytí více a více poznatků, které jsou získány při výkonu praxe a postupným věkem pracovníků. V otázce regulace emocí domněnky prokázány nebyly a rozdíly v souvislosti s formou studia se nevyskytly. Jak prezenční, tak i kombinovaní studenti dokáží zpracovávat své emoce na stejné úrovni. Na druhou stranu v kontextu exprese statistické rozdíly prokázány byly. Prezenční studenti dokáží lépe vyjádřit své emoce než studenti kombinované formy studia. Respondenti, kteří již přesáhli hranici 35 let, dokáží daleko lépe zpracovávat své emoce než jejich mladší kolegové. Pokud mají studenti osvojenou schopnost adekvátní regulace emocí, nemusí mít takovou potřebu emoce vyjadřovat. Své emoce dokáží lépe zpracovat studenti, kteří nedosahují v průměru 20 000 hodin (10 let) praxe. Nad tuto hodnotu se u studentů začínají vyskytovat obtíže v emoční regulaci. Jsou zmatení z toho, co cítí, mají problém porozumět svým emočním stavům. A projevuje se zde letargie, jež je spojena s nemožností změnit emoční stav, ve kterém se jedinec momentálně nachází. Zřetelnější problémy v expresi emocí jsme zaznamenali u studentů s 8letou a delší praxí. V kontaktu s klientem zastávají východisko neprojevení emocí tak, jak aktuálně cítí, nebo neprojeví vůbec nic, a to i přes to, když je klient slovně atakuje, vyhrožuje, naléhá na ně, chce jít s pracovníkem pouze do konfliktu apod.

Další možné výzkumy v rámci této tematiky mohou směřovat do oblasti regulace a exprese emocí napříč pomáhajícími profesemi. Lze sledovat odlišnosti v práci mezi sociálními pedagogy (nebo sociálními pracovníky) a klienty, s akcentem na expresivitu, která může být tzv. nakažlivá. V takovém případě se může pracovník dostat do interakce s klientem, který není zrovna pozitivně naladěný a pracovník může podlehnout fenoménu emocionální nákazy.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

ANDERSON, Debra Gay. Coping strategies and burnout among veteran child protection workers. *Child Abuse & Neglect*. 2000, 24, 839–848. ISSN 0145-2134.

ANDRYSOVÁ, Pavla, Jana MARTINCOVÁ a Vendula MACHÁČKOVÁ. *Profesní kontext sociální pedagogiky: motivace studentů k výkonu*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014, 149 s. ISBN 9788074544644.

BALICKÁ, Kateřina. *Práce s klientem s rizikem v chování (manuál průvodce dobrou praxí)*. Praha: MPSV, 2005, 79 s. ISBN 80-86878-27-9.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

BARBALET, Jack. Emotions Beyond Regulation: Backgrounded Emotions in Science and Trust. *Emotion Review*, 2011, 3(1). ISSN 1754-0739.

BARRET, Karen. The origins of guilt in early childhood. In: BYBEE, Jane. *Guilt and children*. New York: Academic Press, 1998, 75–90. ISBN 9780121486105.

BOROSSA, Julia. *Témata psychoanalýzy I: nevědomí, afekty a emoce, úzkost, fantazie, hysterie*. Praha: Portál, 2002, 184 s. Spektrum. ISBN 8071786098.

BEDFORD, Victoria HILKEVITCH a Brenda L. VOLLING. A Dynamic Ecological Systems Perspective on Emotion Regulation Development within the Sibling Relationship Context. Growing Together. In: Frieder R. LANG a Karen L. FINGERMAN. *Growing Together: Personal Relationships Across the Life Span*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, 430 s. ISBN 978-0521813105.

BEDRNOVÁ, Eva, JAROŠOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press, 2012, 615 s. ISBN 9788072612390.

BENDA, Jan. Krátká forma škály potíží v regulaci emocí: pilotní studie české verze. *E-psychologie*, 2017, 11(1), 115. ISSN 1802-8853.

BRODY, Leslie R. a Judith HALL. Gender, emotion, and expression. In: Michael LEWIS and Jeannette HAVILAND-JONES (Eds.), *Handbook of Emotions*, 2000, s. 338-349. N.Y.: Guilford Press.

