

MASARYKOVA UNIVERZITA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

KATEDRA PSYCHOLOGIE



PHDR. JULIANA ŠEVČÍKOVÁ

EMOČNÁ EXPRESIVITA ADOLESCENTOV:

SÚVISLOSŤ S VNÍMANÝM VZŤAHOM RODIČOV A OSOBNOSTNÝMI ČRTAMI

DIZERTAČNÁ PRÁCA

ŠKOLITEĽ: PROF. PHDR. PETR MACEK, CSC.

BRNO 2012

Dizertačnú prácu som vypracovala samostatne a všetky použité informačné zdroje som uviedla v zozname literatúry.

Brno, 20. apríl 2012

Juliana Ševčíková

POĎAKOVANIE

Rada by som poďakovala predovšetkým svojmu školiťovi, ktorým bol po štyri roky môjho štúdia prof. PhDr. Petr Macek, CSc. Zvlášť oceňujem, že ma prijal za svoju doktorskú študentku, hoci som neskončila magisterské štúdium Masarykovej univerzity, a ďakujem mu za ústretovosť, dôveru a podporu v štúdiu.

Srdečná vďaka patrí tiež mojim najbližším - Pavlovi, mame, Marianke, starej mame, Martine, Pavlínke a ďalším z kruhu mojej rodiny a blízkych priateľov. Nielen počas vzniku tejto práce boli mojou podporou, a s láskou prijímali všetky emócie sprevádzajúce môj každodenný život a proces písania tohto textu.

Potrebujeme štyri objatia denne, aby sme prežili. Potrebujeme osem objatí denne, aby sme vydržali. A dvanásť objatí denne potrebujeme, aby sme rástli.

Virginia Satirová

VENOVANIE

Venujem všetkým, ktorí sú si vedomí významu emócií v každodennom živote a neváhajú ich zdieľať predovšetkým priamo, z očí do očí, i mimo sociálnych sietí. A predovšetkým tým, ktorí nešetria prejavmi priateľstva a podpory.

Práca bola vypracovaná v súlade s výskumným zámerom „Psychologické a sociální charakteristiky dětí, mládeže a rodiny, vývoj osobnosti v době proměn moderní společnosti“ (MSM 0021622406). Výskum práce vychádza z dát získaných v rámci medzinárodnej longitudinálnej štúdie ELSPAC.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ	12
1 Emócie a emočná expresivita	12
1.1 Emočné teórie a modely	12
1.1.1 Biologická paradigma	12
1.1.2 Štrukturalistická paradigma	14
1.1.3 Funkcionalistická paradigma	15
1.1.4 Sociokultúrna paradigma	15
1.2 Komponenty emócií	17
1.2.1 Emočné spúšťače.....	17
1.2.2 Emočné receptory	18
1.2.3 Emočné stavy.....	19
1.2.4 Emočná expresivita	20
1.2.5 Emočná skúsenosť.....	21
1.3 Emočná regulácia	21
1.3.1 Adaptívna a maladaptívna emočná regulácia	23
1.3.2 Emočná regulácia a motivácia	24
1.3.3 Interpersonálna emočná regulácia (sociálne zdieľanie emócií).....	26
1.4 Sociálna funkcia emócií.....	27
1.4.1 Individuálna úroveň.....	27
1.4.2 Dyadická úroveň.....	28
1.4.3 Skupinová úroveň.....	29
1.4.4 Kultúrna úroveň.....	29
1.5 Zhrnutie	30
2 Emočný vývin.....	31
2.1 Emočný vývin od narodenia do adolescencie	32
2.1.1 Emočný vývin do 2 rokov.....	32
2.1.2 Emočný vývin do 6 rokov.....	33
2.1.3 Emočný vývin do 13 rokov.....	34
2.1.4 Emočný vývin v adolescencii	35
2.2 Attachment v emočnom vývine	36
2.3 Vývin emočnej expresivity	38
2.4 Emočný vývin ako súčasť vývinu emočnej a sociálnej kompetencie.....	40
2.5 Zhrnutie	41
3 Biologické a sociálne determinanty emočnej expresivity a jej vývinu.....	43
3.1 Temperament.....	43
3.1.1 Stabilita temperamentu	48
3.2 Socializácia emócií v rodine.....	48

3.2.1	Spôsoby/faktory socializácie emócií v rodine	50
3.2.1.1	Rodičovské prejavy emócií a rodičovská vrelosť – pozorovanie a modelovanie rodičovských emočných prejavov	51
3.2.1.2	Rodičovské reakcie na detské emócie	52
3.2.1.3	Emočná klíma rodiny.....	53
3.2.1.4	Rodinné rozhovory a emočný koučing (emočné vedenie).....	54
3.2.2	Zmeny v emočnej socializácii dieťaťa v rodine súvisiace s vekom	55
3.2.3	Rodičovské štýly	56
3.2.3.1	Autoritatívny rodičovský štýl	57
3.2.3.2	Autoritársky rodičovský štýl.....	58
3.2.3.3	Liberálny rodičovský štýl.....	58
3.2.4	Zhrnutie	59
3.3	Temperament v kontexte rodičovstva a „goodness of fit“	60
3.4	Pohlavie, gender a gendrové aspekty socializácie emócií	63
3.4.1	Pohlavie ako aspekt emočnej expresivity	64
3.4.2	Gendrové aspekty socializácie emócií rodičmi.....	65
3.4.3	Rozdiely v emočnej expresivite medzi mužmi a ženami	67
3.5	Kultúrne aspekty socializácie emócií.....	68
3.6	Eisenbergovej heuristický model socializácie emocionality v rodine	70
3.7	Zhrnutie.....	72
4	Rodičia ako hlavné zdroje emočnej socializácie.....	73
4.1	Rola matky a rola otca v emočnom vývine	75
4.2	Odlišnosti matiek a otcov v emočnej socializácii	78
4.3	Špecifickosť vzťahov v možných dyádach rodič-dieťa.....	79
4.3.1	Dyáda matka-dcéra	80
4.3.2	Dyáda matka-syn	82
4.3.3	Dyáda otec-dcéra	83
4.3.4	Dyáda otec-syn	85
4.4	Osobnosť rodiča	86
4.5	Výskum rodičovskej emočnej socializácie vo vývine emočnej expresivity dieťaťa .	90
4.6	Zhrnutie.....	94
5	Meranie emočnej expresivity	95
5.1	Sebaposudzovacie metódy.....	96
5.2	Výpoveď inej osoby	98
5.3	Projektívne techniky.....	99
5.4	Pozorovanie.....	100
5.5	Neurovedecká metodológia	100
5.6	Zhrnutie	101
6	Zhrnutie teoretických východísk.....	102
7	Cieľ práce, výskumné otázky a hypotézy	104

7.1	Výskumné otázky a hypotézy	105
II	METÓDY	109
8	Výskumná vzorka.....	109
8.1	Projekt ELSPAC	109
8.2	Zber dát	110
8.3	Charakteristika výskumnej vzorky.....	110
9	Metodiky.....	111
9.1	PES - Škála pozitívnej expresivity a NES - škála negatívnej expresivity	111
9.2	Dotazník pre zisťovanie spôsobu výchovy v rodine	111
9.3	IPPA – Dotazník zisťujúci rodičovský a rovesnícky attachment	112
9.4	NEO – päťfaktorový osobnostný inventár.....	113
9.5	Careyho temperamentový dotazník o dieťati	113
10	Dizajn výskumu.....	115
11	Postupy a metódy analýzy dát.....	115
III	VÝSLEDKY	116
12	Charakteristika výskumnej vzorky	116
12.1	Výskumný podsúbor „A“	116
12.2	Výskumný podsúbor „B“	116
13	Psychometrické charakteristiky – reliabilita a validita škál PES a NES.....	117
13.1	Psychometrické charakteristiky PES.....	118
13.1.1	Položková analýza PES.....	118
13.1.2	Reliabilita PES	120
13.1.3	Exploratórna faktorová analýza PES.....	121
13.1.3.1	Výsledky EFA - PES	121
13.1.4	Konfirmatórna faktorová analýza PES	123
13.1.4.1	Výsledky CFA – PES	125
13.2	Psychometrické charakteristiky NES	127
13.2.1	Položková analýza NES	127
13.2.2	Reliabilita NES.....	129
13.2.3	Exploratórna faktorová analýza – NES	129
13.2.3.1	Výsledky EFA – NES	129
13.2.4	Konfirmatórna faktorová analýza – NES.....	132
13.2.4.1	Výsledky CFA – NES.....	134
13.3	Zhrnutie	136
14	Deskripcia použitých premenných	137
14.1	Popisné charakteristiky subškál PES a NES	137
14.2	Popisné charakteristiky dimenzií Dotazníka pre zisťovanie spôsobu výchovy v rodine	138
14.3	Popisné charakteristiky subškál IPPA.....	139
14.4	Popisné charakteristiky dimenzií NEO	140

14.5	Popisné charakteristiky subškál Careyho dotazníka	142
15	Analýza vzťahov medzi skúmanými premennými	143
15.1	Podobnosť adolescentov a adolescentiek v emočnej expresivite	143
15.2	Podobnosť adolescentov v osobnostných charakteristikách	144
15.3	Súvislosť Pozitívnej a Negatívnej expresivity a osobnostných dimenzií	144
15.4	Súvislosť Pozitívnej a Negatívnej expresivity a adolescentom percipovaného emočného vzťahu matky a otca	146
15.4.1	Moderačné efekty emočných vzťahov matiek a otcov v súvislostiach s emočnou expresivitou a osobnostnými charakteristikami adolescentov	149
15.4.2	Rozdiely v emočnej expresivite a osobnostných charakteristikách medzi adolescentmi s blízkym vzťahom k rodičom a adolescentmi s neistým vzťahom k rodičom	151
15.4.3	Konzistencia vzťahu matky a otca a jej súvislosť s emočnou expresivitou	154
15.5	Temperament v detstve a emočná expresivita v adolescencii	158
IV	DISKUSIA	160
16	Diskusia výsledkov	160
17	Obmedzenia výskumu	173
18	Zhrnutie výsledkov a podnety k ďalšiemu skúmaniu	176
ZÁVER		178
LITERATÚRA		179
PRÍLOHY		204
Príloha A:	Abecedný zoznam skratiek použitých v tabuľkách a v texte práce	204
Príloha B:	Pravidlá uplatnené pri písaní textu (veľké/malé písmená, anglické termíny)	205
Príloha C:	Dotazník IPPA	205
Príloha D:	Careyho temperamentový dotazník o dieťati	206
Príloha E:	Škála pozitívnej expresivity - Pes a škála negatívnej expresivity - Nes	208
Príloha F:	Dotazník spôsobu výchovy v rodine - subškály Kladný a Záporný komponent emočného vzťahu	209
Príloha G:	Odhadnuté modely CFA PES	209
Príloha H:	Odhadnuté modely CFA NES	210
Príloha I:	Dendrogram k hierarchickej klastrovej analýze na základe škál IPPA	212
Príloha J:	Regresné modely	213
Príloha K:	Posúdenie vlastností reziduí (histogramy, p-p grafy, bodové škály)	214
	Závislá premenná hnev - adolescenti	214
	Závislá premenná hnev – adolescentky	215
	Závislá premenná Negatívna emocionalita – adolescenti	215
	Závislá premenná Negatívna emocionalita – adolescentky	216
	Závislá premenná Prejavovanie náklonnosti - adolescenti	216
	Závislá premenná Prejavovanie náklonnosti - adolescentky	217
	Závislá premenná Pozitívna emocionalita – adolescenti	217
	Závislá premenná Pozitívna emocionalita - adolescentky	218

ÚVOD

Ľudské prejavy emócií sú jedinečné, fascinujúce a všadeprítomné. Život bez nich môžeme prirovnať obrazu bez farieb. Takýto život by snáď bol možný, no bol by ochudobnený o výraz, živosť, pestrosť. Umelec by možno argumentoval, že takýto obraz bez farieb ponecháva viac priestoru našej fantázii, avšak pri medziľudskom kontakte je oveľa náročnejšie dať slovo púhej fantázii vo chvíli, keď vynakladáme úsilie na to, aby sme porozumeli druhým ľuďom. A snažíme sa o to deň čo deň, v kontakte s najbližšími, i s celkom neznámymi ľuďmi. Spoliehať sa výlučne na slová a činy nenesúce emočné stopy je nanajvýš nerealistické – znamenalo by to uveriť láske na základe chladných slov, alebo chápať hnev oprostý od jeho akejkolvek afektívnej zložky.

Intuitívne jednájú predovšetkým matky, ktoré sa snažia porozumieť neverbálnym výrazom vlastného dieťaťa, pokiaľ ešte nie je schopné spoločensky zrozumiteľným spôsobom emócie prejavovať. V priebehu života sa učíme, ako vyjadrovať emócie slovami, socializujeme si ich mimické prejavy, rôzne tóny hlasu a polohy tela. Zatiaľ čo dvojročné dieťa pri hneve skriví tvár, kričí a kope nohami, dospelý človek sa pravdepodobne naučil prejaviť hnev v spoločnosti jednoducho tak, že povie ako veľmi sa hnevá a nebude konať v afekte, hoci vnútorne môže cítiť rastúci krvný tlak či búšenie srdca. Pod vplyvom emócií sa zároveň dokážeme správať celkom ináč ako „zvyčajne“, sme schopní potlačiť vlastné racionálne úvahy i argumenty druhých. Prípadne, ak vyvinie ohromné úsilie dokážeme vnútorne prežívané emócie celkom ukryť pred očami druhých, hoci nás môže prezradiť naša fyziológia – napríklad pot, či červeň v tvári alebo chvenie našich rúk, prípadne hlasu.

Celkom prirodzene sa človek od človeka v mnohom líši, a aj emočný prejav je u každého jednotlivca výnimočný s ohľadom na jeho temperament, vývin, vek, kultúru, alebo situáciu v ktorej sa nachádza. Rôzni v emočných prejavoch sú i muži a ženy, a to v jednom, alebo vo všetkých formách emočného prejavu. Navyše, chápanie emočných prejavov druhých v mnohom komplikuje i ich komplexnosť, keďže sa ľudia neobmedzujú iba na jednu formu prejavu ale používajú súčasne slová zafarbené tónom, výškou a silou hlasu, mimiku tváre, postoj tela a fyziologické prejavy.

Ako však zmieňujú Rimé et al. (1991, podľa Härtel, Wilfred, & Ashkanashy, 2005) sociálne zdieľanie emócií je univerzálnym fenoménom pozorovateľným tak u mužov ako aj u žien, tak u mladých ako aj starých ľudí, a aj v rôznych kultúrach. Je však možné nájsť niť, ktorá vedie od narodenia – od spontánnych emočných prejavov na počiatku vývinu až k podobe emočných prejavov v dospelosti?

Faktory stojace v pozadí tohto procesu sú nespočetné a stovky výskumníkov im venuje svoju pozornosť, odhaľujúc stále ďalšie prítomné činitele a nové súvislosti medzi nimi. Našou snahou v predkladanej práci bude v zmapovať teoretické poznatky z oblasti emócií a to najmä emočnej expresivity, a z oblasti emočného vývinu a faktorov, ktoré do neho vstupujú. Predovšetkým sa zameriame na socializáciu v prostredí primárnej rodiny – a teda na príspevok matiek a otcov. Ako píše Waters et al. (1991), vrelosť rodičov sa odrazí na ochote a túžbe po zdieľaní činnosti, pocitov, objavov a iných kvalít detskej skúsenosti. Našou výskumnou snahou bude jednak priblíženie úlohy, ktorú v priebehu vývinu zohrajú matka a otec svojou láskavosťou a vlídnosťou voči svojmu dieťaťu, alebo naopak chladom a odmeranosťou, ktoré mu prejavujú, a jednak overenie metódy pre zisťovanie emočnej expresivity. V našom výskume budeme pri tom brať do úvahy to, ako vzťah svojej matky a vzťah svojho otca vnímajú adolescenti a adolescentky, a v akej súvislosti je s ich emočnou expresivitou.

I TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

1 EMÓCIE A EMOČNÁ EXPRESIVITA

1.1 EMOČNÉ TEÓRIE A MODELÝ

Napriek existencii desiatok teórii a modelov emócií, ktoré vznikli za posledných 130 rokov od známej James - Langeho teórie, autori stále neúnavne pokračujú vo výskume a tvorbe stále ďalších nových pohľadov na problematiku emócií. Len v priebehu 20.-teho storočia vzniklo viac ako 90 definícií emócií (Kleinginna & Kleinginna, 1981; Plutchik, 2001). Podľa Holodynského a Friedlmeiera (2006) môžeme hovoriť o prítomnosti konsenzu v tom, že emócie zahŕňajú vždy formu a funkciu. Forma je zameraná na to, ktoré indikátory môžeme použiť na identifikáciu emócie, funkčný aspekt popisuje to, v akej oblasti plní emócia funkciu (adaptívnu) v ľudskej aktivite v spolupráci s pôsobením percepcie, pamäte, či motivácie.

Nejasnosť a značná diferencovanosť pohľadov nepretrvávajú len v oblasti teoretického ponímania emócií ale aj v oblasti ich vývinu a činiteľov, ktoré majú na ne dopad v procese socializácie, a tiež v oblasti ich funkcie a významu pre človeka tak z perspektívy zdravia ako aj patológie.

Uvedenie nasledujúcich vybraných pohľadov na emócie, ich vznik, či proces stojaci v ich pozadí nie je zďaleka možné považovať za vyčerpávajúce. Zmienené konceptualizácie vykazujú nemalé prekrývanie sa a tak žiadnu z nich nie je možné považovať za celkom oddeliteľnú od ostatných. Považujem za dôležité zmieniť ich aspoň v krátkosti, nakoľko ústredný koncept – emočná expresivita – má miesto v každej z nich a je vysvetľovaná rôznymi spôsobmi

1.1.1 Biologická paradigma

Biologické perspektívy konceptualizujú emócie ako vrodené, neurosvalové procesy do veľkej miery stabilné v priebehu ontogenetického vývinu jednotlivca (Mascolo & Griffin, 1998). K tejto skupine modelov je množné zaradiť aj Jamesovu teóriu (1884), ktorá predpokladala, že podnet vyvoláva telovú zmenu, a každá z telových zmien je pociťovaná – či už prudko alebo nejasne a dôsledkom je vznik emócie. Bol presvedčený, že hoci tento proces nemusí byť bežne uvedomovaný, je ohromujúce, vidieť, ako rôzne lokalizované telové pocity môžu byť detegované ako charakteristiky emočných nálad. I o storočie neskôr Izard a Malatesta (1987) definujú emócie ako súbor neurálnych procesov, ktoré vedú k špecifickej expresii

a korešpondujúcim špecifickým pocitom. Emócia je tak zložená z (1) neurochemického procesu, (2) expresívneho správania, a (3) subjektívnej skúsenosti z prežívania emočného stavu (Izard & Ackerman, 1998). Mascolo a Griffinová (1998) dodávajú, že každá z nich má vlastný neurofyziológický substrát, vlastnú funkciu a je nezávislá na kognícii. Podobne Pankseppova (1992) teória stojí na neuropsychologickom a neurovedeckom základe – na schéme organizácie emócií v mozgu.

V súlade s prístupmi berúcimi do úvahy fyziológiu emócií je tiež teória diskretných (bazálnych) emócií. Scherer (2005) prístup bazálnych emócií popisuje ako vychádzajúci z evolučného princípu a vracajúci sa späť k pôvodu jazyka. Výstupy, slová a vyjadrenia popisujú čisté a oddelené stavy – teda jednoduché emócie. Prístup má úctyhodnú vedeckú históriu už od úsvitu behaviorálnych filozofov, ktorí používali pojmy vyjadrujúce emócie za účelom analýzy ľudskej emočnej skúsenosti. Darwin (1998; podľa Scherera, 2005) sa pričínil o zavedenie tohto prístupu pre biologické a sociálne vedy pri poukazovaní na evolučnú kontinuitu sady bazálnych emócií a identifikácii pozorovateľných fyziologických a expresívnych prejavov, ktoré ich sprevádzajú. Bazálny prístup sa spolieha na kategorizáciu odrážajúcu sa v organizácii sémantickej oblasti jazyka pre emócie. V histórii sa počet stanovených bazálnych emócií rôzne variuje a pohybuje sa až do 10 diskretných (bazálnych) emócií: záujem - vzrušenie, potešenie - radosť, ohromenie - prekvapenie, úzkosť - tieseň, hnev - zúrivosť, znechutenie - stiahnutie sa, opovrhovanie - pohrdanie, strach - zdesenie, hanba - pokora a vina - súcit, každá z nich s vlastným neurofyziológickým pozadím (Izard & Malatesta, 1987). Inde je ich počet redukovaný na 6 – radosť, záujem, hnev, strach, smútok a odpor (Izard & Ackerman, 1998). Shaver et al. (2001) hierarchickou zhukovou analýzou zo 135 emočných pojmov dospeli podobne k 6 – láska, radosť, prekvapenie, hnev, smútok a strach. K počtu dva dospeli Scherer a Tannenbaum (1986), ktorí za „čisté“ emócie považujú len šťastie a hnev, iné emócie ako napríklad smútok alebo strach sa podľa nich miešajú s inými emóciami.

Odlisný, dimenzionálny prístup bol uvedený Wilhelmom Wundtom (1905; podľa Scherera, 2005), ktorý sa pokúsil vyvinúť štruktúrny popis subjektívnych pocitov tak, ako môže byť dosiahnutý prostredníctvom introspekcie. Poukázal na to, že subjektívne pocity môžu byť popísané prostredníctvom ich pozície v trojdimenzionálnom priestore vytvorenom dimenziami: (1) valencia – hedonický stav (pozitívna – negatívna), (2) arousal – miera aktivácie (pokojný - nabudený) a (3) tenzia (napätý – uvoľnený). Wundt bol presvedčený o tom, že duševný fenomén – pocity, popisované týmito tromi dimenziami kovariuje s merateľnými telesnými stavmi, ako napríklad fyziologický arousal (Scherer, 2005).

Podľa Russella (1983) sa mnoho moderných dimenzionálnych teoretikov obmedzilo na dimenzie valencie a arousalu, niekedy odporúčajúc cirkulárnu štruktúru ako najvhodnejšiu pre

znázornenie emočných pocitov v dvojdimenziálnom priestore z dôvodu obtiažnosti konzistentnej identifikácie a trojdimenzionálnosti (arousal, tenzia a valencia).

Príkladom reprezentujúcim dimenzionálny pohľad na emócie je napríklad kruhový model (*circumplex model*) (Russell, 1980; Watson & Tellegen, 1985). Tento model predpokladá, že emócie je možné usporiadať do kruhu, pričom súradnice kruhu reprezentujú valenciu a arousal. Emócie, ktoré sú podobné jedna druhej (napríklad hnev, distress) sú blízko seba na obvode kruhu, zatiaľ čo emócie, ktoré sú takzvanými opozitami (napríklad šťastie a smútok) stoja oproti sebe – čiže sú 180° vzdialené od seba. Naopak zástancovia bazálneho pohľadu (Ekman, 1992; Izard, 1977) majú za to, že dimenzionálny pohľad často nejasne prezentuje zmysluplné rozdiely – či vzdialenosti medzi susediacimi emóciami (napríklad medzi hnevom, strachom a znechutením).

Z biologickej, či fyziologickej perspektívy tak v pozadí vyjadrenia konkrétnej emócie u človeka stoja neurologické zmeny. Skutočnosťou však je, že uvedenie si vlastných telových zmien – zovretia hrudníka, chvenia rúk, či sčervenanie tváre – prevažne prichádza v dôsledku prežívania emócie. V každodennom živote je tak možné si uvedomiť - „hanbím sa a už zasa mám červeň v tvári“ než „červenám sa, zasa príde ten pocit hanby“.

1.1.2 Štrukturalistická paradigma

Štrukturalistická paradigma nahliada na emócie ako na špecifický stav organizmu reprezentujúci reakciu na emočne špecifickú príčinu. Holodyski a Friedlmeier (2006) teda považujú za štrukturalistické teórie tie, ktoré sú zamerané na formujúci aspekt emočných procesov. Jednou z hlavných premís je existencia objektívneho a subjektívneho komponentu každej emócie. Skoršie pohľady hovorili o expresívnom a telovom komponente (Izard, 1977). Expresívna zložka je prístupná okoliu človeka prostredníctvom verbálnej a neverbálnej zložky komunikácie, ktorej mnoho skúmanú časť tvoria tvárové prejavy (Ekman, 1992).

Telovú zložku popisoval už James (1884) vnímajúci tento koncept prostredníctvom viscerálnych reakcií. Subjektívna zložka je tak prístupná výlučne prežívajúcemu individu prostredníctvom introspekcie (Holodyski & Friedlmeier, 2006). Široká škála výskumov poukázala na skutočnosť, že vzťah medzi subjektívnym prežívaním a objektívnou expresiou emócií či telovými procesmi nie je tak silná ako naznačoval teoretický pohľad. Bolo napríklad zistené, že osoby popisujú prežívanie určitých pocitov, no zároveň nebolo možné ich simultánne pozorovať na fyzickom stave či expresii (Friedlund, 1997; podľa Holodyski & Friedlmeier, 2006). To súvisí s nesmiernou diferencovanosťou prežívania emócií a podstatným

podľa Holodynskeho a Friedlmeiera (2006) je, že každá emócia môže byť prejavená širokou paletou foriem a existujú v nich veľké interindividuálne rozdiely.

Rovnako sa domnievam, že ani z hľadiska intraindividuálneho „nie je strach, ako strach“ a „nie je súcť ako súcť“. Ak sa dieťa bojí tmy, subjektívne prežívanie nebude totožné s so subjektívnym prežívaním strachu z trestu za klamstvo. Ak žena prežíva súcť so svojou priateľkou, bude kvalitatívne odlišný od súcťu prežívaného pri sledovaní správy o živeľnej katastrofe. Rovnako vyjadrenie takýchto emócií bude vždy rôzne, nakoľko ani u jediného človeka neexistuje všeobecne platný vzorec vnútorného prežívania a vonkajšej expresie pre jednu emóciu. Aj tento fakt dokladá náročnosť skúmania emócií.

1.1.3 Funkcionalistická paradigma

Funkcionalistický prístup sa venuje otázkam funkcie, ktorú emócie nadobúdajú prostredníctvom systému regulácie činnosti individua (Frijda, 1986). Vzorce interakcie medzi organizmom a prostredím na ceste k cieľu závisia na ohodnotení vzťahu udalosti k cieľu človeka (Mascolo & Griffin, 1998). Tak je nutné rozšíriť úroveň analýzy, pretože emóciu už nie je možné definovať iba prostredníctvom izolovanej psychickej funkcie, ale je nutné prihliadnuť na reguláciu aktivity jednotlivca v kontexte prostredia, v ktorom žije a ktorému sa prispôsobuje (Holodynski & Friedlmeier, 2006).