BRUNO, Tiziana a Gregor ADAMCZYK. *Řeč těla: přesvědčte svou mimikou, gesty a držení těla*. Praha: Grada, 2007, 151 s. Praxe & kariéra. ISBN 9788024720081.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012, 287 s. Psyché. ISBN 9788024740331.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 9788073672737.

ČÍRTKOVÁ, Ludmila a Petra VITOUŠOVÁ. *Pomoc obětem (a svědkům) trestných činů: příručka pro pomáhající profese*. Praha: Grada, 2007, 191 s. ISBN 9788024720142.

Diecézní charita. *Focusing – metoda pro zvládání emocí a stresu* [online] 2021 [cit. 2021-01-08] Dostupné z: <https://vzdelavanidchb.charita.cz/akreditovane-kurzy/prozitkove-a-odborne-kurzy/focusing-metoda-pro-zvladani-emoci-a-stresu/>

Diecézní charita. *Práce s emocemi v sociálních službách* [online] 2021 [cit. 2021-01-29] Dostupné z: <https://vzdelavanidchb.charita.cz/akreditovane-kurzy/prace-s-klientem/prace-s-emocemi-v-socialnich-sluzbach/>

Diecézní charita. *Emoce v paliativní péči* [online] 2021 [cit. 2021-01-29] Dostupné z: <https://vzdelavanidchb.charita.cz/akreditovane-kurzy/prace-s-klientem/emoce-v-paliativni-peci/>



EKMAN, Paul. *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2015, 328 s. Pod povrchem. ISBN 9788087270813.

EKMAN, Paul a Wallace V. FRIESEN. *Emoce pod maskou: poznám, co si myslíš, podle toho, jak se tváříš*. I. vydání. Brno: BizBooks, 2015. ISBN 9788026504221.

EMMEROVÁ, Ingrid. Sociální pedagog jako pomáhající profesia, současný stav a perspektivy. In: *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy: recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, 651 s. 1 CD-ROM. ISBN 9788087182086.

GRATZ, Kim. L. a Lizabeth, ROEMER. Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 2004, 26(1), 41–54. ISSN 0882-2689.

GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese: Tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton, 2001, 198 s. ISBN 978-80-7387-394-3.

GERITS, L. a kol. Emotional intelligence profiles of nurses caring for people with severe behaviour problems. *Personality and Individual Differences*, 2005, 38, s. 33–43. ISSN 0191-8869.

GILLERNOVÁ, Ilona. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 2003, 2, 83–94. ISSN 1211-4669.

GREENBERGER, Dennis a Christine A. PADESKY. *Na emoce s rozumem: příručka kognitivní terapie pro klienty*. Praha: Portál, 2003, 198 s. ISBN 8071787426.

GUEGUEN, Catherine. *Cesta ke šťastnému dětství: empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte*. Praha: Rybka, 2014, 279 s. ISBN 9788087950036.

GYURAK, Anett, GROSS, James a Amit ETKIN. Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *Cognition & Emotion*, 2011, 25(3), s. 400–412. ISSN 1464-0600.

HÁJEK, Karel. *Práce s emocemi pro pomáhající profese: tělesně zakotvené prožívání*. Praha: Portál, 2006, 119 s. ISBN 8073671077.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, 311 s. ISBN 8071788031.

HASSON, Gill. *Emoční inteligence: jak zvládat a řídit své i cizí emoce*. Praha: Grada Publishing, 2015, 175 s. ISBN 9788024756301.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika. ISBN 9788024711683.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018, 310 s. Psyché. ISBN 9788024746753.

HORNEY, Karen a Harold KELMAN. *Ženská psychologie*. Praha: Triton, 2004, 291 s. ISBN 8072545019.

HÜTHER, Gerald a Cornelia NITSCH. *Jak z dětí vychovat šťastné dospělé*. Brno: Computer press, 2011, s. 208. ISBN 9788025133118.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 9788024713694.

CHUDÝ, Štefan, NEUMEISTER, Pavel a Alena JŮVOVÁ. *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesích [sic]*. Brno: Paido, 2010, 202 s. ISBN 978-80-7315-212-3.

JANEBOVÁ, Radka. Úvahy nad genderovým tichem aneb Je gender relevantní kategorií v sociální práci? *Sociální práce*, 2008, 8(2), 90–105. ISBN 1213-6204.

JUSSIM, Lee. et al. Emotional openness: Sex-role stereotypes and self-perceptions. *Representative Research in Social Psychology*, 1991, 19(1), 35–52. ISSN 0034-4907.

KENNEDY-MOORE, Eileen. a Jeanne. C. WATSON. *Expressing Emotion: Myths, Realities, and Therapeutic Strategies*. New York-London: The Guilford Press, 1999, 365 s. ISBN 9781572306943.

KOMZÁKOVÁ, Martina a Jan SLAVÍK. Exprese jako experimentace mezi obrazností a doslovností. *Kultura, umění a výchova*. 2017, 5(1). [cit. 2017-03-29]. ISSN 2336-1824.

KRAJSKÁ HOSPODÁŘSKÁ KOMORA ZLÍNSKÉHO KRAJE. *30 klíčových profesí Zlínského kraje z hlediska uplatnitelnosti na trhu práce* [online] 2019 [cit. 2020-05-21] Dostupné z: <http://www.monitorzk.cz/30-profesi-zlinskeho-kraje>

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 9788073673833.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 8073150042.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak přežít vztek, zlost a agresi*. Praha: Grada, 2004, 254 s. ISBN 80-247-0818-3.

KUBÁTOVÁ, Dagmar a Roman KROUFEK. *Pedagogické a psychologické disciplíny v přípravě pracovníků v sociální sféře*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-276-5.

KUČERA, Dalibor a Jana Marie HAVIGEROVÁ. *Quantitative Psycholinguistic Analysis of Formal Parameters of Czech Text*. In: SGEM 2016, BK 1: Psychology and Psychiatry,

Sociology and Healthcare, Education Conference Proceedings, Vol I. Sofia: STEF92 Technology Ltd., 2016. s. 313-320, 8 s. ISBN 978-619-7105-70-4.

KURMANAYEVA, G. et al. Preparing social pedagogues to use regional components in the education/rearing process in comprehensive schools (using the example of Zhezkazgan-Ulytau region). *International Social Work*. 2017a, 60(5), 1099–1110. ISSN 1461-7234.

KURMANAYEVA, G. et al. Professional Education of Social Pedagogues in Kazakhstan. *Espacios*. 2017b, 38(35). ISSN 0798 1015.

LACA, Slavomír. *Sociální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií, 2011. Sociopedie. ISBN 978-80-87182-19-2.

LEŠKO, Ladislav. *Náhled do sociální komunikace*. Brno: Tribun EU, 2008, 99 s. ISBN 978-80-7399-466-2.

LOJA, Radka. *Emoce pod kontrolou: 5 kroků ke zvládnutí emocí*. Praha: Grada, 2019, 207 s. ISBN 9788027122172.

LINHARTOVÁ, Dana. Rozvoj emoční inteligence. In: HLAĐO, Petr a Lenka DANIELOVÁ. *Profese učitele odborných předmětů*. 1. vyd. Brno: Konvoj, s. r. o., 2013, 164 s. ISBN 9788073021672.

LÍŠKOVÁ, Barbora. *Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-398-7.

LORENZOVÁ, Jitka. *Sociální pedagogika – věda, praxe, profese*. Brno, 2017. Habilitační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

LORENCOVÁ, Jitka. Sociální pedagogika: pojetí oboru a profese u studentů a sociálních pedagogů v České republice. *Orbis Scholae*, 2019, 13 (1), 87-106. ISBN 1802-4637.

MANĚNOVÁ, Martina a Martin SKUTIL. *Metodologie pedagogického výzkumu* [online] 2012 [cit. 2020-06-22] Dostupné z: <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka->

[fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/katedra-socialni-patologie-a-sociologie/dokumenty/studijni-opory/socialni-patologie-a-prevence/metodologie-pedagogickeho-vyzkumu.pdf](https://www.utb.cz/fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/katedra-socialni-patologie-a-sociologie/dokumenty/studijni-opory/socialni-patologie-a-prevence/metodologie-pedagogickeho-vyzkumu.pdf)

MALESZA, Marta. Relationship between emotion regulation, negative affect, gender and delay discounting. *Current Psychology*. 2019. ISSN 1936-4733.

MATSUMOTO, David, HWANG, Hysung a Paul EKMAN. Subjective Experience and the Expression of Emotion in Humans. In: STEIN John aj. *The curated reference collection in neuroscience and biobehavioral psychology*. London: Elsevier, 2017, 1-7. ISBN 978-012809324-5.