Každý jednotlivec disponuje v určitom čase a na určitom mieste rôznymi záujmami, motívami a osobnými cieľmi, ktoré sa snaží naplniť či uspokojiť v konkrétnom prostredí konkrétnou zvolenou stratégiou. Malatesta a Wilson (1988, podľa Holodynski & Friedlmeier, 2006) hovoria o spojení sú psychologických procesov ako vnímanie, poznávanie, pamäť, emócie či motivácia do funkčnej jednoty v čase aktivity regulačného systému. Emócie plnia v takejto chvíľi dve funkcie - posúdenie a pripravenosť k akcii. Posúdenie spúšťa aktuálnu emóciu – autori uvádzajú príklad hnevu – ktorý obsahuje úsudok, že smerovanie k určitému cieľu je zablokované konkrétnou situáciou. Pripravenosť k akcii je spustená posúdením a môže modifikovať vzťah k prostrediu spôsobom, ktorý si vyžaduje motív jednotlivca. To môže mať v konečnom dôsledku podobu činnosti, či naopak zastavenia činnosti alebo prejavu, ktorý by napríklad mohol ovplyvniť nášho komunikačného partnera v súlade s našim záujmom.

1.1.4 Sociokultúrna paradigma

Širší pohľad zahŕňajúci sociokultúrny kontext je nevyhnutný s ohľadom na zvolenú tému práce. Emócie a emočná expresivita ovplyvňované v procese vývinu podliehajú existujúcim štandardom, normám a zvyklostiam konkrétnej spoločnosti a jej kultúry. Griffinová

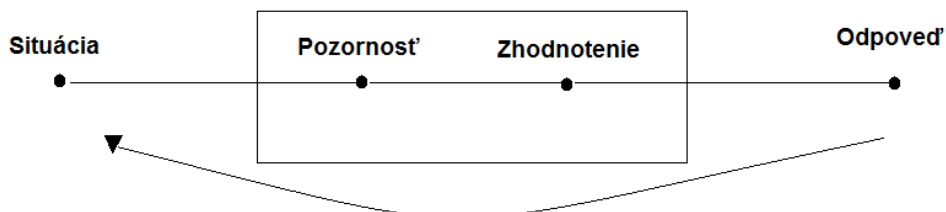
a Mascolo (1998) dokonca uvádzajú, že emócie sa menia a vyvíjajú „vďaka“ socializácii a prijatiu kultúry. Ľudská vývojová výbava obsahuje tiež zručnosti produkované kultúrou a reorganizované vlastnosti jednotlivca na základe jeho vlastných cieľov. Človek tak koná prostriedkami, ktoré nadobudol v živote, a sú odovzdávané z generácie na generáciu ako kultúrne dedičstvo (Holodynski & Friedlmeier, 2006). Táto perspektíva je tiež označovaná ako sociálny konštruktivizmus (Harré, 1986), pretože sa k emóciám prístupuje ako k produktom významov, identít a vzťahov dodaných kultúrou. Z tohto uhlu pohľadu sú emócie viac produktom socializácie, než biológie (Parrott, 2001).

V kontexte interpersonálnych interakcií sa tak záujem obracia na vznik emócií a ich formy regulácie (Saarni, 1999). Situácie, v ktorých emócie prežívame, a v ktorých si ich uvedomujeme v reálnom živote zvyčajne súvisia s druhými ľuďmi – ak už nie v priamom kontakte s nimi, tak aspoň pri spomienkach na nich, či myšlienkach na blížiacu sa udalosť, stretnutia.

Stotožňujeme sa s názorom Parrotta (2001), ktorý na margo prístupov k emóciám zastáva názor, že hoci je možné zamerať svoju pozornosť na jeden prístup k emóciám, pre dôkladné poznanie problematiky nie je možné opomenúť ani biologické, ani kognitivistické, ani sociokultúrne prístupy.

Na záver úvodu pojednávajúceho o teóriách a modeloch emócií pridávame novší, a dobre uchopiteľný pohľad Grossa a Thompsona (2007). Uviedli modálny model emócií, ktorý reprezentuje body, zbiehajúce sa v ohnisku pozornosti tak výskumníkov ako aj teoretikov. Ide o vysoko zjednodušenú sekvenciu začínajúcu s psychologicky relevantnou situáciou (internou alebo externou), ktorá je spozorovaná a následne zhodnotená (Obrázok 1). Podľa Ellswortha a Scherera (2003) ide o individuálne posúdenie blízkosti, valencie a relevantnej hodnoty situácie. Následne je toto zhodnotenie zodpovedné za emočnú odpoveď, ktorá zahŕňa prežívanie, správanie, emočnú skúsenosť a fyziologickú reakciu. Táto emočná odpoveď môže samozrejme ovplyvniť situáciu, ktorá ju vyvolala. Tento rekurzívny aspekt naznačuje šípka.

Obrázok 1 » Modálny model emócií (Gross & Thompson, 2007)



1.2 KOMPONENTY EMÓCII

Pojem emócia je komplexný a mnohovýznamový. Ak máme hovoriť o tom, čo je súčasťou emócie (a následne – čo sa vyvíja v priebehu emočného vývinu), je nutné rozložiť komplexný pojem emócia do komponentov, ktoré zastrešuje. Lewis (1998) k ním zahŕňa: (1) spúšťače (*elicitors*), (2) receptory, (3) stavy, (4) prejavy a (5) emočnú skúsenosť.

Najdôležitejším komponentom s ohľadom na tému predloženej práce je oblasť emočnej expresivity – teda konkrétne emočné prejavy pozorovateľné v správaní človeka. Kľúčovým pojmom práce je zjavná – viditeľná súčasť emočného života človeka, ktorej svedkom môže byť jeho sociálne okolie, a ktorú aj on sám s prihliadaním na svedkov jeho emočne-expresívnych prejavov modifikuje.

V krátkosti uvádzame zmienené komponenty podľa Lewisa (1998). Každý z nich je možné vidieť v uvedenom modálnom modeli emócií. Emočné spúšťače sú psychologicky relevantnou situáciou, ktorá stojí v pozadí emočnej reakcie. Emočné receptory následne zabezpečujú pozornosť voči situácii. V tom, aký emočný stav situácia vyvolala je zahrnuté zhodnotenie situácie, a nakoniec, komponent emočná expresivita spadá pod odpoveď jednotlivca, ktorá je zároveň kľúčová pre ďalší vývoj konkrétnej situácie. Vďaka emočne expresívnym odpovediam na podnety máme možnosť usmerniť celé ďalšie dianie. Komponentom zastrešujúcim tento v modeli popísaný proces je emočná skúsenosť. Z každej jednej prežitej situácie si odnášame obohacujúcu skúsenosť, ktorá je pre nás dostupná v ďalších a ďalších okamihoch života. Zbierame tak istý druh praxe pre život, ktorá nám navyše dáva možnosť spoznávať samých seba prostredníctvom vnímania vlastného jednania.

1.2.1 Emočné spúšťače

Pôvod emócií – ako už bolo naznačené v kapitole 1.1 - sa autori snažili v histórii vysvetliť mnohými spôsobmi. Podľa poradia, aby mohla emócia vzniknúť musí byť spustená stimulom, aby nastala zmena vo vnútornom, fyziologickom stave organizmu, bez ohľadu na to, či vezmeme do úvahy Zajoncovu (1980) koncepciu prvenstva emócie alebo Lazarusovu (1984) koncepciu prvenstva kognitívneho zhodnotenia situácie. Lewis (1998) uvádza, že externé spúšťače môžu byť nesociálne (napríklad zvuk, hluk) alebo sociálne (napríklad odlúčenie od milovanej osoby). Interné spúšťače môžu byť jednak špecifickými fyziologickými stavmi (napríklad zníženie hladiny cukru v krvi), jednak komplexnou kognitívnou aktivitou (napríklad riešenie problémov). Zvyčajne je oveľa náročnejšie identifikovať a manipulovať internými spúšťačmi, preto sa väčšina výskumov venuje externým stimulom s cieľom presne určiť, čo aktivovalo emóciu.

Hlavným problémom pri definícii spúšťačov je to, že nie všetky, ktoré spôsobujú fyziologickú zmenu môžu vyvolať emóciu. Subjektívny význam stimulov sa líši od človeka k človeku. Vieme, že jednu emóciu je možné vyvolať rôznymi podnetmi a zároveň sa ľudia individuálne odlišujú v tom, čo v nich hnev, smútok, či odpor vyvolá. Lewis (1998) píše, že jednoduchšie je definovať to, čo popíšeme ako spúšťač emócie prostredníctvom následku, ktorý vyvolal.

Podľa Lewisa (1998), s ohľadom na vývoj spúšťačov existujú také spúšťače, ktorých vývinová história je len minimálna. Je tak možné si predstaviť stimuly – či udalosti, ktoré sú biologicky determinované či naučené skoro po narodení, ktoré budú konzistentne vyvolávať emóciu v priebehu celého života (príkladom môže byť hlasný náhly zvuk vyvolávajúci preľaknutie, či pekne pripravené jedlo vyvolávajúce to, že sa tešíme na obed).

Vývinová skúsenosť môže inhibovať či obmedziť funkciu spúšťača pri vyvolaní emócie, čo môže súvisieť aj s emočnými receptormi. Stimul tak ostáva konštantným, no môže dôjsť k deaktivácii receptoru a tak stimul viac nevyvolá emóciu (prestaneme vnímať bolesť, lebo s nami niekto hovorí) – ide však o aktuálnu zmenu nie o vývin.

V kontexte vývinu môže dôjsť k zmene na základe získanej skúsenosti. Dieťa má napríklad strach z cudzích ľudí – ktorý môže byť programovaný biologicky – no v priebehu času sa oslabí spojenie medzi spúšťačom a receptorom prostredníctvom pozitívneho zážitku. Došlo tak k naučeniu sa novej asociácie a došlo k vývinovej zmene. V priebehu života môžu byť tiež prostredníctvom učenia formované asociácie medzi určitým spúšťačom a odpoveďou. Napríklad Feinman a Lewis (1984) uvádzajú, že kognitívne faktory hrajú úlohu v sprostredkovaní účinku nejakej skupiny udalostí vyvolávajúcich strach.

1.2.2 Emočné receptory

Vďaka biológii sme vybavení pre prijímanie senzorických a kognitívnych informácií z nášho okolia. V tejto súvislosti Saarniová (1999) považuje temperament za dôležitú súčasť tohto systému pre interakciu s prostredím. Nakoľko v miere arousalu, reaktivity na podnety a temperamente existujú medzi jednotlivcami rozdiely - môžu byť oprávnené spájané s rozdielmi v emočnej senzibilite a vnímavosti (Rothbart & Bates, 1998). Tak ako jeden človek dokáže filtrovať plač dieťaťa prichádzajúci zo susedného bytu, v inom vyvolá hnev a nervozitu, pretože mu vnímanie plaču bráni sústrediť sa na prácu.

Z biologického hľadiska ide o štruktúry, ktoré nám umožňujú reagovať na prostredie (Saarni, 1999). Za emočné receptory je možné považovať buď (1) relatívne špecifické miesto či dráhu CNS ktorá sprostredkúva spojenie medzi spúšťačom a príslušným stavom alebo (2)

nešpecifické všeobecné systémy súvisiace s arousalom a prostredníctvom arousalu vyvolajú príslušný stav (Lewis, 1998).

Funkciou špecifických receptorov v centrálnej nervovej sústave je detekcia a odpovedanie na určité skupiny javov. S touto funkciou sa spája aj úsmev u bábätiok (Wolff, 1963; podľa Lewis, 1998) či inštinktívne behaviorálne vzorce zvyšujúce šancu jednotlivca na prežitie (Hess, 1970, podľa Lewis, 1998).

Z dôvodu toho, že lokalizácia takýchto receptorov je stále otvorenou otázkou, možnosť sledovania ich vývinu je rovnako špekulatívnou a tak iba malá pozornosť bola venovaná vývinu receptorov (Saarni, 1999). Vo všeobecnosti sú považované za vrodené, biologicky determinované. Nie je teda dôvod domnievať sa, že môžeme predpokladať ich vývin alebo zrenie - neurologický vývin napreduje bez ohľadu na skúsenosť.

1.2.3 Emočné stavy

Veľmi jednoducho popisujeme svoje emočné stavy svojmu okoliu v každodenných situáciách vetami ako: „Je mi smutno“ „Som sklamaná“ a podobne uvedomujúc si viac našu kogníciu v tejto súvislosti („Je mi smutno“ = „Chýba mi rodina“; „Som sklamaná“ = „Nevybrali ma do 2. kola pracovného pohovoru“) než fyziologické pozadie týchto stavov. Optikou modálneho modelu emócií od Grossa a Thompsona (2007) ide o zhodnotenie.

Emočný stav je osobitou konšteláciou zmien v somatickej a neurofyzologickej aktivite (Lewis, 1998). Emočné stavy môžu vzniknúť bez toho, aby si ich človek uvedomoval. Môžeme hovoriť o dvoch pohľadoch na emočné stavy. Z pohľadu Izarda (1977) sú stavy spájané so špecifických receptorov, teda sú aktiváciou týchto receptorov. Pohľadom Schachtera a Singera (1962) sa emočný stav neviaže na špecifický receptor – jeden receptor tak môže byť základom pre akýkoľvek emočný stav. Iné procesy, ako napríklad kognitívne zhodnotenie môžu produkovať konkrétnu emóciu. Kognitívne procesy tak môžu mať rozličné úlohy v emočných stavoch. Určité spúšťače môžu evokovať kognitívne procesy, ktoré vyvolajú špecifické emočné stavy. Lewis (1992) uvádza príklad s hanbou. Človek musí mať určité poznatky k tomu a sa mohol hanbiť – vnímaný priestupok s ohľadom k pravidlám vyvolá stav hanby. Človek tak porovná svoj čin so štandardom, ktorý mu je známy.

Saarniová (1999) veľmi výstižne poukazuje na to, ako sa učíme „medikovať“ svoje averzívne emočné stavy jedlom a nápojmi, čo je dôsledkom emočnej socializácie a vplyvov rodiny, rovesníkov a médií. Už rodičia dávajú svojim rozmrzeným deťom sladkosť, či fľašku mlieka na upokojenie. Cukor, karbohydráty a jedenie sú tak použité ako aktivita odvracajúca pozornosť a z biochemického hľadiska skutočne môžu ovplyvniť biochemický emočný stav.

Z hľadiska naučenia sa takýchto stratégií v čase prežívania či už príjemných alebo nepríjemných emočných stavov o veľmi aktuálnu tému s ohľadom na možnosť, že vybudovanie takýchto stratégií môže byť objektívne maladaptívne (viac v kapitole 1.3.1).

1.2.4 Emočná expresivita

Snáď najvýznamnejšou zložkou emócií z interpersonálneho a sociálneho hľadiska je emočná expresivita. Vďaka nej odhaľujeme svoje vnútorné prežívanie (a s nimi často i naše motívy a zámery) okoliu prostredníctvom slov, výrazov tváre alebo činov. Ako píše Frijda (1986), emócie nás nevedú len k cíteniu, ale aj k cíteniu potreby konať. Nevyhnutným dôsledkom sú teda emočné prejavy a aktivita, ktorú na základe prežívaného človek vyvíja. Gross, John a Richardsová (2000, s.712) definovali emočnú expresivitu ako „behaviorálne zmeny obvykle sprevádzajúce emócie zahŕňajúce tvár, hlas, gestá, postoj, a pohyb tela“. Názor, že emočné vyjadrenia zahŕňajú tak verbálne ako aj neverbálne elementy zdieľa mnoho ďalších autorov (Halberstadt et al., 1995; Kennedy-Moore & Watson, 2001).

Opakom emočnej expresivity je emočná inexpressivita alebo potlačenie emočnej expresivity (*expressive suppresion*) (Butler & Gross, 2004). Autori sa v súvislosti s ňou domieňajú, že sa jedná o niečo viac než iba o prostý nedostatok emočnej expresivity. Zahŕňa totiž podľa nich vedomé regulačné úsilie, ktoré špecificky ovplyvňuje expresívne správanie no nijak nezmenšuje mieru vnútorného prežívania emócie. Podľa Sheldona et al. (1997), dôsledok rozdielov medzi vnútorným prežívaním a emočným prejavom jednotlivec zreteľne pociťuje, a potenciálne môže byť táto inkongruencia viditeľná aj pozorovateľmi – v podobe neautenticity jednotlivca.

Emočná expresivita je tak iba jedným z aspektov zložitého pojmu emócie – a zároveň je komponentom, prostredníctvom ktorého môže byť okoliu poodhalené vnútorné emočné prežívanie jednotlivca. V dispozíciách a zároveň v ochote zdieľať vnútorný svet s druhými osobami v interakciách sa ľudia zreteľne odlišujú. Na základe tejto skutočnosti Gross a John (1998) práve tieto individuálne odlišnosti v tendencii vyjadrovať emócie v správaní popisujú ako emočnú expresivitu.

Individuálne odlišnosti zvyknú byť oblasti emočnej expresivity racionálne organizované do troch kategórií (1) expresivita v správaní, (2) verbálne odhaľovanie emócií, (3) komfort – pohoda pri vyjadrovaní emócií. Silným faktorom sú samozrejme podľa Saarniovej (1999) socializačné vplyvy, a to v akejkoľvek kultúre. Deti sa vždy učia pravidlám riadiacim expresiu ich emócií v zmysle kde a aké emócie prejať, a pred akými ľuďmi – a tomu sú podriadené všetky tri zmienené kategórie.

1.2.5 Emočná skúsenosť

Emočná skúsenosť vyžaduje všímavosť k vlastným emočným stavom a prejavom – čo znamená plné obrátenie pozornosti do seba. Lewis a Michalson (1983, podľa Lewis, 1998) zdôrazňujú kognitívnu stránku tohto komponentu, nakoľko vyžaduje znalosť jazyka emócií a jazyka hovoriaceho o emóciách. Emočná skúsenosť zahŕňa obrátenie pozornosti do vnútra človeka za účelom interpretovať a zhodnotiť vlastné emočné stavy a prejavy.

Emočná skúsenosť vzniká na rôznych úrovniach vedomia – ako uvádza Lewis (1998) – môžeme byť v stave smútku a necítiť ho. Ak však povieme, že sme smutní, znamená to, že sme v tomto stave a plne si ho uvedomujeme. Napríklad pre Jamesa (1890, podľa Lewis, 1998) je emočná skúsenosť nutnou časťou cítenia – hoci on o emócií hovorí ako o telových zmenách nasledujúcich bezprostredne po vnímaní nabudzujúcej udalosti, a náš pocit sa objavuje na základe týchto zmien (Lewis, 1998).

Dôraz kladený na kogníciu v emočnej skúsenosti zároveň poukazuje na to, ako dôležité je spoznávať samého seba a prehĺbovať úroveň porozumenia tomu, čo sa v nás v rôznych situáciách odohráva. Postupom času človek dokáže na základe skúsenosti svoje emócie lepšie chápať, a v mnohom i predvídať. Zo spoločenského hľadiska je napríklad pre človeka veľmi osožné vedieť, ktoré situácie v ňom vyvolávajú rozpaky, hnev, či slzy. Toto poznanie mu umožňuje sa na situácie pripraviť, alebo sa im podľa potreby vyhnúť čo je v priamej súvislosti s problematikou emočnej regulácie.

1.3 EMOČNÁ REGULÁCIA

Emočná regulácia je konštruktom neoddeliteľným od problematiky emócií a je dôležitou oblasťou zdokonaľovania v procese sociálne-emočného vývinu. Sám o sebe je pojem emočná regulácia viacvýznamový. Môže dobre vypovedať o tom, ako emócie regulujú niečo iné – myšlienky, správanie (teda ide o reguláciu emóciami), a rovnako dobre tiež o tom, ako sú emócie samotné regulované (teda ide o reguláciu emócií).

Gross (1998) emočnú reguláciu charakterizuje ako súhrn psychologických, behaviorálnych a kognitívnych procesov umožňujúcich jednotlivcom modulovať prežívanie a vyjadrovanie pozitívnych a negatívnych emócií. Jednoducho povedané, emočná regulácia hovorí o procesoch, prostredníctvom ktorých ovplyvňujeme to, ktoré emócie máme, kedy ich máme, a to ako ich prežívame a prejavujeme. Znova sú tak aj v problematike emočnej regulácie odzrkadlené dve podstatné roviny ponímania emócií. Jednak v zložke vnútorného prežívania či emočnej skúsenosti a jednak vo vonkajšej demonštrácii prežívaného prostredníctvom správania, verbalizácie, či neverbálnych signálov. V rámci regulácie prežívania

emócií má človek možnosť pracovať so svojim vnútorným emočným prežívaním – snažiť sa ho spracovať, vysvetliť, racionalizovať, či potlačiť. V oblasti správania ide o reguláciu vonkajších prejavov vnútorného emočného rozpoloženia v závislosti na valencii emócie, situačnom kontexte, prítomnosti ďalších ľudí a podobne.

Pretože emócie sú multikomponentové procesy rozvíjajúce sa v čase, Thompson (1990) zahŕňa k emočnej regulácii všetky zmeny v emočnej dynamike – teda latenciu, dobu vzniku, silu, trvanie, vyrovnanie sa s odpoveďou v oblasti skúsenosti, správania a fyziológie. Cieľom emočnoregulačného procesu môžu byť tak negatívne ako aj pozitívne emócie a môže slúžiť na ich stlmenie, udržanie, vystupňovanie, zmenenie alebo potlačenie danej emócie (Butler & Gross, 2004). To všetko sa deje v závislosti na individuálnych cieľoch jednotlivca.

Gross a Thompson (2007) píšú o dôležitosti pri odlišovaní medzi intrapersonálnou a interpersonálnou emočnou reguláciou – teda tým, či emočná regulácia zahŕňa reguláciu vnútorných procesov (sebareguláciu) alebo vonkajších procesov (reguláciu druhých). V prípade intrapersonálnej emočnej regulácie je cieľom regulovať emočnú reakciu človeka, napríklad jeho vzrastajúcu alebo klesajúcu úroveň rozčúlenia alebo hnevu na zvýšenie pozitívnych a redukciu negatívnych emočných pocitov. V prípade interpersonálnej emočnej regulácie je cieľom modulácie kontrola hodnotiacich reakcií okolia, ktoré môže byť svedkom udalosti a emocionálnej odpovede človeka na ňu. Autori tiež zmieňujú fakt, že emočná regulácia môže nastať kedykoľvek v priebehu emočnej odpovede.

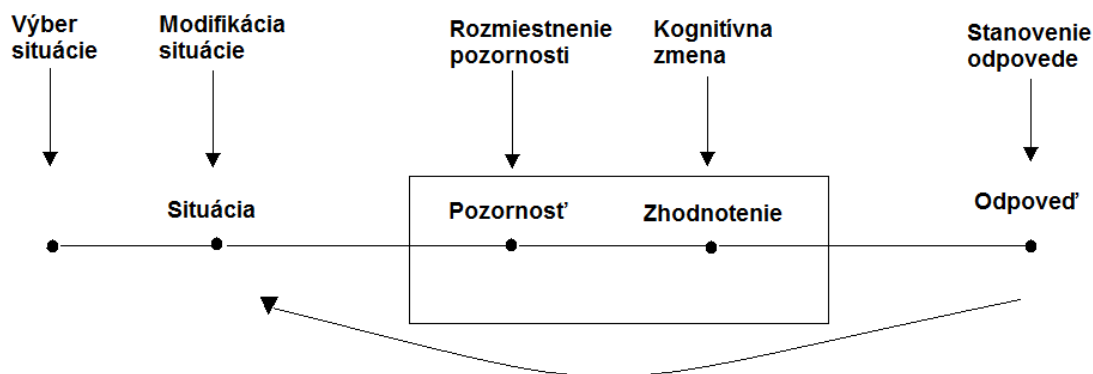
Gross a Thompson (2007) pojem používajú v druhom význame. Emočné regulačné procesy popisujú ako automatické alebo kontrolované, vedomé alebo nevedomé. Je teda rozdiel v tom, kedy má emočná regulácia primárny vplyv na proces, vďaka ktorému emócia vzniká – čo môže byť buď (1) regulácia zameraná na antecedenty – teda to, čo emócií predchádza alebo (2) regulácia zameraná na emočnú odpoveď.

Gross a Thompson (2007) vo vzťahu k modálnemu modelu emócií (str. 16 , Obrázok 1) pridávajú aj 5 skupín regulačných procesov (Obrázok 2), pričom prvé štyri sú zamerané na antecedenty, piata na samotnú emočnú reakciu. Sú to:

- (1) Výber situácie: Môžeme sa priblížiť alebo vyhnúť ľuďom, miestam alebo predmetom.
- (2) Modifikácia situácie: Správanie zamerané na zvládanie problémov, či reakcie na príležitosť.
- (3) Rozmiestnenie pozornosti: Rozptýlenie, koncentrácia a/alebo ruminácia.
- (4) Kognitívna zmena. Modifikácia hodnotení, ktoré robíme, vrátane psychologickéj obrany a spätného sociálneho porovnávania (som horšia ako ona). Vo všeobecnosti, ide o transformáciu kognícií za účelom zmeny emočného vplyvu situácie.

- (5) Stanovenie odpovede. V každodennom význame je táto forma emočnej regulácie tou, ktorú sú ľudia zvyknutí používať – môže zahŕňať terapiu, jedlo, potlačenie, alkohol, návykové látky.

Obrázok 2 » Modálny model emócií s procesom emočnej regulácie (Gross & Thompson (2007))



Eisenbergová et al. (2004) rozlišujú medzi nútenou kontrolou – schopnosťou cielene utlmiť alebo aktivovať správanie – a reaktívnou kontrolou – relatívne nepoddajnou tendenciou byť buď príliš utlmeným alebo impulzívnym. Hoci oba typy kontroly majú svoje korene v detskom temperamente, skorší konštrukt je považovaný za ústredný pre definovanie nútenej emočnej regulácie (Eisenberg & Spinrad, 2004), zatiaľ čo neskorší konštrukt reaktívna kontrola je menej dostupný vôľovej kontrole a spája sa s temperamentovou reaktivitou (Saarni et al., 2006).

1.3.1 Adaptívna a maladaptívna emočná regulácia

S ohľadom na funkčnosť emočnej regulácie v zmysle jej významu pre človeka pri zvládaní vlastných emócií môžeme vnímať jej adaptívnu a maladaptívnu podobu. Autori sa v tejto oblasti zaujímajú o adaptivitu tak intrapersonálnu, ako aj sociálnu. V ponímaní Halberstadtovej, Denhamovej a Dunsmoreovej (2001) adaptívna emočná regulácia zahŕňa schopnosť prežívania autentických emócií a schopnosť vyjadriť tieto emócie spôsobmi, ktoré dovoľujú jednotlivcovi dosiahnuť svoje emočno-regulačné zámery tak ako aj iné dôležité ciele (napríklad bezpečnosť, udržanie pozitívnych sociálnych interakcií, vnímanie kompetentnosti).

Podľa Bridgesa, Denhamovej a Ganibanovej (2004) môže byť všetka emočná regulácia považovaná za adaptívnu v tom zmysle, že pre jednotlivca je potrebné emócie zvládať – regulovať za účelom fungovania v prostredí. Navyše, jednotlivci si rozvíjajú svoje stabilné štýly emočnej regulácie, a tieto štýly sú produktmi interakcií medzi biologicky podloženým tlakom a charakteristikami sociálneho prostredia. Štýly emočnej regulácie sa môžu stať

maladaptívnymi, a môže nastať dysregulácia v prípade, že jednotlivec nie je dostatočne flexibilný v reakciách na zmeny v prostredí.

Ďalšou skutočnosťou komplikujúcou definovanie adaptívnej emočnej regulácie je fakt, že adaptívna emočná regulácia je často v empirickej literatúre stotožňovaná s minimalizáciou negatívnych emócií (Bridges, Denham & Ganiban, 2004). Naproti tomu, väčšina teoretických prístupov k emočnej regulácii poukazuje na to, že cieľom emočnej regulácie je pozitívne a aj negatívne emócie modulovať (napríklad znižovať, zvyšovať, maskovať alebo predstierať) radšej, ako ich prežívanie a vyjadrovanie obmedziť. Rozhodne teda emočná regulácia musí zahŕňať spúšťanie a udržiavanie emočných stavov – tak pozitívnych ako aj negatívnych, ako aj schopnosť redukovať zvýšené stavy negativity (Bridges, Denham & Ganiban, 2004).

Peterson a Parková (2007) spájajú emočnú reguláciu s vysvetľujúcim štýlom (*explanatory style*). Peterson a Seligman (1984) ho definujú ako spôsob, ktorým si jednotlivec zvyčajne vysvetľuje príčiny udalostí. Reguláciu popisujú Peterson a Parková (2007) ako všetky procesy – vnútorné i vonkajšie, vedomé i nevedomé – ktoré ovplyvňujú komponenty emócií ich prepojenie, manifestáciu, základ v určitých situáciách a tiež ich dôsledky. Emočnú reguláciu vnímajú s konotáciou zámernej voľby človeka, no vplyvy na ňu – vrátane vysvetľujúceho štýlu často fungujú celkom automaticky. Vysvetľujúci štýl u človeka môže byť optimistickým, alebo pesimistickým – keď sa nám stane niečo nepríjemné – zlé udalosti môžeme vysvetľovať internými príčinami, alebo ich môžeme pripísať príčinám vonkajším.

To, ako si jednotlivec počína pri regulácii prežívaných emócií je možné posudzovať z jeho subjektívneho hľadiska i z vonkajšieho posúdenia jeho okolia. Zatiaľ čo my sami môžeme svoju vlastnú ostrú reakciu na uštipačnú poznámku kolegu považovať za primeranú, pretože ho dobre poznáme, nezúčastnený pozorovateľ ju môže posúdiť ako nevhodnú alebo neadekvátnu.

1.3.2 Emočná regulácia a motivácia

V živote človeka nie je výnimočnou situáciou, kedy ho emócia pomsty vedie ku konaniu v rozpore so svojimi hodnotami, emócia túžby poháňa k lepšiemu výkonu, či emócia lásky vedie k tomu aby sa sťahoval naprieč kontinentom. Mnoho autorov vo svojom vnímaní emočnej regulácie zdôrazňuje motiváciu človeka. V súlade s definíciou emočnej regulácie Grossa (1998, s. 21) je aj tvrdenie Thompsona (1994), ktorý ju popisuje ako vonkajšie a vnútorné procesy zodpovedné za monitorovanie, hodnotenie, a prispôbovanie emočných reakcií, zvlášť ich zosilnený a dočasný vzhľad pre dosiahnutie cieľa jednotlivca.

Spájanie emócií s motiváciou v odbornej literatúre pretrváva naprieč desaťročiami. Názor staršieho dáta od Frijdy (1986), ktorý je presvedčený že emócie priamo odrážajú dôležité

psychologické premenné ako hodnoty a ciele je podobný ako novšie tvrdenie de Sousu (2010), že emócie patria k určujúcim faktorom determinujúcim ciele a priority konania.

Lazarusova teória (1991, 1998) hovorí o vzniku ľudských rozhodnutí na základe zhodnotenia berúceho do úvahy rozličné emócie. Lazarus je presvedčený o existencii troch primárnych druhoch zhodnotenia súvisiacich s (1) relevanciou pre cieľ jednotlivca, (2) kongruenciou s cieľom jednotlivca, a (3) miere ego – angažovanosti jednotlivca; inými slovami zhodnotenie je priamo prepojené s motiváciou jednotlivca. Nasledujú tri sekundárne zhodnotenia súvisiace so (1) zodpovednosťou (hanbou a cťou), (2) potenciálom k zvládnutiu problému a emócií a (3) budúcimi očakávaniami. Príslušný vzorec primárnych a sekundárnych zhodnotení berie do úvahy rozdiely medzi emóciami. Striedavo ich zvládnutie dáva spätnú väzbu a ovplyvňuje aj zhodnotenie a aj emócie prostredníctvom svojej osobnej dôležitosti/významu. Úlohou zhodnotenia je tak integrácia dvoch súborov antecendentných premenných – osobnosti a prostredia – do vzťahového významu založeného na relevancii toho, čo sa deje pre well-being človeka. Osobný záujem a adaptácia sa tak stáva kľúčovým pre emócie.

Brunstein, Schultheiss a Grässmann (1998) skúmali emócie vo vzťahu k procesom dosahovania cieľa. Viedli dve štúdie používajúce Tematický apercepčný test (TAT) za účelom merania zamerania sa na potreby u študentov. Študenti mali uviesť svoje ciele, na ktorých pracujú. Ak boli ciele kongruentné s ich potrebami, študenti vykazovali lepšiu emočnú well-being. Inkongruencia medzi potrebami a aktuálnym cieľom bola spojená s nižším emočným well-beingom.

Veľmi podobne už Leeper (1948) vo svojej motivačnej teórii emócií tvrdí, že emócie dávajú správaniu (a psychickej aktivite) jeho cieľovú zameranosť a dovoľujú nám vybrať si medzi alternatívami, napríklad či riešiť problém alebo strpieť sankcie za účelom získania odmeny. Prenesene – i potešenie a bolesť reprezentujú motivujúce stavy. Hammond (1970; podľa Strongman, 2003) pokladá emóciu za centrálny stav organizmu, ktorý je vyvolávaný tak externými ako aj internými podnetmi. Naučené i nenaučené stimuly môžu znamenať prítomnosť alebo neprítomnosť odmien a trestov. Odmeňujúce udalosti tak vedú k podnieteniu nabudenia a trestajúce naopak k jeho utlmeniu. Jednotlivec následne v súlade so svojimi motívmi tiahne k uspokojeniu svojich túžob, čo ovplyvňuje jeho emočné reagovanie.

Zelazo a Cunningham (2007) hovoria o exekutívnej funkcii ako o mechanizme podčiarkujúcom emočnú reguláciu. Exekutívna funkcia môže byť chápaná napríklad ako vedomé zameranie sa na problém. Precíznejšia charakteristika odlišuje medzi relatívne „horúcimi“ motivačnými významnými aspektmi exekutívnej funkcie a nezainteresovanými „chladnými“ aspektmi (Zelazo & Müller, 2002). Zelazo a Cunningham (2007) teda

predpokladajú, že emócia korešponduje s kognitívnym aspektom – konkrétne jeho motivačným aspektom – z čoho je možné vyvodiť: viac či menej emocionálny, viac či menej motivovaný.

Celkovo aspekt motivácie v emočnej regulácii obsahujú najmä emočné teórie podčiarkujúce kognitívne hľadisko (napr.: Lazarus, 1991). Ciele a motívy človeka vnímajú ako smerodajné pre emočné reakcie a na základe kognitívneho zhodnotenia situácie je zvolená najvhodnejšia stratégia k emočnej regulácii.

1.3.3 Interpersonálna emočná regulácia (sociálne zdieľanie emócií)

Človeku je prostredníctvom ranej vzťahovej skúsenosti poskytovaný obraz o svete, učí sa porozumieť spoločnosti na základe spoločnej aktivity. Prostredníctvom interakcií s blízkymi získava obraz o spôsobe komunikácie s ľuďmi, a o existencii v ich spoločnosti. Deti začínajú chápať to, ako je ľudské správanie prepojené s ich zámermi, intenciami, pocitmi, túžbami a presvedčeniami, a ako sú ich sociálne interakcie ovplyvnené porovnávaním týchto mentálnych stavov u dvoch, či viacerých individuí. V súvislosti s interpersonálnymi vzťahmi emočná regulácia neodmysliteľne patrí do konceptu emočnej inteligencie (napríklad model emočnej inteligencie od Mayera & Saloveya, 1997).

Individuálne rozdiely v behaviorálnej a verbálnej expresivite sú viac než zjavné bez ohľadu na to, či berieme do úvahy ich vek, pohlavie, temperament alebo situačný kontext. Ako čiastočné vysvetlenie vnímajú Kennedy-Moorová a Watson (2001) ľudský komfort pri prejavovaní emócií. Vnútorňý konflikt, ktorý môže obklopovať emočnú expresivitu je tiež čiastočne odrážaný v miere sebaukrývania jednotlivca, alebo v aktívnom skrývaní negatívnych alebo distresujúcich informácií (Larson & Chastain, 1990). Autori však zdôrazňujú, že seba – ukrývanie nie je opakom odhalenia, pretože zahŕňajú rozličné kognitívne procesy.

V minulosti bol zdokumentovaný tiež vplyv ambivalentnosti pri prejavovaní emócií, kedy Kingová a Emmons (1990) potvrdili, že pravdepodobnosť vyjadrenia emócií je pri rovnako silnej emočnej skúsenosti vyššia u jednotlivcov s nižšou mierou ambivalencie pri vyjadrovaní pocitov. Kingová a Emmons (1990) popísali rozpor súvisiaci s emočnou expresivitou (*ambivalence over emotional expression*) ako konflikt túžby po vyjadrovaní pocitov a zároveň znepokojenia z negatívnych dôsledkov. Autori sa venovali tiež porozumeniu vzťahov medzi emočnou expresivitou a zdravím. Ich zistením bolo, že jednotlivec nevyjadrujúci emócie z dôvodu vnútorného rozporu alebo zmiešaných pocitov môže mať horšie následky na zdraví ako človek, ktorý jednoducho nemá túžbu emócie prejať.

1.4 SOCIÁLNA FUNKCIA EMÓCIÍ

Vymedzenie funkcie konštruktú tak abstraktného ako emócia a navyše definovaného prostredníctvom početných komponentov (pozri kapitola 1.2) je náročnou úlohou. Pri odpovedi na otázku, prečo majú ľudia emócie môžeme uvažovať o dôsledkoch, ktoré človeku prinášajú na individuálnej úrovni, a ktoré ich prejavovanie alebo naopak neprejavovanie prináša v sociálnom kontexte.

Emócie nemajú iba funkciu vnútornej adaptácie, čo znamená istú rovnováhu medzi kontextom a jednotlivcom v spojení s jeho aktuálnymi motívami a záujmami. Snažia sa tiež o externú adaptáciu. Existujú kultúrou dané očakávania vzťahujúce sa k tomu ako, kedy a kde majú byť emócie prežívané prejavované a regulované. Chen, Rubin a Li (1995) uvádzajú, že v extrémnom prípade to môže viesť k externému posúdeniu emočnej reakcie jednotlivca ako funkčnej v kultúrnom kontexte, no k dysfunkčnej reakcii spôsobujúcej vnútornú sociálnu úzkosť. V každodennom živote čelíme situáciám, v ktorých môže mať forma prejavu emócie rôznu adaptačnú kvalitu pre človeka a pre jeho okolie. Primeraným spoločenským vyjadrením sklamaní po neúspechu v dôležitej skúške môže byť strnulý výraz tváre a zamĺknutosť, človek však môže prežiť subjektívnu úľavu a upokojenie napríklad až po vyplakaní sa, či emotívnym verbálnom zverení sa blízkej osobe.

Ľudia sú prirodzene spoločenský, a tak je na mieste otázka, akú úlohu majú emócie v interakciách. Ponímania autorov sú značne rôznorodé. Lutzová a White (1986) uvažujú v tejto súvislosti o probléme „prežitia“ v medziľudských vzťahoch. Ekman (1992) napríklad vyobrazuje emócie ako prostriedok koordinácie sociálnych interakcií. Lazarus (1991) ich vníma ako mediátory vzťahu jednotlivca k neprestajne sa meniacemu sociálnemu prostrediu. Nepochybne nám dávajú emócie, a primárne ich expresia či inexpressia navonok, nesmiernu moc v regulácii diania, ktorého sme každodenne súčasťou a v usmerňovaní interakcií, ku ktorým v ňom dochádza.

Keltner a Haidt (2001) uvádzajú štyri úrovne analýzy sociálnej funkcie emócií. Ide o (1) individuálnu úroveň, (2) dyadickú úroveň, (3) skupinovú úroveň a (4) kultúrnu úroveň analýzy.

1.4.1 Individuálna úroveň

Primárnym ohniskom záujmu v tejto oblasti sú vzorce zmien intraindividuálnych komponentov emócií. Výskumníci sa venovali jednak zmenám v endokrinnom, autonómnom a centrálnom nervovom systéme, či v posudzovaní súvisiacom s emóciami, tendenciou k činnosti, pamäťou, vnímaním, či posudzovaním (Keltner & Haidt, 2001).

Emócia je pre človeka zdrojom informácii (Clore, 1994). Vďaka vnútornému prežívaniu a ním vyvolaným stavom nadobúda človek lepšiu orientáciu v okolitom svete. Podľa Camposa, Camposovej a Barrettovej (1989), vedomé prežívanie emócie nám dáva poznať dôležitosť situácie, či význam jej okolností, prípadne potrebu primerane jednať, či uskutočniť zmenu. Príkladom môže byť skutočnosť, že prežívanie dlhotrvajúcej náklonnosti a lásky nám hovorí o miere záväzku voči druhému, alebo pocit krivdy naznačuje existenciu nespravodlivosti.

Emócie majú tiež význam v príprave jednotlivca na reagovanie na problémy alebo príležitosti objavujúce sa v sociálnych interakciách, hoci bez uvedomenia si vyvolávajúcej udalosti (Oatley & Jenkins, 1996). Napríklad Levenson, Ekman a Friesen (1990) potvrdili, že hnev zapríčiňuje prúdenie krvi preč z vnútorných orgánov smerom k ramenám a rukám, čo pravdepodobne facilituje odpoveď na ohrozenie.

Stuchlíková (2002) za funkciu emócií na individuálnej úrovni považuje pripravenie postačujúceho repertoáru adaptívnych reakcií i zodpovedajúce množstvo energie. Upozorňuje zároveň na dôležitosť role subjektívneho emočného prežívania v učení, kedy je príjemné prežívanie pozitívne spevňujúcim a tak zvyšuje pravdepodobnosť, že sa znova objaví pozitívnu emóciou sprevádzaná reakcia.

1.4.2 Dyadická úroveň

Emócie sú v zmysle sympatií a antipatií dôležitým vodítkom už od prvého stretnutia s novými ľuďmi. Významne tak plnia usmerňovaciu funkciu pri jednaní s druhými a navigujú k vhodným slovám, gestám, prejavom a činom. Na základe emócií, ktoré v nás druhý človek vzbudzuje dokážeme vyhodnotiť najvhodnejší spôsob komunikácie s ním. Napríklad pri stretnutí s novým kolegom dokážeme aj vďaka sprievodnému emočnému prežívaniu odhadnúť, či si môžeme dovoliť žartovať za účelom spríjemnenia atmosféry, alebo sa naopak máme striktne držať formálneho spôsobu komunikácie.

Podľa Keltnera a Haidta (2001), teoretici venujúci sa dyadickej úrovni analýzy dokázali, že emočná expresivita pomáha jednotlivcovi spoznať emócie, presvedčenia a zámery druhých a teda rýchlo koordinuje sociálne interakcie. Na tejto úrovni sú zvyčajne v ohnisku záujmu vzťahy s významnými osobami z okolia jednotlivca. Zvyčajne bývajú analyzované tvárové, vokálne a posturálne komunikačné kanály (Scherer, 1986), či pripútanie sa (Bowlby, 1973).

Dôležitou skutočnosťou je, že emočná komunikácia evokuje komplementárne a recipročné emócie u druhých, čo jednotlivcovi napomáha pri reakciách pri významných udalostiach (Keltner & Haidt, 2001). Napríklad Eisenbergová et al. (1989) uvádza, že prejavenie distresu vyvoláva v pozorovateľoch sympatizujúce emócie. Bežnou skúsenosťou snád'

u každého človeka je, že pozorovanie emócie druhých v nás vyvoláva afiliatívne pocity, pohnútku k pomoci, či naopak vyhnutiu sa druhému.

Klennert et al. (1983, podľa Keltner & Haidt, 2001) sa tiež domnievajú, že emócie plnia úlohu podnecujúcich či naopak zastrešujúcich prostriedkov pre sociálne správanie druhých. To znova úzko súvisí s vplyvom emócií na jednanie a činnosť svedkov našich emočných prejavov.

1.4.3 Skupinová úroveň

Ponímanie skupinovej úrovne môže zahŕňať rodiny, pracovné kolektívy, či akékoľvek spoločenské či záujmové skupiny. Na princípoch podobných tým na dyadickej úrovni vedú emócie človeka pri interakcii s druhými v skupine, pričom je dôležité sa vedieť zamerať nielen na jednotlivca ale aj na vzťahy medzi nimi, a na celkovú skupinovú atmosféru. Za jednu z úloh emócií v skupinách je považované nastavenie hraníc skupiny za účelom identifikácie členov skupiny (Heise & O'Brien, 1993).

Podľa Keltnera a Haidta (2001) sa na skupinovej úrovni analýzy výskum zameriava na to, ako emócie pomáhajú jednotlivcovi zoskupovať sa s ďalšími ľuďmi, ktorí sú im podobní a zdieľajú spoločné ciele, či nadradené ciele spoločné pre skupinu. Život človeka sa už od útleho detstva odohráva predovšetkým v skupinách a schopnosť orientovať sa v nich, spoluvytvárať v nich kvalitné a hodnotné vzťahy, či vycítiť čas, kedy je vhodné skupinu opustiť je nevyhnutná. Hessová a Kirouac (2004) tiež prejavy emócií na skupinovej úrovni považujú za dôležité v tom, že informujú členov skupiny o emočnom stave ich vysielateľa, i jeho vnímaní jednotlivých situácií a o jeho vzťahu voči jednotlivým členom skupiny. Môžu slúžiť napríklad na vyvolanie reakcie či vyjadrenia od člena skupiny pred ostatnými, či na demonštrovanie vlastnej autority pred prítomnými členmi. Prejavy emócií môžu byť s ohľadom na svedkov emočného prejavu výrazne diferencované.

Skúmanými oblasťami na tejto úrovni sú tiež kolektívne emócie (de Waal, 1996), napríklad sociálna anxieta môže motivovať členov skupiny k správaniu, ktoré nespôsobí vylúčenie zo skupiny (Baumeister & Tice, 1990). V centre záujmu sa ocitajú aj emócie voči druhým skupinám (Frijda & Mesquita, 1994). Rovnako nečlenské skupiny sú súčasťou každodenného života a mnohokrát sú práve emócie zásadným prvkom pri rozhodovaní sa, či do skupiny vstúpiť, nevstúpiť, prípadne či ju alebo jej členov odmietnuť.

1.4.4 Kultúrna úroveň

Na úrovni kultúry je funkcia emócií ohraničená predovšetkým existujúcimi normami a predpismi súvisiacimi s primeranosťou emočných prejavov v rôznych situáciách. Môžeme

uvažovať o rôznych úrovniach, v ktorých je možné kultúru vymedziť. Je tak možné hovoriť celkovo o kultúre ľudskej spoločnosti, o kultúre národe, kultúre organizácii či kultúre školskej triede.

Kultúra je považovaná za centrálnu pri formovaní toho, ako sú emócie prežívané a prejavované (Mesquita, 2001). Keltner a Heidt (2001) považujú za hlavnú oblasť záujmu to, ako sú emócie tvarované historickými a ekonomickými faktormi a to ako sú vsadené do kultúrnych inštitúcií a kultúrnych zvyklostí.

Zvlášť v súčasnosti, kedy je spolužitie rôznych kultúr každodennou skutočnosťou pre ľudí v práci, v mieste ich bydliska alebo v ich partnerskom vzťahu je kladený dôraz na odhalenie funkcie rôznych podôb emocionality s ohľadom na jednotlivé kultúry. Výskum sa venuje napríklad hľadaniu pôvodu odlišností medzi kultúrami – vplyvom hodnôt, náboženstva, politického systému ale i skresleniam získaným spôsobom merania (Van Hemert, Poortinga, & Van de Vijver, 2007), kategorizácii emócií (Russell, 1991) či vyhodnocovaniu tvárových (Ko et al., 2011) a vokálnych (Bryant & Barrett, 2008) prejavov emócií v kontexte rôznych kultúr. Aktuálnym je tiež výskum potláčania emócií a jeho dôsledkov a snaha odhaliť jeho pôvod v kultúre (Butler, Lee, & Gross, 2007).

1.5 ZHRNUTIE

Pojem emócia v sebe zahŕňa širokú paletu jej podôb, procesov a funkcií. V každodennom živote si jej jednotlivé aspekty uvedomujeme len minimálne a mnoho jej bezprostredných funkcií pri svojich prejavoch ani neberieme do úvahy. Jedným z dôvodov je dozaista rýchlosť, s ktorou emócie vznikajú, spôsob akým sa vzájomne prelínajú a aj rôznorodosť prežívania každej jednej z nich. Dvaja ľudia nepopíšu svoj prežívaný smútok totožnými slovami a ich mimické svaly ho neprejavia totožne. Dokonca, ani prežívaný smútok u jedného človeka, nebude pravdepodobne dvakrát taký istý.

V prvej kapitole sme sa pokúsili o zmapovanie paradigiem, prostredníctvom ktorých sa nahliada na ľudské emócie, o charakterizovanie základných zložiek emócie a nimi spojených procesov ich regulácie a v závere sme priblížili ich význam a funkciu z interpersonálneho hľadiska.

2 EMOČNÝ VÝVIN

K tomu, aby bolo možné lepšie porozumieť emóciám a emočnej expresivite človeka je nevyhnutné vziať do úvahy priebeh vývinu, a minimálne najvýznamnejšie faktory, ktoré do neho mali možnosť zasiahnuť. Vývinová psychológia je nevyhnutne spätá s úvahami o vplyvoch vrodeneho a naučeného, čo znamená, že vývinoví teoretici musia venovať pozornosť pri emóciách otázkam jej biologických i sociálnych základov. Synchronný vplyv oboch zmienených vplyvov je nepopierateľný, a tak je miesto vnímania tejto témy optikou „všetko alebo nič“ potrebné odhaliť možné spojenia medzi oboma pohľadmi.

Problematickou z hľadiska kauzality je skutočnosť, že teória emočného vývinu sa musí potýkať jednak s tým, ako sa emocionalita vyvíja, a jednak s jej vplyvom na priebeh vývinu. Vzaté od samého počiatku, vstupom do vývinu je z biologického hľadiska už pri počatí získaná genetická informácia. Vzápätí už na vývin plodu pôsobia aj externé vplyvy – ako napríklad emočné rozpoloženie matky počas tehotenstva, či postoj k nemu - no tie môžu byť zároveň ovplyvnené priebehom tehotenstva – napríklad nepokojom plodu. Tento včasný pohľad na psycho-biológiu matky a plodu patrí k jednej z oblastí emočného vývinu, no preskúmaná je zatiaľ len veľmi málo (Salisbury et al., 2005). Tieto vzájomné vplyvy pokračujú po narodení nepretržite v priebehu vývinu sú čím ďalej tým rôznorodejšie (a tiež vedecky podrobnejšie zdokumentované).

Podľa Holodynskeho a Friedlmeiera (2006) je možné vo všeobecnosti hovoriť o piatich dimenziách emočného vývinu. Prvou je diverzita emócií – čím autori rozumejú skutočnosť, že dospelí disponujú nepomerne širšou škálou emočných prejavov v porovnaní s deťmi. Podporou tejto dimenzie je napríklad diferenciálna emočná teória (*differential emotions theory* - DET) Ackermana, Abeho, a Izarda (1998). Podľa nich deti disponujú limitovaným súborom diskretných emócií v prvých mesiacoch života, a tieto emócie sú organizované ako štandardný systém s vysokým stupňom fungovania nezávislého na kognitívnom vývine či hodnotiacich procesoch. Konkrétne Lazarus (1991) uviedol na zozname neskôr rozvíjajúcich sa emócie ako hanba, pocit viny, pýcha, útecha, nádej a sympatia.

Ako druhá dimenzia je uvedená forma emócie – čo vypovedá najmä o diferencovanosti prejavov v priebehu vývinu. Dieťa si vo svojom primárnom prostredí vďaka sociálnemu učeniu – imitácii či nápodobe osvojuje nové spôsoby vyjadrovania emócií. Tie už nie sú iba okamžitou odpoveďou na stimul (podľa DET emócie v prvých mesiacoch života reprezentujú predovšetkým kvalitu vedomia zahŕňajúcu pripravenosť a tendenciu k aktivite), ale spájajú sa aj s porozumením toho, že ich prejavením môžu ovplyvniť svoje okolie.

Väčšia diferencovanosť prejavov emócií môže tiež súvisieť s treťou dimenziou – s funkciou emócie. V prípade, že táto je zmenená, prirodzene môže byť obmenená aj podoba prejavenej emócie. Funkcia emócie sa dáva z vývinového hľadiska do súvislosti s reguláciou činnosti jednotlivca. Kým v mladšom veku môže byť prejavovaný vzdor použitý na obmäkčenie rodiča (kedy ten napríklad stratí trpezlivosť s dieťaťom a vynucovanú hračku mu kúpi), napríklad v adolescencii môže byť vzdor už cielene použitý na získanie psychologického pocitu víťazstva (v zmysle – rodičia ma aj tak neprinútili konať tak, ako si priali oni).

Štvrtou uvádzanou dimenziou je vzťah funkcie emócie k iným psychologickým funkciám regulujúcim aktivitu. Ide teda o celkovú oblasť regulácie aktivity s dôrazom na význam emócií pri regulácii. Holodynski a Friedlmeier (2006) dokumentujú tento proces reťazcom „príčina – emócia – akcia“, a to z toho dôvodu, že emócia je psychologickým systémom vyhodnocujúcim interné či externé príčiny vo vzťahu k ich významu pre uspokojenie osobných zámerov.

Poslednou, piatou dimenziou je kultúrny kontext. V priebehu vývinu sú emócie čím ďalej tým viac ovplyvnené zhodnocovaním a socializačnými činiteľmi, čo súvisí zároveň s napredujúcim kognitívnym vývinom. Emócie sa tak do istej miery stávajú produktom kultúrneho vývinu (Oatley, 1993) a zároveň napredujúcej individualizácie.