MATSUMOTO, David a Iva POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ. Pravidla projevu primárních emocí v sociálních interakcích. *Československá psychologie*. 2013, 57(2), 104–121. ISSN 0001-062X.

MCKAY, Matthew, WOOD, Jeffrey C. a Jeffrey BRANTLEY. *Emoce pod kontrolou*. Praha: Portál, 2020, 264 s. ISBN 978-80-262-1561-5.

MPSV. *Bez razantního navýšení kapacit a pracovníků hrozí v následujících letech kolaps sociálních služeb, varuje Asociace poskytovatelů a vyzývá ministerstvo k navýšení investic a dalším opatřením* [online] 2019 [cit. 2020-06-03] Dostupné z: <https://socialnipolitika.eu/2019/04/bez-razantniho-navyseni-kapacit-a-pracovniku-hrozi-v-nasledujicich-letech-kolaps-socialnich-sluzeb-varuje-asociace-poskytovatelu-a-vyzyva-ministerstvo-k-navyseni-investic/>

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, 1993, 232 s. ISBN 8085603349.

NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 8020009930.

NEDĚLNÍKOVÁ, Dana. *Průvodce odborným praktickým vzděláváním v sociální práci pro vyučující semináře k odborné praxi*. Ostrava: Katedra sociální práce, Zdravotně sociální fakulta, Ostravská univerzita, 2007, 125 s. ISBN 978-80-7368-496-3.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan a Amelia ALDO. Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*. 2011, 51(6), 704–708. ISSN 0191-8869.

NURGALIYEVA, A. et al. On the formation of professional competence of future social pedagogues. *International Journal of Advanced Research in Engineering and Technology*. 2020, 11(3), 268–275. ISSN 0976-6499.

NYKLÍČEK, Ivan, VINGERHOETS, Ad a Marcel ZEELENGER. *Emotion regulation and Well-being*. New York: Springer, 2001, s. 348. ISBN 978-1441969521.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 8020009507.

PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Praha: Pasparta, 2016, 179 s. ISBN 9788088163008.

PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, 106 s. ISBN 8071787647.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Regulace emocí v perspektivě vývoje, zdraví a kultury jedince*. [online]. Praha, 2012 [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: [file:///C:/Users/j\\_junastikova/Downloads/IPTX\\_2010\\_2\\_11210\\_0\\_128993\\_0\\_105648%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/j_junastikova/Downloads/IPTX_2010_2_11210_0_128993_0_105648%20(2).pdf). Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada, 2018, 237 s. Psyché. ISBN 9788024751283.

POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 159 s. Odborná publikace. ISBN 9788024438313.

PRAŠKO, Ján. *Poruchy osobnosti*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015, 359 s. ISBN 9788026209003.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 8071782521.

ŘIHÁČEK, Tomáš, ČERMÁK, Ivo a Roman HYTECH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

ŠAMÁNKOVÁ, Marie. *Lidské potřeby ve zdraví a nemoci: aplikované v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada, 2011, 134 s. Sestra. ISBN 9788024732237.

SEDLÁČEK, Tomáš. *Ekonomie dobra a zla: po stopách lidského tázání od Gilgameše po finanční krizi*. 2. vyd. Praha: 65. pole, 2012, 367 s. ISBN 9788087506103.

SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011, 208 s. Psyché. ISBN 9788024733111.

SLAVÍK, Jan, CHRZ, Vladimír a Stanislav ŠTECH. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013, 5554 s. ISBN 978-80-246-2530-0.

ŠPIRUDOVÁ, Lenka. *Doprovázení v ošetrovatelství I: pomáhající profese, doprovázení a systém podpor pro pacienty*. Praha: Grada Publishing, 2015, 143 s. Sestra. ISBN 9788024757100.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002, 227 s. ISBN 8071785539.

STUHLÍKOVÁ, Iva a Yvona MAZEHOVÁ. *Expresce emocí. Kultura, umění a výchova*. 2017, 5(1). [cit. 2020-06-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=155](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=155)

SÝKORA, Jaroslav. *Chování člověka v krizových situacích*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, 103 s. ISBN 9788073188269.

TAKÁCS, Lea, SOBOTKOVÁ, Daniela a Lenka ŠULOVÁ, ed. *Psychologie v perinatální péči: praktické otázky a náročné situace*. Praha: Grada Publishing, 2015, 208 s. ISBN 9788024751276.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 8071788023.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 8024610744.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 8071783080.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010, 467 s. ISBN 9788024618326.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016, 413 s. ISBN 9788024632681.