2.1 EMOČNÝ VÝVIN OD NARODENIA DO ADOLESCENCIE

2.1.1 Emočný vývin do 2 rokov

Schopnosť emočných prejavov je považovaná za jadro zdravého socioemočného vývinu (Easterbrooks & Biringen, 2000), a vypovedá o naladení na signály, ciele a potreby druhých a schopnosti na ne reagovať (Emde, 1980). Lewis (2007) upozorňuje na rozlišovanie medzi primárnymi emóciami a vedomými emóciami. Ako primárne emócie označuje tie, ktoré sú rovnako ako u človeka prítomné aj u zvierat a objavujú sa v prvom polroku života. Zahŕňajú napríklad záujem, radosť, či strach a sú prejavované predovšetkým výrazmi tváre. Za vedomé emócie autor považuje tie, pri ktorých je zapojené sebauvedomenie – teda pocit „ja“ a objavujú sa neskôr – ako napríklad pýcha, hanba, či vina.

Tronick (2001) uvádza, že emocionalita bola tiež nazývaná jazykom detí a deti ako „detektory emocionality“. Väčšina konceptov raného socioemočného vývinu umiestňuje sociálnu povahu emocionality do centra včasného vývinu. Už novorodenec rozlišuje medzi príjemnými a nepríjemnými pocitmi ako aj medzi stavmi rozrušenia a pokoja (Sroufe, 1996). Už od okamihu narodenia je recipročné prejavovanie emócií medzi dieťaťom a jeho okolím celkom zjavné. Za výnimočný sociálny vzťah je samozrejme považovaná predovšetkým interakcia

rodičov a dieťaťa, v období najranejšieho vývinu zvyčajne predovšetkým matky. Stern (1985) nazval tento vzťah „tancom“ – uchvacujúcim obrazom rodiča so svojím dieťaťom ponorených do svojej interakcie nedbajúc na okolitý svet. Tieto obrazy dokladajú rozmer problematiky emócií, v ktorom sú súčasťou komplexných vzťahov, nie iba rozruchmi určenými na reguláciu.

V období od narodenia do dvoch rokov dochádza predovšetkým k synchronizácii dyadických interakcií medzi dieťaťom a osobou, ktorá sa oň stará, tvorbe puta v procese pripútania a objavuje sa sociálne správanie (Abe & Izard, 1999). Úlohou dieťaťa je nadobudnutie diferencovaného repertoára emócií sprevádzaného expresívnymi prejavmi (Holodynski & Friedlmeier, 2006). Podľa Giblinovej (1981; podľa Strongman, 2003) teórie rovnováhy v emočnom vývine sú prvými afektívnymi odpoveďami pocity, ktoré sú surovými – nespracovanými odpoveďami na zmyslové kvality a fyziologické zmeny. Do 8 mesiacov života tak ide predovšetkým o vyrovňovanie nerovnováhy pri náhlych a intenzívnych vnemoch. Úlohou rodičov je v tomto období podľa Holodynského a Friedlmeiera (2006) správne interpretovať tieto zatiaľ konkrétne nezamerané expresívne a telové reakcie – jednoducho povedané – byť schopnými správne zareagovať a tým uspokojiť potrebu, ktorá bola motívom k expresívnemu prejavu (napríklad prebaliť dieťa, podať mu hračku na ktorú nedosiahne).

Toto je možné vďaka intuitívnym rodičovským zručnostiam – a táto rodičovská vysoká senzitivita k potrebám dieťaťa je kľúčová pre úspešné začatie emočného vývinu. Následne sa podľa Giblina (1981; podľa Strongman, 2003) od 9 do 12 mesiacov rozvíja rovnováha spôsobená prítomnosťou alebo neprítomnosťou druhých ľudí. Rovnováha je dosiahnutá vďaka interakcii, a rozptýlený nepokoj je nahradený viac usporiadanými odpoveďami. Dieťa tak buduje spôsoby konania (Holodynski & Friedlmeier, 2006), prostredníctvom ktorých dochádza k interpersonálnej regulácii.

2.1.2 Emočný vývin do 6 rokov

Po prvých dvoch rokoch enormne dynamického vývinu sa deti stávajú rovnými komunikačnými partnermi do takej miery, v akej sú schopné svojimi expresívnymi prejavmi a zlepšujúcimi verbálnymi schopnosťami zaujať pozornosť rodičov a jasne prezentovať vlastné motívy a očakávania. Smerujú k tomu, aby sa stali „veľkými“ školákmi a samozrejme aj po emočnej stránke boli schopní fungovať v rozširujúcom sa sociálnom prostredí.

Od rodičov je postupom času na mieste očakávanie, že jednoduché expresívne prejavy - ako krik, výskanie, naťahovanie sa – budú nahradené verbalizáciou a, že ich deti začnú svoje prosby či potreby formulovať slovne. Podľa Giblina (1981; podľa Strongman, 2003) od 2 do 6 rokov je nerovnováha u dieťaťa zapríčiňovaná priamo a nepriamo podnetmi z prostredia

a rovnováha je už u dieťaťa dosahovaná prostredníctvom vyjadrovacích schopností a emočných zručností. V tomto období čelia deti úlohe redukovania všestrannej podpory a stávajú sa schopnými intrapersonálnej emočnej regulácie a intrapersonálnej emočnej regulácie (Holodynski & Friedlmeier, 2006). V prípade potreby dochádza po prvýkrát v priebehu vývinu k nutnosti zoradiť motívy podľa ich dôležitosti, prípadne odložiť, či potlačiť uspokojenie niektorých z nich. Začínajú byť postupne na vedomej úrovni schopnými počkať s hrou až po pomoci rodičovi alebo odložiť kúsok koláča aj pre súrodenca.

U detí je v tomto období zjavný nástup sebahodnotiacich emócií ako hanba, pýcha či vina, súvisiaci s vývojom zmyslu pre vnímanie seba samého (Abe & Izard, 1999; Holodynski & Friedlmeier, 2006; Lewis et al., 1989; Lewis, 2007; Mascolo & Fischer, 1998), hoci existujú tvrdenia, že sa môžu objaviť už pred prvým rokom – napríklad žiarlivosť zistená vo výskume Hartovej a Carringtonovej (2002). Zdôrazňovaná je tiež schopnosť porozumenia druhým – empatie a zvýšenie citlivosti na morálne štandardy a pravidlá (Abe & Izard, 1999). Dieťa sa stáva schopným riadiť sa podľa určitých spoločenských noriem a vyhovieť im – hoci kým je táto schopnosť celkom osvojená, je pravdepodobné, že často ide viac o faktor vyhovenia rodičom, či ďalším autoritám.

2.1.3 Emočný vývin do 13 rokov

Dieťa v období od šiestich rokov rozvíja svoje emočné zručnosti stále v širšej škále situácii a interakcie s deťmi a dospelými mimo rodiny sa počtom snád' po prvýkrát vyrovnávajú tým, ku ktorým dochádza v primárnej rodine. Nástup do školy a neustále rozširovanie palety záujmov dieťaťa prispievajú k tomu, že dieťa sa musí orientovať v nových podmienkach vyplývajúcich z charakteru nových situácií. S tým súvisí narastajúca samostatnosť a nemožnosť spoliehania sa na nepretržitú prítomnosť a podporu opatrovníkov v doposiaľ neznámych situáciách.

S narastajúcou autonómiou sa detská expresivita a verbalizácia emócií stáva internalizovanou, vďaka čomu mnoho emócií ostáva na úrovni vnútorného prežívania, než by boli prejavené navonok. V dôsledku toho dochádza zároveň k optimalizácii regulácie činnosti (Holodynski & Friedlmeier, 2006), čo je v súlade napríklad s požiadavkami na dieťa pri nástupe do školy. Prichádzajú nároky súvisiace s podmienkami prostredia, ktoré sa odlišujú od tých doma, či tých v predškolskom zariadení. Tlak na to „ne byť malým“ a podľa toho vystupovať je viac ako v minulosti veľmi silný, rovnako ako spôsob jednania s deťmi. Skôr než stratégia typu „si malý, tomu ešte nerozumieš“ je uplatňovanie jednanie ako s „malými dospelými“.

Podľa Giblinovej (1981; podľa, Strongman, 2003) teórie rovnováhy v emočnom vývine, od 7 do 12 rokov nerovnováha prichádza prostredníctvom priameho vnímania a sociálneho porovnávania a emočné odpovede zahŕňajú charakteristické vzorce správania. Deti si osvojujú na základe podobnosti interakcií spôsoby jednania, ktoré potom uplatňujú v rôznych situáciách. Napríklad, je pravdepodobné, že dieťa naučené vynútiť si želanú reakciu rodiča trucovaním použije túto stratégiu napríklad v škole na svoju učiteľku. Alebo ak je zvyknuté na rozpor so súrodencom reagovať plačom, pri konfliktoch s vrstovníkmi bude zrejme reagovať podobne.

Ďalším aspektom rozvíjaným v tomto období sú podľa Damasia (2004) „ako by“ pocity (*as-if feelings*) (Damasio, 2004), to znamená, ako by sa asi cítili v určitej situácii. Tento posun úzko súvisí s kognitívnym vývinom.

2.1.4 Emočný vývin v adolescencii

Problematika emócií v ich akcentovanej podobe bola po desaťročia spájaná s obdobím adolescencie. Novšie síce adolescencia ostáva charakterizovaná nárastom emočných výkyvov, ale podľa Rosenbluma a Lewisa (2003) už zďaleka na ňu nie je nahliadané ako na obdobie s konštantnými „búrkami a stresmi“. Zvlášť v druhej polovici tohto vývinového obdobia, na prechode k dospelosti, ako píše Rosenblum a Lewis (2003), sú nálady omnoho ustálenejšie, čo reflektuje aj úpravu hladín hormónov u dospievajúcich.

Úlohou tejto etapy vývoja je už nielen anticipácia a regulácia vlastných emócií s ohľadom na prítomnosť a blízku budúcnosť, ale aj rozvoj schopnosti rozšíriť kompetencie ohľadne sebakontroly s ohľadom na dôsledky vo vzdialenej budúcnosti. Zároveň je expresia emócií viac než kedykoľvek predtým prispôsobená komunikačnému partnerovi a situačnému kontextu (Holodynski & Friedlmeier, 2006).

V súvislosti s novými situáciami, ktorým musia čeliť adolescenti je tiež tomuto obdobiu pripisovaný zvýšený emočný distres (Susman et al., 1997). V adolescencii sa najmä vďaka abstraktnému mysleniu zvyšuje kapacita pre prácu s negatívnymi emočnými stavmi (Abe & Izard, 1999).

V puberte sa rozvíja schopnosť sociálneho zrovnávania, schopnosť vnímania zo sociálnej perspektívy či porozumenia myšlienkam a pocitom druhých. Zlepšuje sa tiež konceptualizácia sebahodnotiacich emócií a objavuje sa sebakoncept (Abe & Izard, 1999). Giblin (1981, podľa Strongman, 2003) podobne uvádza, že po 13 roku prichádza nerovnováha vďaka vnútornému porovnávaniu a emócie začínajú prispievať k stabilnej koncepcii self, čiastočne prostredníctvom prevládajúcich nálad a postojov.

Jednou dôležitých vývinových úloh tohto obdobia dosiahnutie emočnej autonómie v zmysle odpútania sa od rodičov. V súlade s hypotézou rodového zosilnenia (*gender intensification hypothesis*) (Polce-Lynch et al., 2001) dochádza na základe tradičných rozdielov v gendrových roliah v adolescencii k rastúcemu tlaku na osvojovanie si gendrových rolí a správanie sa v súlade s nimi. Napríklad adolescentky sa v porovnaní s adolescentmi usilujú viac o udržanie emočných väzieb na rodinu a snažia sa nájsť rozdiel medzi rovnováhou v autonómii a nekonfliktným vzťahom s rodičmi (Geuzaine, Debry, & Liesens, 2000). Podrobne sa gendrovým aspektom emočného vývinu venuje kapitola 3.4.2 v súvislosti so socializáciou emócií v rodine.

2.2 ATTACHMENT V EMOČNOM VÝVINE

Emócie a emocionalita sú úzko prepojené s odpoveďami jednotlivca na sociálne situácie, zvlášť na situácie, ktoré obsahujú významných jednotlivcov z ich sociálneho prostredia (Thompson & Calkins, 1996). Zároveň, kvalita emočných prejavov a emočnej komunikácie je spojená s vývinom pripútania sa dieťaťa k rodičovi. S ohľadom na teoretikov citovej väzby je detská potreba po bezpečnej dôvere v ochranu opatrovníkov podmienená motívmi, ktoré majú biologický základ a sú hlboko zakorenené vo vývine druhu (Bowlby, 1973).

Magaiová a Hunzikerová (1993) začleňujú emočný vývin do vývinu osobnosti, čo vedie k pohľadu na vývin osobnosti spoliehajúci sa na citové vzťahy, emočné vplyvy, životné udalosti a zmysly rozvíjajúce sa jednotlivcom. Kľúčovou je tak kvalita emočnej skúsenosti účastnej v pripútaní sa. Hoci táto teória nehovorí priamo o emočnom rozvoji, je teóriou sociálneho vývinu a teda je založená v mnohom na emočných aspektoch interakcií medzi dieťaťom a jeho opatrovníkom. Ako taká je vzťahová väzba dieťaťa k matke, prípadne otcovi vysoko relevantná pre pochopenie emočného vývinu.

Vzhľadom k teórii pripútania (Bowlby 1973), je dieťa náchylné pripútať sa čo najskôr k človeku, ktorý sa oň stará. Opatrovníci na strane druhej majú biologickú predispozíciu k tomu, aby adekvátne na takéto správanie dieťaťa odpovedali. Po emocionálnej stránke je pripútanie sa – attachment spojený s pocitom bezpečia. Boli odlíšené 4 typy pripútania (Bretherton, 1985) a označené ako vyhýbavý, bezpečný, ambivalentný a zmiešaný (vyhýbavý & ambivalentný). Bowlbyho (1973) pohľad na emočný vývin poukazuje na pevné puto medzi vyjadrovaním a pociťovaním, a prízvukuje dôležitosť interpretácie emočného rozpoloženia druhých.

Teória citovej väzby (Bowlby, 1973) ponúka problematike interindividuálnych rozdielov v emočnej regulácii vývinovo-psychologické vysvetlenie. Bowlby (1973) predpokladá, že

podpora a emočná prístupnosť primárnych osôb v ranom detstve podstatne ovplyvňuje vývin emočnej regulácie a adaptáciu dieťaťa. Väzbové správanie je aktivované prežívaním negatívnych citov ako sú: strach, starosť, neistota, subjektívna slabosť. Teda, istota pripútania sa v mnohom odráža v detskej emočnej regulácii v napätých situáciách (Thompson & Calkins, 1996). Vzorce citovej väzby v ranom detstve predstavujú stratégie ich zvládania, a sú považované za individuálne vzorce emočnej regulácie, ktoré sa líšia v efektívnosti.

Stručne možno charakterizovať vzorce emočnej regulácie pre jednotlivé typy citovej väzby nasledovne. Dieťa s istou citovou väzbou má skúsenosti s akceptáciou u primárnej osoby a vyhľadáva ju pri negatívnych emóciách (osobu citovej väzby) a nachádza tam primerané upokojenie. Otvorene a primerane komunikuje pozitívne aj negatívne city. Tento spôsob predstavuje veku primeranú efektívnu stratégiu zvládania emocionálnej záťaže - externú emočnú reguláciu (Spangler, 1999).

Dieťa s neistou vyhýbavou citovou väzbou nevyjadruje svoje city otvorene, vyhýba sa komunikácii s primárnou osobou a svoju pozornosť orientuje skôr na objekty - nedokáže využiť sociálnu oporu. V záťažovej situácii pôsobí pokojne, bez znakov emocionálneho vzrušenia, potláča svoje emócie, čo sa zdá primerané danému kontextu. Tento spôsob emočnej regulácie je však neefektívny, pretože merania ukazujú, že na fyziologickej úrovni dieťa stres prežíva a ten zostáva neregulovaný (Spangler, 1999). Negatívnymi dôsledkami tejto stratégie je blokovanie hľadania pomoci u rodičov a príliš skoré preorientovanie sa na intrapsychické regulačné stratégie, ktoré nemusia byť výlučne úspešné.

Dieťa s neistou ambivalentnou citovou väzbou disponuje taktiež skôr neefektívnou stratégiou emočnej regulácie. V emočne náročnej situácii sa u neho prejavuje tak na fyziologickej ako aj na rovine správania sa sotva regulovateľné citové vzrušenie (Spangler, 1999).

Dieťa s dezorganizovanou citovou väzbou má silne narušenú alebo žiadnu stratégiu zvládania emočnej záťaže, preto je neúspešné pri regulácii emočných stavov. Často dochádza k poruchám emócií, správania a adaptácie. V spojení s neistou vyhýbavou citovou väzbou je dezorganizácia silným prediktorom agresívneho správania v detskom veku (Lyons-Ruth, Alpern, & Repacholi, 1993).

Podľa Thompsona (2000) všeobecným vzorcom je, že bezpečné rané pripútanie vedie k relatívne harmonickému vzťahu medzi rodičom a dieťaťom. To má za následok, že dieťa je otvorenejšie k socializačným vplyvom, čo facilituje vývin emočnej sebaregulácie a sebakontroly.

Teória pripútania a ďalšie teórie sociálneho vývinu vidia rané detstvo ako periódu, v ktorej vznikajú individuálne odlišné sociálne presvedčenia a sklony k správaniu vynárajúce sa

z detských sociálnych skúseností, zvlášť nadobudnutých v blízkych vzťahoch. Na základe sociálne - kognitívneho vývinu je podľa Thompsona (2006) možné pochopiť ako deti derivujú ich individuálny vhľad do psychologického sveta ľudí a prečo si deti začínajú vytvárať nápadne odlišné očakávania od sociálneho sveta. Tieto rané vývinové procesy potom určujú sociálne porozumenie v priebehu celého života.

2.3 VÝVIN EMOČNEJ EXPRESIVITY

Vďaka zmenám, ku ktorým dochádza v emočnej skúsenosti a vyjadrovaní emócií v priebehu detstva, sa jednotlivci zdokonaľujú v porozumení emóciám a vo ich vyjadrovaní. Malé deti nielenže preukazujú rastúce uvedomenie si vlastných emočných stavov, ale sa tiež stávajú majstrami vo vyhodnocovaní a primeranom reagovaní na emočné prejavy a pocity druhých (Levine, Stein, & Liwag, 1999).

Z hľadiska emočných prejavov môžeme vo vývine sledovať niekoľko oblastí. V prvom rade ide o vývin neverbálnej emočnej expresivity. Rozpoznávanie neverbálnych emočných prejavov predchádza porozumeniu tých verbálnych, nakoľko nemluvňatá sú schopné mimikou reagovať na emočné výrazy tváre svojich opatrovníkov a sú zároveň schopné zrakom zaznamenávať reakcie rodičov na ich prejavy. Deti sú u druhých ľudí veľmi skoro schopné rozpoznať pozitívnu od negatívnej emócie z tváre druhého človeka, hoci pre ne nie je jednoduché odlíšiť podobné emócie ako hnev a smútok (Denham, 1998).

Verbálna schopnosť je rozvíjaná s nástupom reči u detí, a ich kompetencia v porozumení verbálnym a neverbálnym prejavom sa postupne rozširuje. Vďaka reči a verbálnym zručnostiam rapídne sa rozvíjajúcim od druhého roku života majú deti po prvýkrát možnosť verbálne pomenovať vlastné emócie i emócie druhých, čo je pre nich celkom nová skúsenosť. Stern (1985) hovorí o zážitku zo zdieľania vlastnej emočnej skúsenosti s okolitým svetom prostredníctvom slov s druhými, čo umožňuje tiež „bytie s druhými“ v ich dôvernosti či izolácii, opustenosti, strachu či láske. Schopnosť verbalizovať emócie je s pribúdajúcim vekom stále dôležitejšia, hoci neverbálne emočné prejavy pre emočné porozumenie nestrácajú na svojej dôležitosti. Podľa Denhamovej (1998) sa deti v predškolskom veku sú v interpretácii emócií u druhých osôb ešte stále silne ovplyvnené mimikou v prejave, zvlášť v mnohohznačných situáciách, keď si mimické a situačné informácie odporujú.

Do dvoch rokov veku ide v predovšetkým o pasívne porozumeniu emočných slov (Michalson, & Lewis, 1985). Vďaka rozširujúcej sa slovnej zásobe sú deti už od veku dvoch do štyroch rokov schopné komplexne popísať emócie (Hascher, 1994, podľa Wertfein, 2006). Podľa Wellmana et al. (1995) začínajú byť tiež schopné rozlíšiť predmet a príčinu emócie a tak

môžu byť emócie pripísané konkrétnej osobe. Autor tak rozlišuje medzi situačným emočným porozumením, podľa ktorého sú isté javy a emócie zákonite prepojené (napríklad darčeky robia ľudí šťastnými), a medzi neskôr sa rozvíjajúcim mentálne-subjektivistickým emočným porozumením, podľa ktorého sú emócie fenoménmi vysoko individuálnymi a subjektívne prežívanými (napríklad mňa tešia darčeky, môjho brata nie). Čo sa týka samotnej slovnej zásoby Hascher (1994, podľa Wertfein, 2006) vo svojom výskume ukázal, že medzi piatym a deviatym rokom života sa emočná slovná zásoba dieťaťa zdvojnásobí. Táto skutočnosť dozaista súvisí i s tým, že od siedmeho roku dokážu deti primerane popísať aj komplexné emócie (Denham, 1998).

Je zrejmé, že do veľkej miery rozvoj emočnej slovnej zásoby podporuje rozlišovanie medzi jednotlivými emóciami a napomáha tak lepšiemu zvnútorneniu a pochopeniu ich významu. Carrolllová a Stewardová (1984) považujú za dôležitý predpoklad pre rozvoj a diferencovanie vedomia o príčinách a dôsledkoch jednotlivých emócií kognitívny rozvoj a rozvoj reči. Podľa Saarniovej (1999) rozpoznanie toho, čo cítime znamená, že poznáme význam istej udalosti, ktorou môže byť tiež interpersonálna interakcia. Dôležitým je zároveň poznanie intencionality emócie a emočného prejavu (Harris, 2004). S emočným vedomím, vnímaním vlastných pocitov a so schopnosťou empatie si zároveň dieťa rozvíja emočné porozumenie ku druhým ľuďom a zároveň sa stávajú schopnými popísať príčiny a dôsledky tých najrozličnejších emócií.

Tak ako deti rozvíjajú svoje kognitívne a rečové kapacity, rozvíja sa celý ich emočný systém. Dôležité zmeny v emočnej expresivite prináša tiež vynárajúce sa emočné sebauvedomenie v období raného detstva. Je dôležité rozumieť emóciám sebauvedomenia, vzhľadom k tomu, že ovplyvňujú intrapersonálnu a interpersonálnu dynamiku a fungovanie (Barrett, 1998). Navyše, nedostatky pri sebauvedomení si emocionality (napríklad neschopnosť prežívať vinu alebo prežívanie prehnaných pocitov hanby) majú závažné, často klinické dôsledky naprieč celým životom.

V súvislosti s diferenciálnou teóriou emocionality (*DET - differential emotions theory*), sebauvedomenie si emócií zahŕňa vzájomné pôsobenie emočných a kognitívnych procesov (Ackerman, Abe, & Izard, 1998) – a teda sebauvedomenie v oblasti emocionality nemôže existovať bez pocitu „ja“, schopnosti odlišovať seba a druhých, schopnosť vnímať seba a druhých ako nepredvídaných činiteľov, a zároveň kognitívne hodnotiace procesy umožňujúce schopnosť porovnávať. Diferenciálna teória emocionality tiež zahŕňa predpoklad, že sebauvedomenie v oblasti emocionality nemá konzistentné znaky v expresivite v správaní sa počas života.

Do popredia vystupujúcou počas vývinu je v súvislosti s emočnou expresivitou najmä zvyšujúca sa kapacita k regulácii emočných stavov. Jednotlivci nadobúdajú komplexné behaviorálne stratégie k zvládaniu emočne náročných situácií. Ľudia sa postupom vývinu zdokonaľujú v schopnosti vyhodnotiť každú situáciu tu a teraz, a to aj s ohľadom na uspokojenie dlhodobých cieľov a rozhodnúť sa primerane takýmto motívom jednať (Holodynski & Friedlmeier, 2006).

2.4 EMOČNÝ VÝVIN AKO SÚČASŤ VÝVINU EMOČNEJ A SOCIÁLNEJ KOMPETENCIE

Sociálny a emocionálny vývin sú pretkané v tom, ako sa emocionalita stáva súčasťou sociálnej kompetencie. Emočná expresivita a emočné porozumenie sú základmi sociálnej komunikácie a primeraná emočná regulácia sa môže vzťahovať k detskému adaptívnemu, prípadne maladaptívnemu fungovaniu (Weiner, 2003).

Iný spôsob, ktorým je možné konceptualizovať detský emočný vývin vo vzťahu k ich všeobecnému psychologickému prispôsobeniu sa či celkovej pohode, je preverenie ich úrovne fungovania vzhľadom k stupňu vývinu ich jednotlivých zručností emočnej kompetencie. Podľa Saarniovej (1999), podobne ako konštrukty celkovej pohody, sociálneho prispôsobenia, a egoreziliencie je konštrukt emočnej kompetencie nadradeným pojmom zahŕňajúcim viacero s emóciami spojených zručností. Emočnou kompetenciou sa rozumie demonštrácia sebaúčinnosti v emócie vzbudzujúcich sociálnych transakciách – a zahŕňa všetky k tomu potrebné zručnosti. Saarniová (1999) k účastníkom vývinu emočnej kompetencie zaraďuje egoidentitu, morálny cit či charakter, a vývinovú históriu jednotlivca.

Saarniová (1999) vymedzuje v rámci emočnej kompetencie človeka 8 zručností založených na širokom empirickom prieskume v oblasti emočného vývinu:

- (1) Uvedomovanie si vlastného emočného stavu vrátane možnosti prežívania viacerých emócií súčasne a na zrelšej úrovni uvedomovanie si možnosti, že si nie sme vedomí vlastných emócií z dôvodu selektívnej nepozornosti.
- (2) Zručnosť postrehnúť emócie druhých, založených na situačných a expresívnych stopách, ktoré majú do určitej miery kultúrne pozadie v ich emočnom význame.
- (3) Zručnosť v používaní emočnej slovnej zásoby a emočných výrazov bežne dostupných v subkultúre, v ktorej človek žije a na zrelšej úrovni zručnosť v nadobúdaní kultúrnych predpisov, ktoré spájajú emócie so sociálnymi rolami.
- (4) Kapacita pre empatickú a solidárnu účasť na emočnej skúsenosti a prežívaní druhých.
- (5) Zručnosť v porozumení tomu, že vnútorné emočné stavy nemusia korešpondovať vonkajšiemu prejavu jednak u seba samého a jednak u druhých, a na zrelšej úrovni, že

vlastné emočnoexpresívne správanie môže mať dopad na druhého a brať túto skutočnosť do úvahy pri výbere sebaregulačných stratégií.

- (6) Zručnosť adaptívneho zvládania averzívnych emócií a neprijemných okolností používaním sebaregulačných stratégií, ktoré zlepšia intenzitu či časové trvanie takéhoto stavu (napríklad odolnosť voči stresu) a zapájaním efektívnych stratégií riešenia problémov pri zvládaní problematických životných situácií.
- (7) Uvedomovanie si, že štruktúra a podstata vzťahov je do značnej miery určovaná tým, ako sú emócie vo vzťahoch komunikované, tak ako aj mierou emočnej priamosti a nefalšovanosti expresívnych prejavov, a mierou emočnej reciprocitu či symetrie vo vzťahoch (napríklad zrelá intimita je sčasti definovaná prostredníctvom vzájomného či recipročného zdieľania autentických emócií)
- (8) Kapacita pre emočnú sebaúčinnosť: Jednotlivec nazerá na seba ako cítiaceho spôsobom, ktorým chce cítiť. Emočná sebaúčinnosť znamená akceptáciu vlastnej emočnej skúsenosti, či už je jedinečná, alebo kultúrne konvenčná, a toto prijatie je v súlade s jeho/jej presvedčeniami ohľadom toho, čo predstavuje žiaducu emočnú rovnováhu. V podstate, pri preukazovaní emočnej sebaúčinnosti ide o život v súlade s vlastnou teóriou emócií a morálneho chápania.

Tieto zručnosti reflektujú západné kultúrne prostredie (Mesquita, 2001). Pozoruhodné je v súčasnom výskume stále väčší dôraz venovaný tomu, ako je emočný vývin detí a mládeže prejavovaný v ich sociálnej kompetencii – v začlenení sa do kolektívu, v jednaní s rovesníkmi, v utváraní vzťahov a pod.

2.5 ZHRNUTIE

Všetky emočné zručnosti a zdvorilostné kompetencie sú získavané počas vývinu dieťaťa. Základy týchto schopností sú nadobúdané počas raného vývinu, zatiaľ čo dokonalejšie porozumenie komplexným emóciám a sociálnym pravidlám emočnej expresivity sa vyvíja v období stredného detstva a adolescencie. Parke et al. (2006) zhrnuli hlavné ciele emočného vývinu v jednotlivých obdobiach vývinu nasledovne. V ranom detstve považujú za kľúčové riadenie vzájomného pôsobenia arousalu ľudí, v strednom detstve osvojenie si pravidiel prejavovania emócií a nálad a v adolescencii riadenie a reguláciu sebaodhalenia a intimity. Všetky uvedené aspekty sú priamo prepojené na interakcie s druhými, ku ktorým nepretržite počas života dochádza, a predovšetkým v ktorých je emočná kompetencia denno-denne uplatňovaná. Zvlášť emočná expresivita hrá vo vzťahu k druhým významnú úlohu, nakoľko postupom vývinu je emočné prežívanie efektívne a stále vo väčšej miere možné ukryť pred

okolitým svetom. Každý jednotlivec, pokiaľ sa nespolieha na intuíciu, dostáva k dispozícii len to z emočného života druhých, čo sami vedome, alebo nevedome odhalia.

Emočný vývin ako taký nie je možné nikdy počas ľudského života považovať za ukončený. Ako píše Holodynski a Friedlmeier (2006), bohužiaľ, už obdobie neskorej adolescencie je považované za nedostatočne preskúmané, nakoľko nosná časť výskumu je venovaná ranému vývinu. Autori sa zhodujú na tom, že v dospelosti sa ľudia stávajú majstrami v inhibovaní vonkajších prejavov emócií. Napríklad súčasné štúdie venujúce sa emočným stratégiám v kontexte interpersonálnych problémov poukazujú na to, že starší dospelí regulujú svoje emócie odlišne ako mladší dospelí. Starší dospelí preferujú pasívne emočne regulačné stratégie (ako nevenovanie pozornosti problému a potlačenie emócií) vo väčšej miere ako mladí dospelí (Blanchard-Fields, Stein, & Watson, 2004). Hoci je viac než zrejmé, že frekvencia i intenzita silných a bez regulácie prejavovaných emócií je nižšia v dospelosti než v ranom detstve, niet pochyb o dôležitosti emócií v priebehu celého ľudského života.

Emočný vývin v období dospelosti je však oveľa viac charakterizovaný rozvíjaním schopnosti uplatňovať získanú emočnú kompetenciu v zmysle skvalitnenia vlastného života. Ako píše Thompson a Goodvin (2005), v dospelosti sa témou emočného vývinu stáva schopnosť adaptívnej integrácie emočnej skúsenosti do každodenného života a do úspešných vzťahov s druhými ľuďmi.

3 BIOLOGICKÉ A SOCIÁLNE DETERMINANTY EMOČNEJ EXPRESIVITY A JEJ VÝVINU

Emočná expresivita človeka je ovplyvňovaná v priebehu vývinu početnými faktormi, medzi ktoré radíme predovšetkým vrodené odlišnosti - teda temperament (Kagan, 1994), a skúsenostné faktory - socializácia (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Uprostred faktora socializácie je významným záujmom odhalenie úlohy socializácie emocionality v rodine v raných štádiách vývinu (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Garner, Robertson, & Smith, 1997), nakoľko až postupom času, u starších detí, sa z hľadiska emočnej socializácie stávajú dôležitými aj rovesníci (Saarni, 1999), či médiá (Halberstadt, 1991).

Za významnú dvojicu faktorov ovplyvňujúcich emočnú expresivitu sú považované pohlavie (Fabes, 1994) a gender – prevažne prostredníctvom gendrových rolí (Polce-Lynch et al., 2001). Pohlavie vstupuje do vývinu ako biologický aspekt a gender ako aspekt sociokultúrny. Je dôležité podotknúť, ako veľmi je potrebné citlivo odlišovať medzi pohlavnou a gendrovou determináciou emočnej expresivity. O pohlaví môžeme hovoriť výlučne v zmysle neurofyziológie človeka. Vo chvíli, keď sa venujeme správaniu sa rodičov voči synovi/dcére síce môžeme uviesť, že vzhľadom na „pohlavie“ dieťaťa s ním jednájú určitým spôsobom. Toto jednanie je už ale ovplyvnené gendrovými aspektmi spoločnosti, ktorých vplyv na seba samých si rodičia môžu alebo nemusia uvedomovať – a je namieste hovoriť o gendrovej determinácii. Ak napríklad matka podporí svoju dcéru v jej plači keď je smutná, pretože „potom sa bude cítiť lepšie“, nie je to zato, že je dievča (a teda nie je to z dôvodu jej hladiny estrogénu), ale preto, že je ona sama sociokultúrne ovplyvnená. Tieto dva aspekty budú popísané oddelene, hoci pravdepodobne nie je možné sa celkom vyhnúť ich prepojeniu.

Preukazovanie kauzálnych zákonitostí ohľadne determinujúcich premenných emočnej expresivity je vedecky náročnou úlohou, nakoľko v každej jednej expresii emócie ešte navyše vstupujú do hry početné situačné premenné týkajúce sa jednak kontextu konkrétnej udalosti a jednak špecifických interakcií, ku ktorým počas nej dochádza.

V rámci kapitoly o determinantách emočnej expresivity bude zmienený temperament, socializácia emócií – špecificky socializácia emócií v rodine, recipročný vzťah temperamentu a socializácie v procese vývinu, a aspekty pohlavia, gendru a kultúry.

3.1 TEMPERAMENT

Jedna z už klasických definícií temperamentu patrí Allportovi (1961, podľa Rothbart & Bates, 1998) a definuje temperament ako charakteristický fenomén emočného typu (*nature*) jednotlivca, zahŕňajúc jeho vnímavosť voči emočným podnetom, jeho zvyčajnú silu a rýchlosť

reakcie, kvalitu jeho prevládajúcej nálady, a tento fenomén je považovaný za závislý na konštitúcii povahy (*constitutional make-up*) a teda je do značnej miery vrozený. Rothbartová a Bates (1998) vysvetľujú, že pojmom konštitučný sa myslí biologický základ temperamentu, ktorý je v čase ovplyvňovaný dedičnosťou, zrelosťou a skúsenosťou. Kaganovo (1994) ponímanie podobne upozorňuje na genetickú podmienenosť, a navyše aj na stabilitu temperamentu prejavujúceho sa prostredníctvom behaviorálnych a emočných reakcií.

Temperament popisuje tendencie alebo dispozície, ktoré nie sú nepretržite prejavované, ale vyžadujú primerané vyvolávajúce podmienky (Rothbart & Bates, 1998). Napríklad ustráchané deti nie sú neustále utlmené a stresované, ale v podmienkach novej situácie, náhlej zmeny v stimulácii alebo náznaku trestu môžu mať zvlášť sklon k reagovaniu strachom. Deti, ktoré sa ľahko stanú frustrovanými nie sú konštantne iritované či zlostné, ale vo chvíli, keď je im zahataná cesta k cieľu alebo sú sklamané ich očakávania, ľahšie prepadnú frustrácii. S ohľadom na výnimočnosť každého jednotlivca môžeme temperamentu rozumieť ako individuálnym odlišnostiam medzi emočnou, motorickou a s pozornosťou spojenou reaktivitou, tak ako odlišnostiam v sebaregulácii (Lerner, Easterbrooks, & Mistry 2003, Rothbart & Bates, 1998).

Reaktivita a sebaregulácia sú zastrešujúcimi, a do veľkej miery organizujúcimi pojmami oblasti temperamentu (Rothbart & Bates, 1998). Reaktivitou sa myslí miera citlivosti na zmeny vo vnútornom a vonkajšom prostredí. Reaktivita zahŕňa širokú škálu reakcií (napríklad emóciu strachu, zrýchlenie srdcovej činnosti) a mnohé všeobecné tendencie (napríklad negatívna emočná expresivita), teda nie je limitovaná iba na všeobecnú reaktivitu. Parametrami hodnotenia reaktivity sú latencia, trvanie a intenzita motorických, emočných a výstražných reakcií - napríklad strach, hnev, pozitívny afekt alebo orientácia (Rothbart & Derryberry, 1981). Sebaregulácia už nadväzuje na schopnosť reaktivitu ovládať a prispôbiť, čo je ovplyvnené priebehom emočného vývinu jednotlivca a vyžaduje predovšetkým schopnosť sebauvedomenia.

V neskorších fázach vývinu temperamentové prejavy zahŕňajú tiež myšlienky, zručnosti, zvyky, hodnoty, spôsoby obrany, morálku, presvedčenia a sociálne poznávanie (Derryberry & Reed, 1994). Sociálne poznávanie zahŕňa vnímanie seba, druhých a vzťah seba voči udalostiam, voči druhým a voči objektom. Postupom času sa zvyšuje dôležitosť sociálneho poznávania pri vyvolaní a regulovaní temperamentových procesov. Toto nastane napríklad vo chvíli, keď je hnev podnietený úsudkom, že niekto druhý porušuje pravidlá vo chvíli, kedy sa ich my držíme. Takého vnímanie môže byť ovplyvnené temperamentom (Derryberry & Reed, 1994), ale zahŕňa tiež oddelené myšlienkové procesy. Z pohľadu Rothbartovej a Batesa (1998) na samotné temperamentové črty - podobne vykazujú konzistentnosť naprieč situáciami

a v čase, sú obmedzované základnými procesmi reaktivity a sebaregulácie, no nezahŕňajú podľa nich špecifický myšlienkový obsah, alebo použitie koncepcie podmienenej obrany (napríklad voči zmienenému pocitu krivdy ak niekto druhý porušuje pravidlá) (Rothbart & Bates, 1998).

Vo všeobecnosti je jednoduchšie a uchopiteľnejšie hovoriť o temperamentových črtách, čo napomáha aj operacionalizácii vo výskume. Temperamentové črty obsahujú podľa Rothbartovej a Bathesa (1998) relatívne skoro sa objavujúce a relatívne stabilné odlišnosti v odpovediach na emočne významné podnety a v sebaregulácii týchto odpovedí – čo takmer presne korešponduje s vymedzením temperamentu. Autori hovoria o ich relatívne skorom sa objavovaní z dôvodu, že je zrejmé, že črty vypovedajúce o temperamente nie sú v plnej miere zjavné už pri narodení. Napríklad, vedomá kontrola pozornosti je dôležitou dimenziou individuálnych odlišností, ktorá môže byť zistená iba vo chvíli, keď sú príslušné mozgové štruktúry dostatočne rozvinuté, k čomu dochádza až ku koncu druhého roku života (Rothbart, Derryberry, & Posner, 1994).

Existuje mnoho kategorizácií temperamentových črt, ku klasickým patria dimenzie od Thomasa a Chessovej, ktoré boli opakovane prepracovávané a upravované – odvíja sa od nich nepreberné množstvo metód na meranie temperamentu, ktoré vznikli po celom svete. Budú zmienené len vybrané kategorizácie temperamentových črt, za účelom ilustrovania podobnosti jednotlivých koncepcií.

Thomas a Chessová (1977, podľa Weiner, 2003) vymedzili v rámci temperamentu nasledovných deväť kategórií, ktoré je možné posudzovať:

- (1) Aktivita (*Activity*): vypovedá o miere motorickej aktivity dieťaťa – o proporcionality aktívnych a neaktívnych periód u dieťaťa počas dňa, odráža sa napríklad v type aktivít, ktoré dieťa uprednostňuje (je dieťa neustále v pohybe a venuje sa nejakej činnosti, alebo je možné ho skôr považovať za pokojné a prevažne uvoľnené?);
- (2) Rytmicita (*Rhythmicity*): hovorí o predpovedateľnosti detských biologických funkcií ako hlad, režim bdenia a spánku a podobne (Existuje u dieťaťa pravidelnosť v zvykoch načasovania prebudenia, či raňajkovania, alebo je ťažké nájsť v týchto oblastiach u dieťaťa pravidelnosť?);
- (3) Prístup (*Approach*): vypovedá o odpovedi dieťaťa na nové veci, nových ľudí, nové podmienky v jeho prostredí (Dieťaťu žiaden človek nie je cudzím a smeje sa na nových ľuďoch alebo má skôr tendenciu obávať sa nových ľudí?);
- (4) Adaptabilita (*Adaptability*): reakcie na zmeny v zvyčajnom režime dieťaťa (Prispôsobuje sa dieťa jednoducho zmenám jedle, zmenenému prostrediu detskej izby a podobne alebo vzdoruje, ak sa menia okolo neho zaužívané spôsoby?);

- (5) Intenzita reakcie/odpovede (*Intensity*): množstvo energie, ktoré dieťa vkladá do odpovede na jednotlivé pozitívne a negatívne situácie (Dajú sa jeho reakcie na najrôznejšie situácie popísať skôr ako silné a hlučné alebo ako pokojné a tiché);
- (6) Nálada (*Mood*): charakteristické naladenie vystihujúce dieťa (Je dieťa vo všeobecnosti pozitívne naladené alebo naopak často prejavuje negatívny postoj? Je jeho nálada skôr vyrovnaná, alebo naopak veľmi premenlivá?);
- (7) Vytrvalosť/stálosť pozornosti (*Persitence*): vypovedá o detskej schopnosti pokračovať v činnosti aj napriek frustrácii, a o dĺžke času stráveného činnosťou bez prerušenia (Vzdáva sa dieťa v okamihu, keď narazí na problém alebo sa venuje činnosti aj napriek existujúcej prekážke? Dokáže sa dieťa venovať jednej činnosti, alebo je jeho pozornosť prelietavá?);
- (8) Vyrúšiteľnosť (*Distractibility*): hovorí o tom, ako nový stimul interferuje s činnosťou, ktorú dieťa práve vykonáva (Nechá sa dieťa jednoducho vyrúšiť pri činnosti ak zaznamená iný podnet alebo nevníma iné externé podnety v čase, keď je zaujaté aktivitou?);
- (9) Prah pozornosti – senzitivita (*Thresold*): miera stimulácie potrebná na vyvolanie odpovede dieťaťa (Rozrušia dieťa externé podnety ako napríklad hlasný hluk, či silné svetlo alebo má skôr tendenciu ich ignorovať?).

Je možné sa stretnúť s mnohými obmenami pri skúmaní temperamentových črt, samotní autori Chessová a Thomas (1984, podľa Rothbart, Derryberry, & Hershey, 2000) na základe racionálneho posúdenia relevantných mozgových systémov a faktorovej analýzy, vrátane analýzy položiek a škál zostavili dimenzie aj nasledovne:

- (1) Pozitívna emocionalita, zahŕňajúca úroveň aktivity a extraverziu (prípadne schopnosť nadchnúť sa)
- (2) Negatívne emocionalita – vypovedajúca o zlostnom distrese
- (3) Behaviorálna inhibícia – distres z nového, distres zo strachu
- (4) Vedomá kontrola obsahujúca pozornosť a emočnú reguláciu a vytrvalosť pri úlohách
- (5) Adaptabilita alebo prívetivosť prejavujúca sa afiliatívnymi tendenciami.

Z dôvodu prekryvania sa týchto škál a niekedy kvôli nízkej internej konzistencii (Rothbart & Bates, 1998; Sanson & Rothbart, 1995) boli koncepcne spájané iba do troch širších aspektov:

- (1) Reaktivita/Negatívna emocionalita spája iritabilitu, negatívnu náladu a vysokú intenzitu negatívnych reakcií (môže byť rozlišovaná v zmysle distres z obmedzenia - iritabilita, hnev) alebo distres z nových vecí - strach);
- (2) Sebaregulácia obsahuje subkomponenty kontroly pozornosti (čiže vytrvalosť a nízka vyrušiteľnosť) a kontroly emócií (čiže sebaupokojenie);
- (3) Inhibovanosť/Sociabilita popisujúca zvyčajný prístup k novým situáciám.

Iba niekoľko rokov spätne sa Gartstein a Rothbart (2003) venovali štúdiu faktorovej štruktúry škál na meranie detského temperamentu prostredníctvom výpovede rodičov.

Faktorová analýza odhalila 3 širšie dimenzie:

- (1) Extraverzia/Schopnosť nadchnúť sa definovanú primárne na základe škál Prístup, Aktivita, Slovná reaktivita, Vysoká intenzita radosti (vyhľadávanie stimulácie), Úsmev a Smiech a Citlivosť vnímania;
- (2) Negatívna afektivita obsahujúca, Smútok, Frustráciu, Strach, Nízku Reaktivitu;
- (3) Orientácia/Reguláciu zahŕňajúcu Slabú intenzitu radosti, Prítulnosť, Rýchlosť orientácie, Upokojiteľnosť a sekundárne aj Úsmev a Smiech.

Všetky uvedené dimenzie sa na odbornej pôde ujali a patria k častým aspektom, prostredníctvom ktorých je posudzovaný temperament u detí (napr.: Dixon & Smith, 2000; Pierrehumbert et al., 2000) .

Na prvý pohľad je zjavná prepojenosť spôsobu popísania temperamentu na spôsoby popisu emočnej expresivity, ktorá je priamym a zjavným dôsledkom temperamentu človeka. Emočná expresivita je podobne vnímaná ako multidimenzionálny konštrukt – napríklad Gross a John (1998) vo svojej faktorovo-analytickej štúdii o emočnej expresivite identifikovali päť faktorov:

- (1) Pozitívnu expresivitu;
- (2) Negatívnu expresivitu;
- (3) Intenzitu emočnej expresivity;
- (4) Sebadôveru v prejavovaní emócií (ako potešenie z konania či pohoda pri stání v centre pozornosti);
- (5) Maskovanie emócií – teda emočná regulácia (potláčanie hnevu, či povedanie lži s kamennou tvárou).

Týchto päť faktorov reprezentuje príklad koncipovania aspektov emočnej expresivity, v ktorých sa z biologického hľadiska odráža temperament jedinca a zo sociokultúrneho hľadiska socializácia emócií. Jednou z hlavných oblastí pri skúmaní temperamentu je okrem jeho faktorov, prostredníctvom ktorých sa prejavuje aj otázka jeho normatívnej stability v čase (Rothbart, Derryberry, & Hershey, 2000).

3.1.1 Stabilita temperamentu

Ohľadne stálosti temperamentových črt je možné konštatovať, že zistenia prevažne podporujú ich stabilitu v čase. Sanson a Rothbartová (1995) v súvislosti s vekom upozorňujú na to, že s prihliadnutím naň sa nástroje na jeho meranie obmeňujú a je nutné zachovať ich kontinuitu, nakoľko repertoár prejavov temperamentu sa s vekom mení.

Autori prevažne zmieňujú stabilitu temperamentu naprieč vekom vyčíslenú koreláciou približne na 0.2 až 0.5 (Hubert et al., 1982; Rothbart, 1989; Roberts & Del Vecchio, 2000). Výskum (Pedlow et al., 1993) uvádza stabilitu vyjadrenú koreláciou medzi viacerými meraniami až 0.7 až 0.8. Konkrétne, výsledky potvrdili stabilitu šiestich temperamentových faktorov – črt – Prístup, Rytmicita, Vytrvalosť, Iritabilita, Spolupráca a Inflexibilita.

Výskum stability temperamentu sa prevažne zameriava na obdobie raného detstva až školského veku, podľa Ganibanovej et al. (2008) je výskum v období adolescencie už prevažne zameraný na oblasť osobnosti. Podľa Roberta a Del Vecchiovej (2000), podobne ako temperament aj osobnostné charakteristiky vykazujú stabilitu vo veku medzi 12 a 30 rokmi s približnými hodnotami korelácií medzi meraniami medzi 0.47 a 0.57, a ich stabilita dokonca vzrastá po 30 rokoch a vrcholí až v 50 rokoch, kedy bola zistená až korelácia 0.75 medzi jednotlivými meraniami.

Tieto zistenia podľa Ganibanovej et al. (2008) naznačujú, že temperament a osobnosť sa tak stávajú zvýšene fixnými a teda menej prispôsobivými a tvárnymi. Keď sa vlastnosti javia byť vysoko stabilnými, často sa predpokladá, že stabilita reflektuje vyjadrenia vnútorných charakteristík – vrátane tých, ktoré sú podmienené geneticky (McCrae et al., 2000). Avšak, faktory prichádzajúce z prostredia môžu rovnako dobre vysvetľovať túto kontinuitu. Podľa Ganibanovej et al. (2008) je prijateľným vysvetlením aj to, že stabilita temperamentu alebo osobnosti je produktom nahromadených vplyvov skúseností človeka, alebo tlakom prostredia, tak ako napríklad internalizácia pravidiel prejavov emócií (*display rules*). Z tohto dôvodu mechanizmy majúce pôvod v genetike, rovnako ako tie z prostredia môžu byť použité na vysvetlenie zmien, či stability v temperamente alebo osobnosti. Tak ako v období puberty môže dôjsť k aktivácii génov, rovnako nové požiadavky okolia v adolescencii môžu vyvolať zmenu v temperamente.

3.2 SOCIALIZÁCIA EMÓCIÍ V RODINE

Pojem socializácia v ponímaní Maccobyovej (2007) odkazuje na procesy, prostredníctvom ktorých sa jednotlivci učia zručnostiam, vzorcom správania, obsahom sociálnych rolí, hodnotám a motívom potrebným pre kompetentné existovanie v kultúre, do

ktorej sa ako deti narodili. Za prvoradá považuje autorka sociálne zručnosti, sociálne porozumenie a emočnú zrelosť potrebné pre interakciu s druhými ľuďmi na to, aby dokázali tvoriť vzťahové dyády, či zapadnúť do skupiny. Rozširujúcimi túto sociálnu kompetenciu sú predovšetkým skúsenosti získané v priebehu vývinu.

Pod socializačný proces môžeme zahrnúť všetky oblasti, v ktorých je kultúra prenášaná z jednej generácie na druhú (Maccoby, 2007), nevynímajúc emócie a emočné zručnosti človeka nevyhnutnú pre kompetentné a efektívne vystupovanie človeka v spoločnosti. Od narodenia je dieťa v kontakte s druhými ľuďmi – sprostredkovateľmi socializácie - a prostredníctvom ich emočných prejavov získava informácie o pôvode a o podobe jednotlivých emócií - napríklad šťastia, smútku, hnevu – o tom ako a kedy sú prejavované. Dieťa neustále sleduje emočné správanie druhých, a začleňuje nové poznatky do svojho vlastného expresívneho jednania (Denham, Bassett, & Wyatt, 2007).

Vystavovanie sa určitým emočným profilom môže na jednej strane podporiť dieťa k tomu, aby emócie vyjadrovalo podobne ako model, ale na druhej strane môže podporiť utvorenie odlišných vzorcov vo všeobecnej emočnej expresivite (Valiente et al., 2004), nakoľko ide o komplexný súbor vzájomne interagujúcich vplyvov vo vývine týchto vzorcov. Najdôležitejšími modelmi sú nepochybne rodičia, prípadne iní primárni opatrovníci dieťaťa – zvlášť od obdobia raného detstva, až do obdobia adolescencie, kedy na význame získavajú aj ďalšie socializačné vplyvy – ako rovesníci, organizácie, médiá.

K socializácii emócií dochádza prostredníctvom interakcií s druhými ľuďmi nevyhnutne prebiehajúcich v emočnej atmosfére ich vzájomného vzťahu, a prostredníctvom situácií, v ktorých sa ľudia spolu ocitajú. Za sprostredkovateľov socializácie dieťaťa je bezpochyby možné považovať predovšetkým jeho primárnu rodinu, kde sa socializuje prostredníctvom komunikácie s ňou, imitácie, identifikácie a reakcií na svoju vlastnú činnosť (Maccoby, 2007). Rodičia a deti sú súčasťou biosociálneho systému, ktorý funguje za účelom ochrany potomkov a uistenia sa, že neskôr budú schopnými vyrovnať sa s požiadavkami sociálneho života. Rodičia i deti sú tak i biologicky pripravení byť k sebe vzájomne priťahovaní a zotrvať vo vzájomnej blízkosti (Grusec & Davidov, 2007).

V tejto súvislosti zdôrazňujú Laibleová a Thompson (2007) vzťahový prístup hovoriaci o tom, že blízke vzťahy podporujú vývoj jedinečných sociálnych spôsobilostí vďaka výnimočnosti situácií a behaviorálnym a emočným špecifikám vzťahov medzi ľuďmi, ktorí sa navzájom poznajú veľmi dôverne (Reis, Collins, & Berscheid, 2000). Senzitívne odpovede opatrovníka ponúkajú ochranu a starostlivosť a tá umožňuje deťom nadobudnúť sebadôveru ohľadne odhaľovania sveta a jeho zákonitostí. Podobne ako bezpečný attachment, ktorý u dieťaťa vytvára príležitosť pre individuálnu exploráciu prostredia vo svojom okolí a nadväzovanie

vzťahov s inými ľuďmi v rámci bezpečného základu, ktorý mu poskytlo pripútanie k rodičom (Bates & Pettit, 2007). Bezpečnosť vo vzťahu rodič – dieťa moderuje interakcie medzi dieťaťom a prostredím, čo ovplyvňuje ranú skúsenosť a proces socializácie.