VÁVROVÁ, Soňa. Význam emoční inteligence pro rozvoj kompetencí sociálního pedagoga. In: *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy: recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, 651s. 1 CD-ROM. ISBN 9788087182086.

VÁŽANSKÝ, Mojmír a Vladimír SMÉKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995, 176 s. ISBN 80-901737-9-9.



VENGLÁŘOVÁ, Martina. *Problematické situace v péči o seniory: příručka pro zdravotnické a sociální pracovníky*. Praha: Grada, 2007, 96 s. ISBN 9788024721705.

Vzdělávací Centrum. *Emoční inteligence a její využití v sociálních službách* [online] 2021 [cit. 2021-01-29] Dostupné z: <https://www.acz-kurzy.cz/akreditovane-kurzy/emocni-inteligence-a-jeji-vyuziti-v-socialnich-sluzbach>

WEDLICHOVÁ, Iva. *Emoční inteligence*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011, 128 s. ISBN 9788074143472.

WILDING, Christine. *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada, 2010, 238 s. Psychologie pro každého. ISBN 9788024727547.

ZÁŠKODNÁ, Helena a Alina KUBICOVÁ. Prosociální chování u pomáhajících profesí. *Zdravotně sociální vědy*, 2008, 10, 150–158. ISSN 1212-4117.

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Ukázka položek .....	44
Tabulka 2 Přehled počtu studentů oboru Sociální pedagogika.....	46
Tabulka 3 Pohlaví .....	47
Tabulka 4 Forma studia .....	47
Tabulka 5 Míra regulace emocí respondentů (vlastní výzkum, 2020) .....	51
Tabulka 6 Míra exprese emocí respondentů (vlastní výzkum, 2020).....	52
Tabulka 7 Testování hypotézy č. 1 (vlastní výzkum, 2020).....	53
Tabulka 8 Testování hypotézy č. 2 (vlastní výzkum, 2020).....	55
Tabulka 9 Testování hypotézy č. 3 (vlastní výzkum, 2020).....	57
Tabulka 10 Testování hypotézy č. 4 (vlastní výzkum, 2020).....	59
Tabulka 11 Testování hypotézy č. 5 (vlastní výzkum, 2020).....	60
Tabulka 12 Testování hypotézy č. 6 (vlastní výzkum, 2020).....	62
Tabulka 13 Testování hypotézy č. 7 (vlastní výzkum, 2020).....	63
Tabulka 14 Testování hypotézy č. 8 (vlastní výzkum, 2020).....	65
Tabulka 15 Testování hypotézy č. 9 (vlastní výzkum, 2020).....	66

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

### Dotazník pro studenty pomáhajících profesí na FHS UTB ve Zlíně

Dovoluji si Vás požádat o spolupráci na výzkumu k mé diplomové práci, který se věnuje regulaci a expresi emocí studentů pomáhajících profesí na FHS UTB ve Zlíně. Jmenuji se Julie Junaštková a jsem studentkou navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika.

Výzkum, kterým se zabývám, zahrnuje dotazník, který Vám nezabere více než 10 minut Vašeho času. Dotazník je anonymní a všechna data budou zpracována s ohledem na ochranu Vašich osobních údajů.

1. Doplňte či zakroužkujte odpověď prosím.

- Kolik Vám je let?.....
- Pohlaví                                      Žena                                      Muž
- Délka Vaší praxe v oboru? (uveďte odpověď v letech či měsících).....
- Forma studia                                      Prezenční                                      Dálková