Opodstatneným je tak skúmanie emočnej socializácie predovšetkým už od obdobia raného vývinu, kedy sú tieto vzťahy utvárané (viď tiež kapitola 2.2). Zvlášť blízke rodinné vzťahy medzi rodičmi a ich potomkami poskytujú atmosféru pre rozvíjanie tak intímnej dimenzie ľudského bytia ako je emočný život.

3.2.1 Spôsoby/faktory socializácie emócií v rodine

Eisenbergová, Cumberlandová a Spinradová (1998, s. 317) definujú rodičovskú socializáciu ako rodičovské správanie reflektujúce rodičovské presvedčenia, ciele a hodnoty s ohľadom na prežívanie, expresiu a modulovanie emócií svojich detí. Zahŕňajú rodičovské reakcie na detské emócie, rodičovské diskusie o emóciách, a rodičovské emočné prejavy. Eisenbergová, Cumberlandová a Spinradová (1998) sú presvedčené, že je v súčasnosti existujú silné dôkazy o existujúcej súvislosti medzi rodičovskou emočnou socializáciou a štýlmi emočného prežívania a exprese u ich detí.

Tradične bola podľa Saarniovej (1999) emočná socializácia v rodine skúmaná z hľadiska: (1) rodičovského modelového správania, ktoré dieťa následne imituje, (2) rodičovského posilnenia (pozitívneho alebo negatívneho) správania detí a (3) detskej internalizácie rodičovských presvedčení, pocitov a správania prostredníctvom nevedomých identifikačných procesov. Uchopiteľnejšie hovorí Zahn-Waxlerová (2010) o existencii dvoch základných typov emočnej socializácie – o priamej a nepriamej, a zároveň upozorňuje na to, že priame a nepriame procesy nie sú plne oddeliteľné. Priama socializácia zahŕňa rodičovské prejavy emócií, reakcie na detské emócie a diskusie o emóciách s deťmi. Nepriama socializácia pozostáva z celkovej rodinnej klímy (konflikty medzi rodičmi, sociálne odvolávanie sa rodiča, psychické ochorenie rodiča a podobne) a rodičovskej vlastnej expresivity emócií v rodinných interakciách. Je zjavné, že priame a nepriame procesy sa budú výrazne prekrývať, a že jedine z teoretického hľadiska je možné ich presne zaradiť. Ďalšími aspektmi emočnej socializácie, sú podľa Zahn-Waxlerovej (2010) všeobecná vrelosť / hostilita rodičov a kvalita pripútania dieťaťa. Hoci nie je možné jednotlivé spôsoby socializácie emócií v rodine jednoznačne klasifikovať, bližšie popisujem aspoň najvýznamnejšie z nich: (1) rodičovské prejavy emócií a rodičovská vrelosť, (2) rodičovské reakcie na detské emócie, (3) rozhovory o emóciách a emočný koučing, (4) emočná atmosféra v rodine, (5) attachment (kapitola 2.2).

Je potrebné dodať, že zvlášť rodičovské prejavy, rodičovské reakcie na detské emócie, a rozhovory o emóciách môžu byť rôznym spôsobom u matiek a rôznym spôsobom u otcov ovplyvnené pohlavím dieťaťa. Podrobnejšie bude o rodičovstve v zmysle materstva a otcovstva písané v kapitole 4. V nasledujúcich podkapitolách ešte nie je na tento aspekt kladený dôraz – a v súlade s citovanými autormi sa zmieňujeme o rodičovských prístupoch, rodičovských prejavoch a pod. vo všeobecnosti.

3.2.1.1 Rodičovské prejavy emócií a rodičovská vrelosť – pozorovanie a modelovanie rodičovských emočných prejavov

Jedným z mechanizmov, prostredníctvom ktorého deti získavajú informácie o emóciách je pozorovanie emočných prejavov svojich rodičov a to nielen voči nim, ale aj interakciách s ďalšími ľuďmi, pri ktorých ich majú možnosť sledovať. Rodičia učia svojimi vlastnými emočnými prejavmi svoje deti či, ako a kedy je akceptovateľné prejavovať emócie a ponúkajú im možnosti spoznávať emócie druhých (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Všeobecná miera emócií prejavovaných v rodine vplýva na deti prostredníctvom emočnej nákazy (*emotion contagion*), a dochádza k nej už v ranom veku detí (Saarni, Mumme, & Campos, 1998). Hovoríme o nej v každej situácii, kedy tvárový alebo verbálny prejav, či emočné gesto vyvolá podobnú odpoveď u druhej osoby.

Za jeden z centrálnych vplyvov v ranej socializácii dieťaťa v rodine je považovaná vrelosť rodičov, prípadne opatrovníkov (Bates & Pettit, 2007). Vrelosť je vnímaná ako mediátor účinnosti iných črt v rodičovských socializačných postupoch, a je tiež súčasťou autoritatívneho rodičovského štýlu (Baumrind & Black, 1967, podľa Bates & Pettit, 2007). Poskytuje vzájomnému vzťahu rodiča a dieťaťa harmóniu podporujúcu rozvíjanie dôvery a socio-emočnej kompetencie. Vrelosť je stále viac vnímaná ako dyadický konštrukt, prostredníctvom ktorého dochádza k zdieľaniu pozitívnych emócií v dyáde rodič – dieťa. Podľa Batesa a Pettita (2007) prístupy podhodnocujú dvojsmernosť vrelosti a jej vplyv na všeobecnú vzťahovú kvalitu, vďaka čomu je zároveň znakom zdieľania emócií medzi jednotlivcami. Vrelosť a podporujúci vzťah s opatrovníkmi a ďalšími ľuďmi poskytuje dieťaťu pocit lásky a rešpektu voči nemu. Výsledkom vo vývine je väčšia pravdepodobnosť rozvinutia si dôvery voči tomu, že rodičia, prípadne opatrovníci konajú pri výchove v najlepšej viere a snahe prospieť dieťaťu. Podobne sa vrelosť odrazí na ochote a túžbe po zdieľaní činnosti, pocitov, objavov a iných kvalít ľudskej skúsenosti (Waters et al., 1991).

Vrelý vzťah podnecuje detskú motiváciu konať v zhode s rodičom či opatrovníkom a spolupracovať s ním, čiastočne prostredníctvom identifikovania sa s ním (Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000). Je možné konštatovať, že vrelé vzťahy zvyšujú pravdepodobnosť, že deti

budú významne ovplyvnené rodičmi v procese socializácie, a že budú vnímavými voči ich socializačným snahám. Vysoká úroveň vrelosti a pozitívnych citov v kontexte blízkych vzťahov zlepšuje naladenie detí, a tak sú rodičia i deti vzájomne voči sebe viac pozorní v kontexte pozitívnych emócií (Dix, 1991).

V primárnej rodine sa dieťa učí schopnosti flexibilne a autonómne regulovať emócie. Rodičia a ďalší opatrovníci musia ako prví ukázať deťom adaptívne stratégie (Grolnick, Bridges, & Connell, 1996). Teda, je nutné najprv ponúknuť efektívne stratégie, ktoré môžu následne byť internalizované jednak prostredníctvom modelovania a jednak prostredníctvom priameho vedenia dospelými (emočného koučingu, viď kapitola 3.2.1.4).

3.2.1.2 Rodičovské reakcie na detské emócie

Rodičovské reakcie na detské emócie sú excelentným príkladom toho, ako môžu rodičia priamo socializačne pôsobiť na detské emočnú expresivitu (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Spôsob reagovania rodičov sa začleňuje do detskej skúsenosti a pri ďalšej situácii sa môže stať faktorom podporiacim alebo inhibujúcim emočný prejav dieťaťa. Rodičia vystupujúci v pozícii autority môžu posilniť želané emočné prejavy úsmevom, pochvalou, ocenením, či iba ich prostým vypočutím. Naopak, veľmi jednoducho dokážu emočný prejav dieťaťa zablokovať svojim nezáujmom, odmietaním, ignoráciou či pohrdaním jeho emóciami.

Rodičovské trestanie detských emócií sa napríklad spája s neprimeraným spôsobom regulovania emócií – napríklad úteku z emočnej situácie alebo tendenciou k pomste (Eisenberg & Fabes, 1994; Eisenberg et al., 1992), a so všeobecne nižšou úrovňou detskej socio-emočnej kompetencie (Jones et al., 2002). Ako trest môže byť vnímaný i nepodporujúci prístup rodiča, alebo vyhnutie sa kontaktu s ním („Môžeme o tom spolu hovoriť, ale musíš prestať plakať.“). Podobne, neprejavovanie záujmu o detské emócie a ich odmietanie bolo spájané so silnejšími prejavmi hnevu u dieťaťa pri interakcii s rodičom (Snyder et al., 2003). Navyše, spôsob akým opatrovník dopovedá, prípadne neodpovedá na detské emočné signály je jedným z najdôležitejších faktorov pri utváraní kvalitného detského attachmentu (Magai et al., 2004).

Z dlhodobého hľadiska sa tak deti pri rodičovskej snahe o minimalizáciu ich emócií budú radšej emočným prejavom vyhýbať, než by sa im naučili porozumieť a správne s nimi zaobchádzať. Okamihy, kedy k nim emócie prichádzajú od druhých, alebo ich sami prežívajú sa môžu stať plné distresu a nepríjemných pocitov. Longitudinálne analýzy (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998) dokazujú, že negatívne reakcie rodičov na detské emócie sa vo všeobecnosti odrážajú na nižšej kvalite sociálneho fungovania dieťaťa a na problémoch s reguláciou emócií.

3.2.1.3 Emočná klíma rodiny

Atmosféra, v ktorej sa deti denno-denne nachádzajú vo svojich domovoch, hoci ako nepriamy faktor socializácie, má obrovský dopad na celkový emočný vývin dieťaťa. Na pozadí pozitívnej klímy v rodine vyznie napríklad prejav rodičovskej nespokojnosti s počínaním si dieťaťa celkom ináč ako pokarhanie dieťaťa, ktoré je len jedným z tisícky ďalších v hostilnom rodinnom prostredí.

Celá široká paleta vnútorných rodinných procesov a rodinnej dynamiky odráža celkovú emočnú klímu. Morrisová et al. (2007) uvádza štyri dôležité komponenty: (1) všeobecnú emočnú stabilitu a predikovateľnosť prostredia (2) rodičovské očakávania a požiadavky na zrelosť dieťaťa v jeho prejavoch, (3) miera pozitívnych emócií prejavovaných v rodine, (4) Miera negatívnych emócií prejavovaných v rodine. Podobne Halberstadtová et al. (1995) tvrdia, že kvalita emočnej klímy je najviac ovplyvnená prejavovaním emócií rodičmi, a typicky je hodnotená dvoma spôsobmi : (a) aké sú rodičovské prejavy pozitívnych a negatívnych emócií počas interakcií s dieťaťom, prípadne (b) aké sú všeobecné rodičovské tendencie k prejavovaniu emócií počas rodinných interakcií. Emočná klíma tak môže byť vnímaná aj ako index rodinnej (rodičovskej) expresivity – a teda ako dominujúci štýl verbálnych a neverbálnych emočných prejavov v rodine (Halberstadt, et al., 1995, s. 93). Rodičovská emočná expresivita chápaná týmto spôsobom nezahŕňa iba rodičovské prejavy emócií zamerané na dieťa ale aj tie, ktorých je v rodinnom prostredí iba svedkom pri interakciách ostatných členov rodiny.

Emočné prostredie, v ktorom vyrastá dieťa sa podľa Darlingovej a Steinberga (1993) odráža v kvalite rodinných vzťahov (ako kvalita pripútania, manželský vzťah alebo uplatňovaný rodičovský štýl) a v miere pozitívnych a negatívnych emócií, ktoré si všetci členovia rodiny navzájom prejavujú. Napríklad, keď je emočná klíma negatívna a nepredvídateľná, a dieťa sa často stretáva s neočakávanými emočnými reakciami alebo emočnou manipuláciou, stáva náchylným k tomu, aby bolo vysoko emočne reaktívnym. Naopak, keď dieťa vyrastá vo vnímavom a konzistentnom prostredí, kde sa cíti akceptované a opatrované, cíti sa slobodné vo vyjadrovaní emócií, pretože si môže byť isté, že jeho potreby v tejto oblasti budú naplnené (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998).

V ponímaní Darlingovej a Steinberga (1993) je emočná klíma vytváraná rodičovským výchovným štýlom, ktorý je podľa nich konšteláciou postojov voči dieťaťu. Podrobne sa problematike rodičovských výchovných štýlov sa venuje kapitola 3.2.3.

3.2.1.4 Rodinné rozhovory a emočný koučing (emočné vedenie)

Prirodzene v každej rodine existujú témy, ktoré sú v nej bežné, slová, ktoré sa nepoužívajú alebo udalosti, o ktorých sa mlčí. Prostredníctvom prirodzenej každodennej komunikácie v rodine sa určuje, čo je v komunikácii s druhými v poriadku, čo je tabu, čo je prijímané, a za čo sa trestá. Rozhovory o emóciách sa môžu stať pre dieťa samozrejmy, a podľa Fivushovej et al. (2000) môžu významne prispievať k obráteniu pozornosti na emócie ako také a zároveň na emočné potreby druhých.

Gottman, Katz a Hooven (1996, 1997) píšú o meta-emočnej filozofii rodičov (*meta-emotion philosophy*), ktorá reflektuje ich presvedčenia, postoje k ich vlastným pocitom a pocitom svojich detí. Niektorí rodičia sú presvedčení o tom, že emócie a zvlášť tie negatívne sú zlé a mali by byť kontrolované a ich prejavy potláčané. Takíto rodičia sa pri výchove pokúsia naučiť svoje deti tomu, aby svoje emócie minimalizovali, odmietali či ignorovali, prípadne celkom zamedzovali prežívaniu či prejavovaniu negatívnych emócií. Iní rodičia majú pocit, že je žiaduce ostať v kontakte s vlastnými emóciami a vyjadrovať ich sociálne akceptovateľným spôsobom. Takíto rodičia budú pravdepodobne vystupovať podporujúco voči emóciám prejavovým dieťaťom (Gottman, Katz, & Hooven, 1997). Táto filozofia tak zahŕňa napríklad vnímanie detských emócií ako príležitosť pre vytvorenie dôverného prostredia alebo učenie dieťaťa, alebo ako priestor pre podporu dieťaťa v riešení problému. Naopak môže obsahovať obavy z detských emócií alebo strach z neschopnosti správne na ne zareagovať. Podľa autorov je táto rodičovská filozofia priamo prepojená na emočný koučing. Shortt et al. (2010) podobne píšú o materskom emočnom vedení – materskom emočnom koučingu (*maternal emotion coaching*). Vnímajú ho ako socializačný proces, v ktorom je dieťaťu ponúknuté vedenie v porozumení emóciám a ich efektívnom zvládaní.

V oblasti emočnej regulácie deti napríklad potrebujú byť schopné praktizovať emočnoregulačné stratégie najprv s podporou rodičov alebo opatrovníkov a neskôr celkom sami. Grolnicková a Farkasová (2002) upozorňujú na dôležitosť podpory a vedenia rodičov a to z dôvodu, že modulácia veľmi silných afektov bez podpory je pre deti extrémne náročnou úlohou. Deti musia mať príležitosť pracovať so svojimi afektami s podporou a neskôr samostatne, a toto je možné iba v prípade ak táto úloha spadá do schopností dieťaťa. Inými slovami, vhodné a kladne reagujúce prostredie, ktoré je štruktúrované a podporuje autonómiu facilituje internalizáciu regulácie emócií (Tronick, 1989).

Celkovo je koučujúce správanie v oblasti emócií ohromným prínosom pre dieťa. Zahŕňa rešpekt voči jeho emočnej skúsenosti, obsahuje reakcie ako ponuka útechy či poskytnutie rady ohľadne podstaty emócie, a prináša primerané spôsoby, ako ich prejaviť, nastavuje limity pre

správanie a diskutuje ciele a stratégie pri pasovaní sa s emočne nabitými situáciami (Gottman, Katz, & Hooven, 1997).

3.2.2 Zmeny v emočnej socializácii dieťaťa v rodine súvisiace s vekom

Závery poukazujú na kontinuitu a na zmeny v rodičovských socializačných prostriedkoch v priebehu vývinu dieťaťa. Hoci niektoré aspekty rodičovstva zostávajú pomerne nemenné (Michalik et al., 2007), vynára sa dôkaz o tom, že rodičia sú citliví k detskému vývinu a zároveň očakávajú viac emočne kompetentné správanie s pribúdajúcim vekom dieťaťa a adekvátne upravujú svoje očakávania ako aj emočne-socializačné správanie a postupy (Dix, 1991; Klimes-Dougan & Zeman, 2007).

S rastúcim vystavovaním sa a skúsenosťou s rodičovskými očakávaniami primeraného emočného správania postupom času si staršie deti zvyknú internalizovať rodičovské očakávania a hodnoty súvisiace s akceptabilitou emočnej expresivity. Je časté vyhýbanie sa potrebe priameho rodičovského vedenia, nakoľko jemnejšie spôsoby spätnej väzby môžu byť pri starších deťoch adekvátnejšie (napríklad skryté formy neverbálnej komunikácie pre vyjadrenie očakávaní ako zdvihnuté obočie alebo tiché „c - knutie“ jazykom) (Klimes-Dougan & Zeman, 2007). S napredovaním adolescentov v utváraní vlastnej autonómie, emočné koučovacie praktiky, ktoré boli nesmierne dôležité v ranom detstve tak môžu nahradiť iné alternatívy (Gottman, Katz, & Hooven, 1997).

Podľa Michalika et al. (2007), rodičovská pozitívna aj negatívna emočná expresivita sa ukázala byť stabilnou v čase (meranie v období 5-8 rokov veku dieťaťa a následne v adolescencii), z čoho vyplýva, že je možné ich považovať – ak sú v prejavoch rodičov prítomné - konzistentné od detstva až po ranú adolescenciu. V súvislosti s dokumentovaním vývinových odlišností v rodičovských emočne – socializačných prostriedkoch, výskumníci poukazujú na to, že majú tendenciu k menej podporujúcemu a viac represívnemu správaniu voči starším deťom (Dix, 1991; Klimes-Dougan et al., 2007), hoci tento nárast nie je vždy lineárny (Eisenberg, et al. 1999).

V období adolescencie bývajú stále viac zvažované aj vplyvy učiteľov, rovesníkov, spoločnosti v širšom slova zmysle (napríklad médiá), rodičia sú však aj naďalej východiskovými a pravdepodobne najvplyvnejšími zdrojmi, ktorými sú detské emócie socializované (Halberstadt, 1991) a napriek posunom k autonómii v období adolescencie, naďalej ostáva vplyv rodičov významným v emočnom živote ich adolescentných potomkov (Larson et al., 1996).

Podľa Haya a Ashmana (2003) existujú dva názory na úlohu rodičov a rovesníkov v socializácii v období adolescencie. Prvým pohľadom je, že na jednej strane stojí dominancia kultúry mládeže s jej vlastnými hodnotami, normami a túžbou odlišovať sa a na strane druhej stojí vštepená rodičovská kultúra (Gecas & Seff, 1990). Druhým pohľadom je, že rodičia i rovesníci môžu byť v socializácii v období adolescencie partnermi a nemusia tak stáť v protiklade. Dôležitým sa môže stať to, ako sa rodičia sami vyrovnávajú so stále silnejúcimi vplyvmi prichádzajúcimi z prostredia mimo rodiny a aké rodičovské stratégie pri jednaní s adolescentnými potomkami v súvislosti s nimi zvolia. Môžu sa napríklad snažiť aktívnym odmietaním bojovať proti afektívnemu reagovaniu adolescenta s tvrdením „že sa ho naučil od kamarátov“, alebo zvoliť pri jeho afektoch spôsoby správania, z ktorých síce bude možné poznať ich odmietavé stanovisko, ale rovnako z nich bude zrejmy rešpekt voči nemu. Michalíková et al. (2007) sa v tejto súvislosti tvrdí, že je viac ako pravdepodobné, že pokračujúca rodičovská podpora a vedenie majú pozitívny vplyv a môžu výrazne napomôcť adolescentovi úspešne usmerňovať záťaž vývinu, napriek silným emóciám, ktoré často evokuje.

3.2.3 Rodičovské štýly

Jones (2001, podľa Reder, Duncan, & Lucey, 2003) hovorí, že rodičovstvo vypovedá o aktivitách a správaní primárnych opatrovníkov, ktoré je nevyhnutné pre dosiahnutie cieľa - umožnenia dieťaťu stať sa autonómnym. Rodičia poskytujú dôležitý sociálny kontext, v rámci ktorého má detské správanie špeciálny význam, a v ktorom spätne vplyva na rodičovské jednanie. Darlingová a Steinberg (1993) vnímajú rodičovský štýl ako konšteláciu ich postojov voči dieťaťu, ktoré sú mu komunikované, a tak vytvárajú emočnú klímu, v prostredí ktorej je rodičovské správanie prejavované. Autori rozlišujú medzi rodičovskými postupmi (*parenting practices*) – špecifickými typmi správania definovanými svojim obsahom a socializačným cieľom, a medzi rodičovským štýlom (*parenting style*) – celkovým postojom k dieťaťu. Rodičovské postupy zahŕňajú tak ciele správanie, prostredníctvom ktorého si napríklad plnia rodičovské povinnosti a tiež necielené správanie demonštrované gestami, zmenami v tóne hlasu, alebo spontánnej expresii emócií.

Baumrindová (1971), ktorá opakovane rozpracovávala problematiku rodičovských štýlov uvádza, že efektivita rodičovského štýlu vo vývine osobnosti dieťaťa reflektuje jednak emočnú kvalitu vzťahu rodič – dieťa (vnímavosť, vrelosť, angažovanosť) a jednak rodičovskú kontrolu (kladenie požiadaviek a kontrola ich plnenia, dodržiavanie disciplíny). Vychádzajúc z týchto predpokladov Baumrindová rozlišuje medzi kvalitatívne odlišnými rodičovskými štýlmi – autoritatívnym (*authoritative*), autoritárskym (*authoritarian*), a zhovievavým (*permissive*),

a u každého zmieňuje istú podobu emočného vzťahu a kontroly s určitými dôsledkami pre emočný a osobnostný vývin dieťaťa.

Podobne problematiku rodičovských štýlov (výchovy v rodine) rozpracoval Čáp (1996), ktorý podobne použil modely dvoch protikladných komponentov v dvoch dimenziách – emočný vzťah a riadenie. Dimenziu emočného vzťahu tvorí Kladný a Záporný komponent, ktorý sa prejavuje u rodičov tak, že v rôznej miere prejavujú dieťaťu lásku, prijímanie i citové kladné vzťahy. V opačnom prípade, v dimenzii zápornej sa môžu prejavovať citový odstup, odmeranosť až odmietanie dieťaťa. Dimenzia Riadenia je v jeho koncepcii rozdelená na silné, stredné, slabé a rozporuplné.

3.2.3.1 Autoritatívny rodičovský štýl

Podľa Baumrindovej (1968), autoritatívny rodič verbálne odôvodňuje svoje konanie (dávanie hračky, či jej odobratie) a zdieľa s dieťaťom odôvodnenia existujúcich pravidiel. Jeho komunikačné štýly sú charakterizované, vrelosťou, jasnosťou a reciprocitou - obojstranným prejavom i počúvaním medzi rodičom a dieťaťom. Deti autoritatívnych rodičov prevažne vykazujú zdravú rovnováhu medzi úrovňou činnosti – *agency* (napríklad orientácia na výkon, vysoká sebaúcta, nezávislosť) a prijímania – *communion* (napríklad sociabilita, schopnosť spolupráce, priateľskosť), a to vďaka tomu, že ich rodičia oceňujú expresívne i inštrumentálne atribúty.

Autoritatívni rodičia používajú pevnú, konzistentnú kontrolu zameranú na začlenenie dieťaťa do rodiny a spoločnosti a kladú dôraz na to, aby dieťa dosahovalo primeranú úroveň zrelosti počas dospievania. Vnímajú dieťa ako autonómne self ako sú zároveň aj schopní vyžadovať disciplínu. Pevnú kontrolu uplatňujú vo chvíli, keď ako rodičia nesúhlasia, ale nejde o nezmyselné obmedzenia dieťaťa.

Autoritatívny rodič rozoznáva svoje práva ako dospelého, ale myslí tiež na záujem dieťaťa. Oceňuje a chváli aktuálne kvality dieťaťa ale nastavuje tiež štandardy pre budúcnosť. Používa zdôvodnenie, avšak aj silu na dosiahnutie zámerov. Nezakladá svoje rozhodnutia na skupinovom konsenze alebo individuálnych túžbach dieťaťa, ale takisto nevidí seba ako neomylného.

Výskumne bolo preukázané, že takýto rodičovský prístup je napríklad vo vzťahu s vyššou sebaúctou, životnou spokojnosťou a nižšou depresivitou (Milevsky et al., 2006), a tiež jeho dobrým spoločenským prispôbením (Kauffman et al., 2000) a snahou dosiahnuť svoje ciele (Gonzalez, Holbein, & Quilter, 2002). Autoritatívna kontrola rodičov bola však u dievčat vo vzťahu k vysokému výkonu ale nie k priateľskému a kooperatívnemu správaniu (Baumrind, 1971).

3.2.3.2 Autoritársky rodičovský štýl

Autoritárski rodičia vykazujú nezainteresovanosť a nedostatok vrelosti (Baumrind, 1968). Autoritárski rodičia sú podobne autoritatívnym striktní v kontrole. Avšak, ich výchovné postupy sa kvalitatívne výrazne líšia od autoritatívnych rodičov. Je očakávaná striktná a bezpodmienečná poslušnosť, a akýkoľvek prejav individuality dieťaťa a nesúhlasu z jeho strany je okamžite a prísne trestaný. Ich deti sú výrazne náchylné k internalizácii problémov, sebakopceňovaniu, sociálnej podriadenosti, nízkemu pocitu sebaúčinnosti a zníženej samostatnosti (Baumrind, 1971).

Autoritársky rodičovský štýl sa ukázal byť vo vzťahu s negatívnou emocionalitou naprieč všetkými typmi dyád rodič – dieťa (Porter et al. 2005). Tieto zistenia sú konzistentné s výskumom, ktorý potvrdil, že elementy detského temperamentu, zvlášť tie negatívne, sú zvyčajne tie, ktoré u rodiča vyvolávajú najviac autoritárskych rodičovských postupov (Sanson & Rothbart, 1995). Avšak, tieto zistenia sa a v niečom líšia od predchádzajúcich štúdií poukazujúcich na to, že otcovia sú skôr než matky menej akceptujúcimi negatívne temperamentové charakteristiky u dievčat než u chlapcov (Lamb et al., 1982). Emocionalita dieťaťa, ktorá sa prejavuje jeho ľahkým rozčúlením sa, častým plačom a rozrušením je často skúškou rodičovských psychických síl, a vyžadujú rodičovské jednanie znižujúce distress takéhoto vysoko emočne - expresívneho dieťaťa. Výsledkom takejto nutnosti opakovane a často reagovať na detské emócie môže vyvolať viac autoritársky než autoritatívny prístup, nakoľko ten vyžaduje od rodiča istú úroveň trpezlivosti (Grusec & Goodnow, 1994). Tieto zistenia reflektujú kumulovaný transakčný efekt autoritárskeho rodičovstva a detskej negatívnej emočnej expresivity.

3.2.3.3 Liberálny rodičovský štýl

Zhovievaví - liberálni rodičia vykazujú vyššiu mieru akceptácie asociovanú s častejšími prejavmi vrelosti a emocionality od rodičov, popri menšom zdôrazňovaní a presadzovaní pravidiel a autority. Táto laxnosť v kontrolovaní a disciplíne znamená, že deti sú ponechané riadiť svoje vlastné správanie a robia rozhodnutia pokiaľ ide o nich samotných (napríklad čas ísť spať, jedlá) (Maccoby & Martin, 1983, podľa Parke & Buriel, 2006). Taktiež, deti liberálnych rodičov vykazujú vyššiu mieru sebahodnotenia a sebaúcty, ale prejavujú sa zároveň zníženou zrelosťou, nárazovou kontrolou, sociálnou zodpovednosťou a výkonom.

Súčasnější trendy v prístupe k rodičovským štýlom uvažujú o odlišovaní dvoch kategórií zhovievavého rodičovského štýlu – a to chápaného (*indulgent*) a zanedbávajúceho (*neglectful*) (Lamborn et al., 1991). Lambornová et al. (1991) zistili, že adolescenti, ktorí

považovali svojich rodičov za autoritatívnych dosahovali vysokú úroveň psychologickej kompetencie a nízke úrovne psychologickej a behaviorálnej dysfunkčnosti v porovnaní s adolescentmi, ktorí vnímali svojich rodičov ako zanedbávajúcich. Študenti, ktorí boli presvedčení, že mali autoritárskych rodičov boli poslušní a konformní voči štandardom, avšak, vykazovali veľmi slabý sebakoncept. Adolescenti so zhovievavými – chápacími rodičmi mali vysokú sebadôveru, ale mali tiež viac problémov s experimentovaním s drogami a promiskuitou (*misconduct*) v škole a mimo nej.

Zistenia tiež poukázali na to, že existuje významný vzťah medzi liberálnym rodičovským štýlom a agresivitou. Výskum Pattersona et al. (1992) odhalil tiež niekoľko rodičov, s extrémne liberálnym prístupom k výchove, ktoré mali deti s antisociálnym správaním. Niektorí z nich sa, ako píše, identifikovali s filozofiou 60-tych rokov, ktorá vehementne potláčala limity, či kontrolu detského správania. Empirické zistenia a klinické skúsenosti vypovedajú o tom, že najviac detí s antisociálnym konaním si zažilo odmietanie od jedného alebo oboch rodičov, prípadne vo svojej rovesníckej skupine (Patterson et al., 1992).

3.2.4 Zhrnutie

V rámci socializačných snáh rodičov je ich možné viac či menej presne zaradiť do určitého výchovného štýlu, v súlade s koncepciou Baumrindovej (1971) a jej nasledovníkov. Výhody autoritatívneho materstva v porovnaní so zhovievavým sú zjavné, no pri otcovstve je výhoda menej zrejma – snáď len s výnimkou jeho súvislosti s depresivitou detí. Je možné, že nakoľko je otcovská rola úzko prepojená na hry v živote svojich detí, zhovievavý (*permissive*) otec môže byť vhodne dopĺňujúcim rodičovským prístupom a nemusí mať taký škodlivý dopad na dieťa ako zhovievavá (*permissive*) matka (Milevsky et al., 2006).

Dôležitým z hľadiska rodičovského prístupu sa javí byť empirické skúmanie nielen rodičovských štýlov (*parenting styles*), ale aj jednotlivých rodičmi zaužívaných postupov (*parenting practices*) pri výchove a jednaní s dieťaťom. V emočnej oblasti ide najmä o rodičovské reakcie na detské emócie, rozhovory z dieťaťom o emóciách a emočný koučing. Jedná sa o mnoho malých faktorov spojených v celkovom prístupe matiek a otcov voči svojim potomkom.

Každý z rodičov je zároveň nositeľom emočnej klímy zo svojej vlastnej rodiny a tak každá nová rodina znamená unikátnu kombináciu matky a otca vytvárajúcu jedinečné rodinné prostredie, v ktorom vychovávajú svoje deti.

3.3 TEMPERAMENT V KONTEXTE RODIČOVSTVA A „GOODNESS OF FIT“

Rodičia majú zvyčajne mnohé predstavy o vývine svojich detí a početné očakávania od správania sa svojich detí, a tiež presvedčenia o tom, aké výchovné postupy budú pre ne adekvátne a účinné. Všetky tieto predstavy sú konfrontované s temperamentovou jedinečnosťou dieťaťa, jeho špecifickou reaktivitou v oblasti motoriky, emocionality a pozornosti a špecifickou schopnosťou vlastné reakcie regulovať. Ako uvádza Weiner (2003), emočná expresivita a regulácia sú základom odlišností medzi deťmi v ich temperamente a osobnosti.

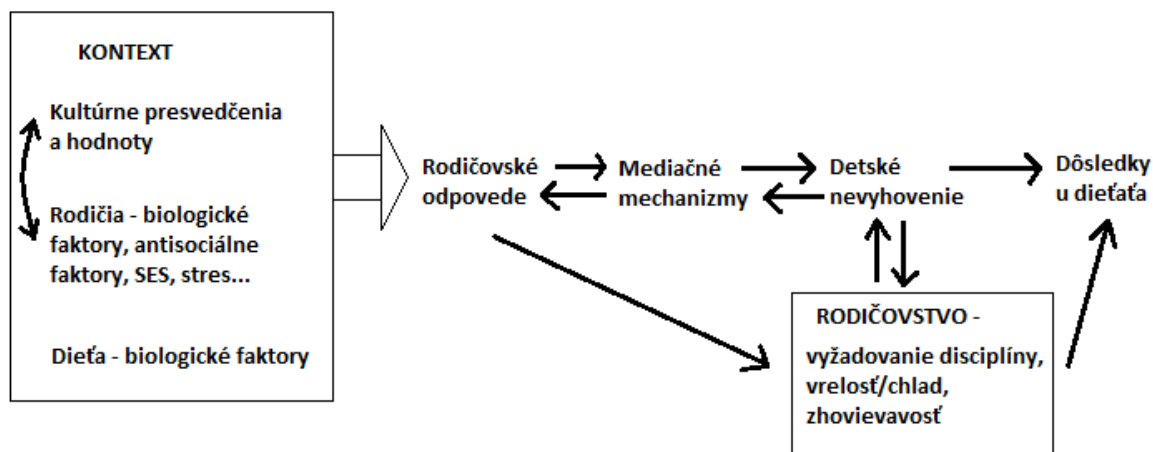
Už Bell (1968) patril k prvým, ktorí poukazovali na kľúčovú úlohu dvojsmerného vplyvu v socializačnom procese – a teda, že tak rodičia ako aj deti sa rovnakou mierou zúčastňujú tohto procesu. Účinky teda plynú tak od opatrovníka k dieťaťu ako aj od dieťaťa k opatrovníkovi. Je opakovane potvrdzované, že dieťa nie je pasívnym členom interakcie rodič – dieťa, a to, čo dieťa vnáša do tejto interakcie – zvlášť jeho/jej temperament - významne ovplyvňuje rodičovské prístupy a interakcie rodič – dieťa (Lytton, 1990). Z tohto dôvodu je nevyhnutné temperamentové emočné reakcie u malých detí a ich sebareguláciu vnímať predovšetkým na pozadí sociálnych podnetov od rodičov a ich rutinných rodičovských výchovných postupov (Bates & Pettit, 2007).

Sansonová a Rothbartová (1995) poukazujú na to, že čím ďalej tým viac (v porovnaní s históriou) sa nahliada na dieťa ako na individualitu – a tým je stále zložitejšie podať univerzálny návod na to, byť „dobrým rodičom“ inak ako zdôraznením rodičovskej senzitivity a flexibility. To implikuje, že je dôležité aby rodič reagoval štýlom, ktorý dieťa pochopí ako podporujúci (Patterson & Fischer, 2002).

Pretože deti sa odlišujú vo svojich odpovediach na rovnaké vzorce rodičovských postupov, rodičia potrebujú byť vnímavými voči temperamentu dieťaťa a svoje rodičovské správanie sa mu snažiť prispôbiť. To si žiada pozornosť voči signálom vypovedajúcimi jednak o stave, a jednak o potrebách dieťaťa. Cieľom rodičovstva by tak malo byť to aby bolo prispôbené temperamentu každého dieťaťa v rodine zvlášť.

Na pozadí takehoto ponímania môžeme na rodičovský štýl a rodičovské postupy nahliadať jednak ako na primárny kauzálny mechanizmus, ale tiež ako na dôsledok – „produkt“ socializačného procesu. Podľa Pattersona et al. (1992) existuje široká škála kontextuálnych premenných, ktoré ovplyvňujú rodičovské postupy počnúc kultúrnymi presvedčeniami, cez vplyv rozvodu až po rodičovské črty ako depresivita, či antisociálne správanie. Všetky tieto premenné sa ukázali byť v signifikantnom vzťahu s rodičovskými postupmi a autori z nich vytvorili model, v ktorom je rodičovstvo dôsledkom (Obrázok 3).

Obrázok 3 » Rodičovstvo ako dôsledok socializačného procesu (Patterson et al.,1992)



Zaujímavý pohľad na problematiku vzťahu temperamentu s požiadavkami okolia uviedli Thomas a Chessová (1977, podľa Galambos & Costigan, 2003). Autori tvrdia, že temperament ovplyvňuje vývin primárne prostredníctvom svojej „dobrej zhody“ (*goodness of fit*) teda toho, ako zapadá – alebo je v zhode so svojim prostredím. Teda – vysoká kompatibilita medzi temperamentovými kapacitami a kontextuálnymi požiadavkami facilituje vývoj dieťaťa. Vplyv temperamentu dieťaťa na socializáciu emócií v rodine tak v súlade s dobrou zhodou Thomasa a Chessovej tkvie v zhode medzi detským (rodičmi vnímaným) temperamentom a požiadavkami a očakávaniami rodinného prostredia. Súlad – vhodné spojenie pravdepodobne vyústi do minima konfliktov a stresu medzi dieťaťom a rodičmi alebo opatrovníkmi, naopak, slabá zhoda – nevhodné spojenie (nielen medzi pokojným rodičom a vysoko temperamentným dieťaťom ale aj bude pravdepodobnejšie produkovať napätie a opakovane vyvolávať konflikty.

Ak dieťa prejavuje náročne zvládnuteľný temperament (*difficult temperament*) - napríklad je vysoko negativistické alebo iritabilné, rodičia sa môžu stať citlivými na tieto prejavy. To sa prejaví ich nižšou toleranciou voči geneticky podmieneným tendenciám dieťaťa, ako jeho agresívne alebo impulzívne správanie. Tak by bolo možné očakávať silnejšie geneticky podmienené vplyvy na rodičovskú negativitu, ako keď má dieťa relatívne pokojný temperament (*easy temperament*) (Ganiban et al., 2011). Na strane druhej dieťaťom s pokojným temperamentom (nízka negatívna emocionalita, vysoká sociabilita) môže byť rodičovská negativita tiež vyvolaná, ale nebude možné ju vysvetliť prostredníctvom geneticky podmienených temperamentových charakteristík dieťaťa. Opačný vzťah by bolo možné očakávať od rodičovskej vrelosti. Deti s náročne zvládnuteľným temperamentom (*difficult temperament*) môžu rovnako vyvolať rodičovskú vrelosť, ale tá bude pravdepodobne pripísaná iným faktorom než geneticky podmienenými temperamentovými charakteristikami dieťaťa (Ganiban et al., 2011).

Čo sa týka preukázaných súvislostí medzi temperamentom dieťaťa a socializáciou emócií dieťaťa v rodine, zmienime iba niekoľko z početných zistení autorov. Existuje napríklad dôkaz o tom, že emočne pozitívni kojenci evokujú viac pozitívnych reakcií od svojich opatrovníkov ako emočne negatívni kojenci (Kochanska et al., 2004). Detská negatívna emocionalita zvyčajne nemá významný dopad na rodičovstvo, niekedy je spájaná so zvýšenou mierou starostlivosti (Putnam, Sanson, & Rothbart, 2002; Sanson, Hemphill, & Smart, 2004;), niekedy je možné postrehnúť jej negatívny vplyv. Napríklad Calkinsová, Hungerfordová, a Dedmonová (2004) porovnávali vysoko frustrované šesť-mesačné deti s deťmi s nízkou úrovňou frustrácie a zistili, že od svojich matiek dostávali významne menej fyzickej stimulácie. Kochanska et al. (2004) zistili, že detský hnev síce nepredikuje rodičovské správanie, ale že deti viac prejavujúce hnev majú menej príležitostí zdieľať s matkami pozitívne emócie a, že k dobre naladeným deťom sú matky vnímavejšie a viac ich sledujú.

Kognitívne prístupy okrem vplyvu temperamentu na socializáciu dieťaťa dokazujú tiež detský vplyv na ich vlastný vývin prostredníctvom svojich perцепčných a kognitívnych mentálnych reprezentácií udalostí (Kohlberg, 1969, podľa Rothbart & Bates, 1998). Výskum temperamentu tak prichádza s myšlienkou, že okrem individuálnych odlišností v myšlienkových vzorcoch i individuálne rozdiely v detských emočných procesoch môžu ovplyvniť ich emočné reprezentácie skúsenosti s dôležitými dôsledkami v ich vývine.

Vo vývine dieťaťa je nutné vnímať predovšetkým recipročný proces vzájomných vplyvov, kedy je temperament dieťaťa odrážaný v prístupe jeho rodičov, než každý z týchto faktorov zvlášť. Podľa Saarniovej (1999) je dôležité nezabúdať na to, že ten, kto je v interakcii s dieťaťom mu komunikuje svoje vlastné emócie, a tie sú často vyvolané hodnotením emočného správania – alebo temperamentu dieťaťa. Deti v jednej rodine sú vychovávané svojimi rodičmi rôzne, prípadne minimálne ich vnímanie rodičovského správania je odlišné (Plomin et al., 2001). Dieťa nie je ovplyvnené iba rodičovským správaním, ktoré zdieľajú všetky deti v rodine, ale aj jedinečnou časťou ich správania, ktoré nezdieľa s ostatnými súrodencami (Feinberg & Hetherington, 2001).

Ako sa v procese vývinu menia a dozrievajú deti, tak aj rodičovská skúsenosť samotná je pre každého človeka významným faktorom vplývajúcim na jeho vývin v dospelosti. Rodičovská rola a skúsenosť s ňou v priebehu vývinu a dospievania vlastného dieťaťa sa nemusí odraziť iba na uplatňovaných výchovných postupoch, na rodičovských presvedčeniach, či na ich prioritách vo výchove. Temperamentovo odlišné deti môžu mať postupom času osobitý dopad aj na rodičovské osobnostné charakteristiky (Komsí et al., 2008), a tiež bola potvrdená existencia vzťahov medzi temperamentom dieťaťa a zmenami v rodičovskom pocity sebaúčinnosti, osobnej kontroly, úzkosti a optimizmu (Heinonen et al., 2006).

3.4 POHLAVIE, GENDER A GENDROVÉ ASPEKTY SOCIALIZÁCIE EMÓCIÍ

Obdobie, kedy boli v odbornej literatúre pojmy pohlavie a gender zamieňané je momentálne minulosťou. Napriek tomu je nevyhnutné obozretné zaobchádzanie s týmito pojmami, nakoľko zámena slov môže ľahko zmeniť, alebo znížiť presnosť významu viet, či celých textov. Napriek mnohým nezrovnalostiam ohľadom pojmov pohlavie a gender, sa prevažná časť výskumníkov zhoduje minimálne v tom, že tieto pojmy nie sú synonymami. Autori v posledných desaťročiach zaujímali postoje z hľadiska biologického, sociologického, kultúrneho. Od biologických charakteristík pre jednotlivé pohlavia, ktoré sú nemenné, je len na krok k gender charakteristikám, ktoré sú variabilné tak v rôznych teoretických konceptoch ako aj variujú naprieč krajinami, spoločnosťami, náboženstvami a kultúrami.

Lukšík a Supeková (2003) definujú pohlavie ako biologickú, fyzickú, telesnú dimenziu mužskosti a ženskosti spojenú s reprodukciou. Údaje súvisiace s hormónmi a najmä s chromozómami vedú k záveru, že existujú aj určité vrodené tendencie, ktoré sú pravdepodobne u rodov odlišné. Gender je sociálny a kultúrny konštrukt, súbor ideí, presvedčení o tom, ako sa majú k sebe ľudia správať, prezentovať, aké roly majú mať, akými majú byť muži a ženy (Lukšík & Supeková, 2003).

Skutočnosťou, ktorá najviac komplikuje výskum a možnosť diferencovania medzi vrodeným a naučeným je podľa Chafetzovej (1974) fakt, že ľudia sú vychovávaní inými ľuďmi, a po veľmi krátkom časovom úseku je takmer nemožné oddeliť naučené a nenaučené zložky správania individua. Interakcia biologického založenia a vplyvu okolia sa však podľa Bosinskeho (2000) začína už pred narodením - čo by súhra medzi genetickým a vnútromaternicovým prostredím.

Podľa Poněšického (2004) je na základe odlišných, a tým aj pohlavne jednostranných interakcií s rodičmi či vychovávateľmi oboch pohlaví niečo zdôraznené, určitým spôsobom rečovo i emočne naznačené, iné spojené s úzkosťou či vinou. Táto polarizácia môže jednak obmedzovať, lebo vnímame, myslíme, cítime a jednáme buď žensky alebo mužsky, súčasne však diferencovať - zvlášť v dobe raného detstva, v štádiu krehkej a vyvíjajúcej sa osobnosti môže pomáhať k vytvoreniu dievčenskej či chlapčenskej identity. Odlíšenie sa od druhého pohlavia podporuje prirodzenú tendenciu k individuácii, a podľa autora má dôležitú „kompasovú funkciu“, stáva sa mocným organizátorom vedomého príklonu k napodobňovaniu ženských či mužských vzorov. Jedná sa o aktívny výber podnetov a informácií, ktorý posilňuje pohlavnú identitu, dieťa získava väčšiu jasnosť o mužskej a ženskej roli, pocit sebaistoty, vyhľadáva seba potvrdenie, naopak utvrdzovanie ženskej či mužskej role zvonka podporuje jeho vnútornú pripravenosť sa takto vnímať. Teória sociálnych rolí už pred niekoľkými

desiatkami rokov vysvetlila gendrové stereotypy. Podľa nej je jediná príčina, kvôli ktorej muži a ženy upevňujú gendrové stereotypy to, že konajú v zhode so svojimi sociálnymi rolami, ktoré sú často vymedzované pohlavím (Eagly, 1987).

3.4.1 Pohlavie ako aspekt emočnej expresivity

Nakoľko v predkladanej práci nepôjde o výskum prevedený meraním hormonálnych, či iných fyziologických rozdielov medzi pohlaviami, zmienim v tejto podkapitole iba niekoľko výskumných zistení poukazujúcich na rozdiely medzi dievčatami a chlapcami v detskom veku týkajúcich sa emočnej expresivity – a teda temperamentových odlišností. Prevažne sa dá hovoriť o rozdieloch zaznamenaných v ranom veku a teda je možné predpokladať, že sú podmienené odlišnou neurofyziologickou konštitúciou jednotlivých pohlaví.

Biologické teórie upriamujú pozornosť na vplyv génov na ľudský vývin. Gény sú zodpovedné za úrovne hormónov – napríklad testosterónu – a existujú dôkazy o ich vplyve na ľudské správanie (Susman & Rogol, 2004). Prenatálna hladina hormónov organizuje centrálny nervový systém a štruktúry mozgu (s vyššou úrovňou testosterónu sú tak „maskulinizované“), zatiaľ čo vzostup úrovne hormónov v období puberty je považovaný za zodpovedný za aktivovanie reprodukčného a gendrovo typického správania (Lippa, 2000).

Mnohé detské prejavy a charakteristiky, ktoré boli identifikované ako prejavujúce sa rané rozdiely medzi pohlaviami zahŕňajú procesy sebakontroly, arousal, a úroveň aktivity a spadajú pod oblasť temperamentu dieťaťa (Brody, 2001). Existujú dôkazy o tom, že chlapci sa ľahšie dostanú do stavu nabudenia (arousalu) než dievčatá (Fabes, 1994), že vykazujú vyššiu úroveň aktivity ako dievčatá - a to od novorodeneckého obdobia až do predškolských rokov (Goldsmith, Buss, & Lemery 1997), a že sú relatívne menej zrelí v niektorých procesoch sebaovládania a sebakontroly, v učení sa jemnej motorike, nácviku toalety a obmedzení neprimeraného správania než dievčatá (Kochanska et al., 1996).

V priemere majú dievčatá včasnejšie a lepšie jazykové zručnosti ako chlapci, vrátane rozsiahlejšej slovnej zásoby (Iaccino, 1993, podľa Brody, 2001) a rovnako si dievčatá osvoja emočne-expresívny jazyk skôr ako chlapci (Huttenlocher et al., 1991). Malé dievčatká tiež zvyknú byť sociabilnejšie ako malí chlapci, a vykazujú skoršie odpovede na rodičovské sociálne prejavy, rovnako ako predčia chlapcov v empatii - ako odpovedi na distress druhých (Zahn-Waxler et al., 1992).

Dôležité je však na druhej strane doložiť, že meta-analýza poukázala na to, že rodičia - a zvlášť matky, hovoria s dcérami viac než so synmi používajúc väčšiu kvantitu reči ale nie reč dlhšiu čo do trvania ani reč komplexnejšiu (Huttenlocher et al., 1991), a tiež že matky používajú

širšiu paletu emočných slov, keď hovoria so svojimi dcérami v predškolskom veku ako keď hovoria so synmi v predškolskom veku (Fivush, 1989). Takéto jednanie môže byť na jednej strane reakciou matiek na jazykové schopnosti dcér, alebo na strane druhej reakciou podmienenou vlastnými gendrovými stereotypmi. Už na základe tohto príkladu je zrejmé, že už veľmi krátko po narodení je z vedeckého hľadiska náročné rozlíšiť pokiaľ ešte siahla vplyv biológie, a za čím už stoja socializačné vplyvy.

S opakovaným, denno-denným vystavovaním sa emóciám a skúsenostiam s nimi sa emočne expresívne správanie začína podobať normatívnym emočným komunikačným vzorcom tak, ako ich predpisuje kultúra v ktorej ľudia žijú (Saarni, 1999). O vplyvnení kultúrnym prostredím, v ktorom vyrastáme považujeme za „prirodzené“ pre jednotlivé pohlavia to správanie, ktoré je v spoločnosti po dlhé desaťročia ľuďmi schvaľované, prijímané a kladne hodnotené.

Viacerí autori sa navzdory biologickým teóriám prikláňajú k názoru, že sociokultúrne faktory môžu pretlačiť vplyv akýchkoľvek vrodených rozdielných tendencií medzi pohlaviami (Chafetz, 1974). V procese socializácie prirodzene od narodenia vnímame osoby rovnakého pohlavia ako primárny zdroj vzorov pre správanie nás samých. Výrazný vplyv má nepopierateľne výchova a prístup okolia k vyvíjajúcemu sa jednotlivcovi. Rodičia hrajú vo všeobecnosti hlavnú úlohu v procesoch socializácie a komunikácia pohlavnorolovej identity zosobňuje predovšetkým správanie primerané tejto role. Rodičia od narodenia implicitne prejavujú rôzne tendencie v kontakte so svojimi deťmi. Keď pyšný nový otec zdvihne svoje bábätko, stisne ho „chlapsky“ ak je to malý chlapec, a v prípade že je to malá slečna, bude ju nežne pestovať a rozmaznávať. Aj na základe toho nie je prekvapivé, že deti si osvojujú svoju gender rolu už okolo tretieho roku života, ak nie skôr (Chafetz, 1974).

3.4.2 Gendrové aspekty socializácie emócií rodičmi

Ako už bolo zmienené, môžeme referovať o určitom konaní rodiča voči dieťaťu v závislosti na jeho pohlaví, pôjde však už o správanie podmienené sociokultúrnymi vplyvmi na rodiča. Existujú bohaté dôkazy z výskumov, že rodičovské odpovede na emočné správanie dieťaťa sa neodlišujú len pôsobením stavu vývinu, ale aj na základe pohlavia dieťaťa (Klimes-Dougan & Zeman, 2007). Takéto rodičovské vplyvy počas socializácie nemusia byť vždy zjavné a otvorené (ako napríklad téza: „veľkí chlapci neplačú“) ale môžu byť celkom nepatrné, vyjadrované iba vo forme odlišnej pozornosti venovanej chlapčenskej a dievčenskej expresivite počas emocionálnych udalostí. Pozornosť rodičov tak môže jemne podporovať vyjadrovanie určitých emócií a odradzovať od prejavov iných (Brody, 2001).

Vzorce emočnej socializácie v rodine zvyknú byť v súlade s prevažujúcimi kultúrnymi očakávaniami týkajúcimi sa gendrových rolí, a sú bezpochyby medzigeneračne prenášané. Napríklad, emočný stereotyp súvisiaci s gendrovou rolou diktuje mužom, že by mali byť emočne inexpressívnymi (s možnou výnimkou prejavu hnevu), zatiaľ čo emočný stereotyp v súlade so ženskou gendrovou rolou hovorí o tom, že by mali byť viac emočne expresívne. Tieto stereotypy môžu podstatne prispievať k vystúpeniu gendrovo špecifického správania vo vzorcoch rodinných interakcií. Rodičia môžu interpretovať (buď správne alebo chybné) emočnú expresivitu svojich detí ako vyhovujúcu kultúrnym gendrovým stereotypom, a tiež adekvátne k nim jednať so svojimi synmi a dcérami (Brody, 1996).

Gendrová typizácia je proces, v ktorom jednotlivci rozvíjajú rysy, ktoré sú konzistentné s ich gender rolami. Produkt tohto procesu je zrejmý v gendrovo typizovaných črtách - napríklad gendrovo typizované správanie, osobnostné vlastnosti, presvedčenia, preferencie a postoje (Galambos, 2004). K dôležitým zmenám dochádza postupne vo vývine. Počas adolescencie biologické, kognitívne a sociálne zmeny meniace dievčatá a chlapcov na mužov a ženy a prinášajú do popredia otázku gender rozdielov, a podčiarkujú gender ako kritickú oblasť pre porozumenie vývinu v adolescencii (Galambos, 2004). Zároveň slúžia gendrovo špecifické prejavy adolescenta/adolescentky ako signál ukazujúci druhým, (rodičom, učiteľom, rovesníkom), že sa začína približovať k dospelosti a začína sa podľa toho aj správať. Ako píše Johnson a Shulman (1988), vplyv procesu socializácie narastá s postupom času, a teda stereotypy sú s väčšou pravdepodobnosťou aplikovateľné na dospelú populáciu. Nielen socializácia v rodine ale aj stále sa rozširujúce sociálne okolie vplýva na to, že adolescent sa snaží potvrdzovať svoju dospelosť spôsobmi, ktoré sa podobajú stereotypizovanému dospelému mužovi alebo žene - a práve emocionalita je často radená k jadru odlišností medzi mužmi a ženami.