2. Přečtete si, prosím, následující tvrzení a označte zakroužkováním příslušné číslice, jak často se chováte daným způsobem.		Téměř nikdy	Někdy	Asi v polovině případů	Většinou	Téměř vždy
1.	Věnuji pozornost tomu, jak se cítím.	5	4	3	2	1
2.	Vůbec nevím, jak se cítím.	1	2	3	4	5
3.	Mám problém porozumět tomu, co cítím.	1	2	3	4	5
4.	Záleží mi na tom, jak se cítím.	5	4	3	2	1
5.	Jsem zmatený/á z toho, jak se cítím.	1	2	3	4	5
6.	Když jsem rozrušený/á, přiznávám si své emoce.	5	4	3	2	1
7.	Když jsem rozrušený/á, je mi trapně, že se tak cítím.	1	2	3	4	5
8.	Když jsem rozrušený/á, mám problém dokončit svou práci.	1	2	3	4	5
9.	Když jsem rozrušený/á, nedokážu se ovládat.	1	2	3	4	5
10.	Když jsem rozrušený/á, tuším, že se nakonec budu cítit velice depresivně.	1	2	3	4	5
11.	Když jsem rozrušený/á, je pro mě těžké soustředit se na jiné cíle.	1	2	3	4	5
12.	Když jsem rozrušený/á, cítím se provinile, že se tak cítím.	1	2	3	4	5
13.	Když jsem rozrušený/á, mám problém se soustředit.	1	2	3	4	5
14.	Když jsem rozrušený/á, dělá mi problém kontrolovat své chování.	1	2	3	4	5
15.	Když jsem rozrušený/á, věřím, že nemohu udělat nic pro to, abych se cítil/cítila lépe.	1	2	3	4	5
16.	Když jsem rozrušený/á, mám na sebe zlost, ta to, že se tak cítím.	1	2	3	4	5

17.	Když jsem rozrušený/á, ztrácím kontrolu nad svým chováním.	1	2	3	4	5
18.	Když jsem rozrušený/á, trvá mi dlouho, než se začnu cítit lépe.	1	2	3	4	5

3. Přečtěte si, prosím, následující tvrzení a označte zakroužkováním příslušnou číslici, jak se domníváte, že byste se měli zachovat v interakci s určitou osobou (s klientem) v určité situaci za přítomnosti emocí.

1 – projeví emoce více, než cítím; 2 – projeví přesně to, co cítím; 3 – projeví emoce méně, než cítím; 4 – neprojeví nic

1.	Jak se domníváte, že byste se měli zachovat, když klient žádá službu, kterou mu nemůžete poskytnout i po opakovaném odůvodnění a klient stále naléhá?	1	2	3	4
2.	Jak se domníváte, že byste se měli zachovat, když chcete klientovi vysvětlit vše potřebné ohledně poskytované služby a klient Vám neustále skáče do řeči a nenechá Vás domluvit?	1	2	3	4
3.	Jak se domníváte, že byste se měli zachovat, když chcete klientovi vysvětlit vše potřebné ohledně poskytované služby, nicméně klient Vám nevěnuje pozornost a ignoruje Vás?	1	2	3	4
4.	Jak se domníváte, že byste se měli zachovat, když Vás klient neustále přerušuje ve výkladu o poskytované službě a opravuje Vaše sdělení ve smyslu „já přesně vím, co je pro mě dobré a co potřebuji, Váš názor mě nezajímá“?	1	2	3	4
5.	Jak se domníváte, že byste se měli zachovat, když opakovaně klientovi vysvětlujete veškeré informace ohledně poskytované služby, nicméně klient i po opakovaném vysvětlení stále nechápe okolnosti, které se ke službě vážou?	1	2	3	4
6.	Jak se domníváte, že byste se měli zachovat, pokud klient není spokojen se službou, kterou mu poskytnete (Vy si myslíte, že jste udělali vše dobře) a opakovaně Vás slovně atakuje?	1	2	3	4
7.	Jak se domníváte, že byste se měli zachovat, když se na Vás klient obrátí s prosbou, která nesouvisí s Vašimi pracovními povinnostmi a je Vám tzv. proti srsti? Klientovi se sice omluvíte s tím, že mu v jeho záležitosti nemůžete pomoci, ale on stále naléhá.	1	2	3	4
8.	Jak se domníváte, že byste se měli zachovat, když klient řeší sám v sobě určitý problém, nicméně Vám ho nesdělí, pouze se s Vámi chce pohádat?	1	2	3	4
9.	Jak se domníváte, že byste se měli zachovat, když klientovi vysvětlíte srozumitelně vše ohledně poskytované služby, a přesto se za Vámi klient vrátí se slovy: „Podal jste mi špatné informace, budu si na Vás stěžovat!“?	1	2	3	4

Obráťte prosím na druhou stranu

10.	Jak se domníváte, že byste se měli zachovat, když Vám klient velmi nápadně dává najevo, že Vaše osobnost mu překáží a nehodlá se s Vámi bavit?	1	2	3	4
-----	--	---	---	---	---

**Závěrem bych Vám chtěla poděkovat za ochotu, kterou jste vynaložili při vyplňování dotazníku!**