Polce-Lyncheová et al. (2001) odôvodňujú takéto správanie u adolescentov hypotézou rodového zosilnenia (*gender intensification hypothesis*). Tá predpokladá, že rozdiely v oblasti správania, postojov a psychologických charakteristík sa medzi dospievajúcimi chlapcami a dievčatami zvyšujú s vekom, a sú dôsledkom zvýšeného socializačného tlaku spĺňať tradičné mužské a ženské roly prislúchajúce jednotlivým pohlaviu (Polce-Lynch et al., 2001). V súvislosti s emocionalitou autori tvrdia, že s nástupom adolescencie a zosilnením rodovo špecifických očakávaní okolia sa chlapci stávajú viac obmedzujúcimi svoju emocionalitu, zatiaľ čo u dievčat vystupuje do popredia (Polce-Lynch et al., 2001).

3.4.3 Rozdiely v emočnej expresivite medzi mužmi a ženami

Staršie i novšie výskumy sa často snažia vyvrátiť alebo potvrdiť odlišnosti medzi mužmi a ženami v mnohých dimenziách, či už v oblasti správania, inteligencie alebo postojov. Jedným zo záverov je, že pokiaľ žena a muž preukážu rozdiely, tieto rozdiely naplňajú stereotypné očakávania (Canary & Emmers-Sommer, 1997). Už Gilliganová a Wiggins (1988) zaradili práve presvedčenia o emocionalite a vzťahoch k druhým k jadru stereotypného ponímania genderu.

V psychológii ohľadne emócií momentálne platí paradigma, ktorá hovorí o tom, že muži sú schopní rovnakého emocionálneho prežívania ako ženy (Oakley, 2000). Rozdiel medzi nimi spočíva v tom, že ženy sú schopné a ochotné prejsť svoje emócie navonok, zatiaľ čo muži sú v expresivite svojich emócií zdržanlivejší. V praxi to znamená, že ak sa na dlhší čas lúčia manželia - smútok pociťujú obaja. To ako ho prejavia bude dôsledkom nastavenia oboch na svoju gender rolu. Goleman (1998) túto skutočnosť veľmi jednoducho pripisuje rozdielom v emočnej výchove. Tie podľa neho spôsobujú, že si obe pohlavia rozvíjajú odlišné schopnosti: dievčatá sa naučia predovšetkým obratne rozoznávať verbálne i neverbálne citové signály a vyjadrovať a odovzdávať svoje emócie, naproti tomu chlapci si rozvinú schopnosť obmedzovať emócie, ktoré súvisia so zraniteľnosťou, s vinou, so strachom, či s pocitom ublíženia. Rozdiely medzi mužmi a ženami sú teda silnejšie pri vyjadrovaní emócií než pre emočnú skúsenosť, pretože sociálne roly im vymedzuje v tejto oblasti celkom odlišné pravidlá

Výskumy potvrdzujú, že ženy sú lepšie vo vysielaní i prijímaní signálov, a že v neverbálnej komunikácii, viac vyjadrujú a prejavujú emócie (Brody, 1996) a zaujímajú sa viac udržanie intimitu v ich blízkych vzťahoch ako muži (Christensen 1988, podľa Vogel et al., 2003). Muži naproti tomu lepšie ovládajú svoje neverbálne prejavy (Brody, 1996), sú viac praktickí a zameraní na výkon (Stuhlmacher & Walters, 1999), a zaujímajú sa viac o zachovanie si autonómie v blízkych vzťahoch ako ženy (Christensen 1988, podľa Vogel et al., 2003). Závery podobné týmto podnietili silný záujem o identifikovanie procesov ktoré sú zodpovedné za rodové rozdiely medzi pohlaviami a podmienky, za ktorých sa rozdiely objavujú.

Ďalšou oblasťou, v ktorej sa často javí byť porovnanie mužov a žien jednoznačným je oblasť hnevu. Brodyová a Hall (1993) tvrdia, že ženy predčia mužov v intenzite prejavovania emócií v správaní takmer vo všetkých oblastiach s výnimkou napríklad hnevu a pýchy. Významný rozdiel však môže byť opäť iba v spôsobe prejavovania hnevu, a v snahe dievčat o neprenášanie hnevu do vzťahov. Podľa Jacka (2001), spôsobom ventilácie hnevu býva napríklad u žien explozívne vyjadrený hnev v čase, keď nikto druhý nie je prítomný alebo potlačenie hnevu. Prípadne hovorí aj o nepriamom prejavení hnevu, ktoré sa v medziľudských vzťahoch môže prejsť ako maskovanie hnevu, alebo o udržaní si hostilnej vzdialenosti od

subjektu vyvolajúceho hnev, čím žena vlastne zamedzuje spoločenským dôsledkom jeho prejavu. Muži naopak prejavujú hnev reaktívne a inštrumentálne, pretože na rozdiel od žien nie sú zviazaní socializačným tlakom k neprejavu hnevu pred druhými (Burney, 2006). V situáciách kedy dochádza u mužov k strachu, majú tendenciu byť útočnými, urážajúcimi, či kritizujúcimi - čo sa vo svojej podstate môže znova pretaviť do zjavného hnevu muža, ale tiež sa v takejto chvíli muži smejú viac než ženy, podobne ako v situáciách vyvolávajúcich odpor (Hess, Adams & Kleck, 2005). Smiech a humor je často predmetom výskumov súvisiacich s prispôbením sa v náročných situáciách (Nezlek & Derks, 2001).

Podľa Barretovej (1998), rozdiely medzi mužmi a ženami v emocionalite nie sú zďaleka také výrazné ako naznačujú stereotypy. Je zjavné, že muži a ženy sa dramaticky nelíšia v ich priamom posúdení emočnej skúsenosti, hoci v kontextoch môžu byť rôzne emócie relevantné pre mužov a ženy a ich emočno-expresívne zaobchádzanie s nimi môže byť odlišné. V emočnej oblasti je zjavná dôležitosť autonómie a kontroly u mužov, a intimita a emočné vzťahy u žien. Výskumné zistenia dokladajú pravdepodobnosť toho, že ženská „väčšia emocionalita“ je kultúrou budovaná predstava, založená výlučne na pozorovaných odlišnostiach v emočnej expresivite - rozdieloch, ktoré sú socializované už od veľmi včasného veku.

3.5 KULTÚRNE ASPEKTY SOCIALIZÁCIE EMÓCIÍ

Kultúra zobrazuje súbor tradičných explicitných a implicitných presvedčení, hodnôt, vplyvov a materiálneho prostredia, ktoré je prenášané prostredníctvom jazyka, symbolov a správania v stálej a interagujúcej skupine ľudí (Saarni, 1999). Socializácia je vnímaná predovšetkým ako mechanizmus medzigeneračnej kontinuity a reprodukcie kultúry (Corsaro, 1997, podľa Kuczynski & Parkin, 2007). Hlavným dôsledkom socializácie je vyhovenie a medzigeneračné prenesenie ideí, rolí a hodnôt, veľmi úzko konceptualizované ako konformita mladej generácie voči normám a predpisom predchádzajúcej generácie. Detský emočný rozvoj tak zákonite nie je ovplyvnený iba charakteristikami dieťaťa a rodičov, ale tiež kultúrnymi normami, ktoré vplyvajú na proces ich socializácie. V rodičovských snahách, prístupe a náhľadoch na dieťa a jeho vedenie sa odzrkadľuje nielen ich osobnosť, ale aj ich presvedčenia pochádzajúce zo spoločnosti.

Kultúra od prvých rokov života ovplyvňuje, ako druhí v komunite ľudí vnímajú emócie, čo definujú ako osobné a skupinové dobro, ako hodnotia situácie, ako emočne komunikujú voči členom vlastných a iných skupín, a ako jednájú v situáciách kedy im ide o zachovanie, či nadobudnutie vlastného blaha (Markus & Kitayama, 1991; Mesquita & Frijda, 1992). Je tak možné hovoriť o emočnej klíme každej jednej kultúry. Tá sa podľa Briggsa (1970) vzťahuje

k charakteristickým vzorcom a intenzite verbálnej a neverbálnej emočnej komunikácie, ktorú môže dieťa vidieť a počuť. Jednotlivé kultúry sa silne odlišujú v emočnej klíme. Niekde je hlučný prejav a extrémna gestikulácia očakávaná a prijímaná (Taliansko), inde sú akceptované a tolerované výlučne pokojnejšie prejavy (Japonsko). V rámci toho, môže emočná klíma ovplyvniť emočné reagovanie detí, mladých a dospelých a je kľúčovým prostriedkom, ktorým kultúra emócie ovplyvňuje (Davies & Cummings, 1994).

Opatrovníci a rodičia naprieč všetkými kultúrami zdieľajú jeden cieľ – a to snahu vychovať deti kompetentné pre život v ich spoločnosti. Emočná kompetencia je jedným z aspektov kompetentnosti pre život každého človeka (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001; Saarni, 1999). V súlade s týmto cieľom sú deti socializované v súlade so štandardmi kultúry a pre ich budúce pozície v spoločnosti (Cole & Tan, 2007). Tvárou v tvár týmto štandardom a vnímajúc tieto požiadavky spoločnosti používajú rodičia socializačné postupy za účelom podieľania sa na formovaní emočného života svojich potomkov počas detstva a následne v adolescencii (Brand & Klimes-Dougan, 2010).

Brandová a Klimes-Douganová (2010) v tejto súvislosti píše o tom, že rodičia vlastne čelia skľučujúcej povinnosti vedenia svojich detí ku podriadeniu sa spoločenským štandardom. V súvislosti s emóciami existujú kultúrne očakávania v podobe pravidiel ich prejavu (*display rules*) a tie predpisujú to, kedy ako a kde je akceptovateľné prejavenie konkrétnych emócií. Jednotlivec je prechádzajúc cez vývinové obdobia ovplyvnený očakávaniami spoločnosti a kultúry, v ktorej vyrastá.

Vnímanie kultúrou daného pozadia jednotlivých rolí sa u človeka veľmi rýchlo zautomatizuje, a tak veľmi skoro rozlišuje vhodnosť svojich emočných prejavov s ohľadom nielen na miesto a konkrétnu situáciu, ale aj s ohľadom na gendrovú stereotypizáciu. Gunzelmannová a Connellová (2006) píše, že ohraničovanie stereotypov je silnou časťou našej kultúry a sociálnych noriem. A tak, hoci chlapci a dievčatá sa neodlišujú v žiadnych charakteristikách v momente narodenia, rodičia sa cítia nútení socializovať svoje dcéry a synov odlišne v súlade s hodnotami rodinnej kultúry - a emócie socializujú u detí gendrovo špecificky. Ako primárni sprostredkovatelia socializácie, rodičia učia deti ako vyjadrovať emócie, zatiaľ čo širšia kultúra usmerňuje rodičov k tomu, ako majú vychovávať svoje deti (Halberstadt, 1991; Saarni, 1999).

Gender roly sú sociálne vytvorené očakávania pre maskulínne správanie (instrumentalita alebo aj *agency*) a feminínne správanie (expresivita alebo *communion*). S nadsadením podľa Lipman-Blumenovej (1984), každá spoločnosť rozdelí isté polarizované druhy správania a postojov do dvoch súborov a tie potom označí za „mužské“ a „ženské“. Tieto roly sú sociálnymi konštruktmi ponímajúcimi self - koncepty, psychologické črty, a tak aj rodinné,

profesijné a štátne roly pridelené dichotomicky členom každého pohlavia nevynímajúc podobu emočnej expresivity, ktorá jednotlivým roliam prislúcha.

Brodyová (2001) analyzuje výsledky početných európskych výskumov, a uzatvára, že naprieč rozličným kultúram, včítane Nórska, Švédska, Dánska, Fínska, Anglicka a Spojených Štátov Amerických sú ženy stereotypne posudzované ako viac emočne expresívne, zvlášť viac milujúce, starostlivé, empatické a láskyplné než muži. Autori sa domnievajú, že majú expresívnejšie tváre, ruky a hlasy, že sa usmievajú, смеjú a uprene dívajú viac, a že sú zručnejšie v porozumení neverbálnym prejavom emócií (Briton & Hall, 1995). Muži sú vnímaní ako dobrodružní, logickí, neemocionálni, zruční v matematike a vede, a s vysokou sebadôverou. Sú reprezentovaní neosobnými a individualistickými pojmami ako asertívni, dominujúci, súťaživí (Brody, 2001). Tak pre deti ako aj pre dospelých sú emócie smútku, lásky a strachu pripisované ženám, a u nich sú zároveň hodnotené ako adekvátne, zatiaľ čo hnev a agresivita sú pripisované mužom, a u nich sú hodnotené ako adekvátne (Fabes & Martin, 1991).

3.6 EISENBERGOVEJ HEURISTICKÝ MODEL SOCIALIZÁCIE EMOCIONALITY V RODINE

Z vývinového hľadiska, ako už bolo načrtnuté, vstupuje do procesu socializácie emocionality dieťaťa mnoho faktorov. Vedecké znázornenie a overenie ich kauzality je neľahkou úlohou. Adekvátnym pre zhrnutie doteraz uvedených aspektov, sa javí byť model vytvorený Eisenbergovou, Cumberlandovou a Spinradovou (1998). Ten zahŕňa charakteristiky dieťaťa i rodiča, kultúrne i kontextuálne faktory, a zohľadňuje celý socializačný proces v posúdení emočného správania a emočnej kompetencie

Autorky vytvorili heuristický model socializácie emocionality, v ktorom prehodnotili koncept typov rodičovského „socializačného správania spojeného s emocionalitou“ (*ERSBs* = *emotion related socialization behaviors*) a identifikovali štyri spôsoby, ktorými rodičia socializujú emocionalitu svojich detí, konkrétne:

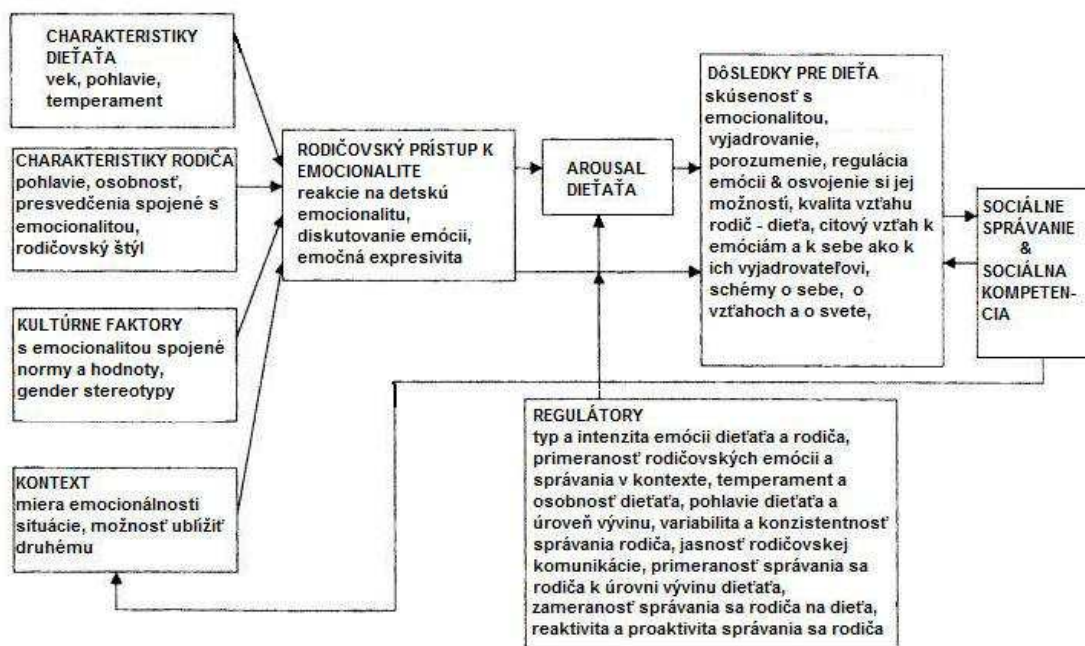
- (1) rodičovské reakcie na emocionalitu detí
- (2) rodičovským diskutovaním emócií
- (3) rodičovským prejavovaním emócií
- (4) rodičovským výberom a modifikáciou situácií

Autori predpokladajú, že rodičovské typy *ERSBs* majú tak nepriame vplyvy (napríklad prostredníctvom ich vplyvu na detský emočný arousal) ako aj priame vplyvy na detskú skúsenosť, prejavovanie, porozumenie a reguláciu emocionality. Autorky dokazujú, že ak typy rodičovského *ERBSs* prispievajú k optimálnej úrovni emočného arousalu, je pravdepodobné, že

podporia učenie sa konštruktívnemu správaniu sa a naopak, ak príliš povzbudia deti, budú inklinovať k nevyužívaniu možností učenia sa emocionality a jej regulačných možností.

Existujú mnohé premenné s vplyvom na mieru, ktorou situácie v procese socializácie aktivizujú deti, a mieru, v ktorej sa prejavujú dôsledky (Obrázok 4). Ktoré faktory sú najviac relevantné závisí na kontexte, a na konkrétnych typoch rodičovského ERSBs.

Obrázok 4 » Heuristický model socializácie emócií v rodine (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998)



Faktormi obsiahnutými modelom sú:

- (1) Valencia, typ (napríklad hnev alebo úzkosť), intenzita a jasnosť detskej prežívanej a prejavovanej emocionality;
- (2) Valencia, typ, intenzita a jasnosť rodičovskej emocionality;
- (3) Primeranosť detských emočných prejavov alebo správania vyjadrujúceho emócie;
- (4) Primeranosť rodičovských emočných prejavov alebo správania vyjadrujúceho emócie;
- (5) Detský temperament alebo osobnosť, zvlášť jeho/jej emočná reaktivita a dispozičné schopnosti jej regulácie;
- (6) To, či sú konkrétne typy rodičovského správania spojené so socializáciou emocionality zamerané na dieťa, alebo na niekoho druhého (partnera alebo súrodenca);
- (7) Pohlavie dieťaťa;
- (8) Konzistentnosť rodičovských ERSBs;
- (9) Jasnosť rodičovskej komunikácie (napríklad v rodičovských diskusiách, alebo reakciách na detskú emocionálnosť);

- (10) To, či sú typy rodičovského správania spojené so socializáciou emocionalita proaktívne alebo reaktívne (napríklad v prípade prejavov v tvári alebo pri rozhovore o emóciách).
- (11) Vek dieťaťa a úroveň vývinu;
- (12) Súlad typov rodičovského správania spojeného so socializáciou emocionalita (ERSBs) s úrovňou vývinu dieťaťa a ďalšími osobnostnými charakteristikami.

Vnímanie emočnej socializácie v širšom kontexte rodičovských postupov podporuje porozumenie rodinným emočným procesom (Klimes-Dougan & Zeman, 2007). Autori zároveň upozorňujú na skutočnosť, že mnoho socializačných postupov rodičov sa netýka priamo detských emócií, ale môže o to viac vplývať na všeobecné emočné bezpečie vnímané dieťaťom v rodine (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998; Gottman, Katz, & Hooven, 1997).

3.7 ZHRNUTIE

Hoci temperamentové črty sú základnými vrozenými charakteristikami tvoriacimi jadro osobnosti a priamo ovplyvňujúcimi smer vývinu, a hoci je možné predpokladať istú mieru stability temperamentu naprieč vekom, vývinové dopady budú tiež závisieť na skúsenostiach dieťaťa zo sociálneho prostredia. Ako píše Lerner, Easterbrooková a Mistryová (2003) temperamentové kvality formujú sociálny a emocionálny vývin, pretože spájajú včasné detské skúsenosti. Súbor temperamentových charakteristík dáva v procese vývinu a zrenia vzniknúť rôznym následkom. Rôzne vývinové trajektórie a dôsledky vývinu sa môžu objaviť u detí s podobnými temperamentovými črtami a rovnako deti s rôznym temperamentom môžu prísť rozličnými cestami k podobným výsledkom vývinu (Kochanska, 1995).

Emocionalita je vo svojej podstate spôsobilá byť citlivým barometrom fungovania vo vzťahu rodič – dieťa v období raného detstva (Emde & Easterbrooks, 1985). Prinajmenšom detské emocionálne prejavovanie sa a regulácia sú chápané pod vplyvom – a sú ovplyvňované predovšetkým ich sociálnymi interakciami, vzťahmi a kontextami. Navyše, detské prejavy a regulácia emócií sú navzájom prepojené s reakciami druhých na ich sociálne fungovanie.

Každý z uvedených faktorov má vo vývine nezastupiteľný význam, nakoľko výskumy potvrdili, že rodinná pozitívna emočná expresivita, rozhovory o emóciách a akceptácia emočných prejavov dieťaťa sú vo vzťahu k lepšiemu emočnému porozumeniu u detí a ich vyššej emočnej kompetencii (Denham et al., 2003). Porozumenie socializácii emócií má rozsiahle implikácie pre sociálny a emočný vývin, pretože emočná spôsobilosť človeka je považovaná za kľúčovú vo vývine sociálnej kompetencie (Eisenberg & Fabes, 1992)

4 RODIČIA AKO HLAVNÉ ZDROJE EMOČNEJ SOCIALIZÁCIE

Rodina je jednoznačne najdôležitejším vzťahovým činiteľom vo vývine detskej emocionality (Cummings, Davies, & Campbell, 2000; Klimes-Dougan & Zeman, 2007), a je viac ako pravdepodobné, že je prvým kontextom, v ktorom sa deti po prvýkrát učia tomu, ako sú emócie typicky prejavované, aké informácie nesú, a aké existujú spôsoby na ich riadenie (Dunn, Brown, & Beardsall, 1991). K tomu dochádza prostredníctvom vzťahov s najbližšími členmi rodiny, predovšetkým s matkou a otcom, prípadne náhradnými primárnymi opatrovníkmi dieťaťa. Súčasťou týchto vzťahov sú samozrejme aj ďalší členovia – súrodenci, starí rodičia, prípadne iné osoby z najbližšieho okolia dieťaťa. Ich vplyv však vzrastá až v neskorších obdobiach vývinu, prípadne sú dôležitými nepriamo – napríklad keď je dieťa svedkom kárania súrodenca rozhnevanou matkou.

Vzťahové procesy v detskom emočnom vývine sú študované najmä v ranom vývine – a ide predovšetkým o vzťah k matke a k otcovi. Thompson (2006) uvádza mnoho príkladov pre vzťahové procesy v interakciách rodiča s dieťaťom. Zahŕňajú vrelosť, citlivosť i náhodné reakcie, emočnú klímu domova, verbálnu bohatosť rodinnej interakcie, incentívy prieskumných schopností, očakávanie zrelého správania, procesy vyjednávania medzi rodičom a dieťaťom, rodinnú rutinu a rituály, účinok fyzických trestov, bezpečnosť pripútania, imitačné učenie, rodičovskú flexibilitu a adaptivitu, zdieľanie pozitívnych emócií či emočnú synchroniu. Hoci väčšina autorov venujúcich sa vývinu súhlasí s tým, že rodičovstvo je prepojené na detský sociálny a emočný vývin, menej jasné sú však už mechanizmy existujúce v pozadí týchto procesov (Collins et al., 2000; Darling & Steinberg, 1993).

Spôsobom emočnej socializácie v rodine sa podrobne venovala kapitola 3.2 preto je namieste priblížiť tiež najdôležitejšie osoby vystupujúce v roli socializátorov detskej emocionality, a to už nielen optikou „rodičovstva“ ale tiež prostredníctvom pohľadu na „materstvo“ a „otcovstvo“ zvlášť. Starrelsová (1994) hovorí, že rodičovstvo je nepochybne pohlavím určujúca aktivita a ako potvrdili Parke et al. (2006), matky a otcovia skutočne rôzne nezávisle na sebe prispievajú k rozvoju emočnej a sociálnej kompetencie dieťaťa. Pohlavie u rodiča i u dieťaťa (ako bolo zdokumentované v kapitole 3.4.2) zohráva vo vývine dôležitú úlohu, a to jednak z dôvodu odlišných vzťahových vzorcov medzi rodičmi a deťmi v závislosti na pohlaví, a jednak z dôvodu existencie gendrovo typického správania prenášaného z generácie na generáciu v každej spoločnosti.

Štúdie venujúce sa pozadiu rodičovstva len v nedávnej minulosti začali klásť dôraz na odlišovanie materstva a otcovstva (Stolz, Barber, & Olsen, 2005). Cowan, Cowanová a Kerigová (1993, podľa Russell & Saebel, 1997) sú na základe výsledkov svojho longitudinálneho výskumu

presvedčení o tom, že nie je možné popisovať rodičov bez toho, aby sme vedeli, či je reč o matkách alebo otcoch, rovnako ako nie je možné hovoriť o deťoch bez toho, aby bolo jasné, či ide o dievčatá alebo chlapcov.

Teória gendrovej schémy (Bem, 1981) je ďalšou teoretickou optikou, ktorá ponúka vysvetlenie tomu, prečo je v rodinných vzťahoch nutné brať do úvahy pohlavie tých, ktorí tieto vzťahy vytvárajú. Bemovej (1981) teória zdôrazňuje procesy založené na sociálne predpísaných gendrových schémach presne určujúcich podobu mužskosti a ženskosti. Podľa Bemovej (1981), muži a ženy sa vo všeobecnosti správajú rôzne, pretože oni sami ako jednotlivci, vnímajú, hodnotia, a regulujú svoje vlastné správanie a správanie druhých na základe kultúrnych definícií gendrovej primeranosti. Teória gendrovej schémy predpokladá, že tieto kultúrne definície sú osvojované už počas raného detstva, čo tiež zdôvodňuje predpoklady o existencii rozdielov medzi štyrmi možnými druhmi dyády rodič-dieťa.

Brandová a Klimes-Douganová (2010) upozorňujú, že nie je dôležité iba to, ako matka a otec prispievajú k socializácii emócií – ako sa odlišujú, či v ktorých ohľadoch sú si podobní, ale dôležitou skutočnosťou je tiež to, ako dokážu svoje výchovné pôsobenie skoordinať, zharmonizovať, či vzájomne dopĺňať - inými slovami, či vychovávajú spoločne. Spôsob akým matky a otcovia koordinujú – a teda zosúladia svoj prístup k riešeniu, jednaniu a k zvládnutiu emócií svojich dospievajúcich detí môže mať podľa autorov dokonca vplyv na vývoj ich potenciálnej psychopatológie v adolescencii.

V protipóle tohto tvrdenia však stojí niekoľko výskumov ponúkajúcich podporu hypotézy "jedného dobrého rodiča". Tie naznačujú, že rodičovská konzistentnosť vo výchovných postupoch nie je nevyhnutná pre dobrú adaptabilitu dieťaťa v porovnaní s prípadmi, kedy aspoň jeden z rodičov používa optimálne výchovné postupy (Fletcher, Steinberg, & Sellers, 1999; Ryan, Martin, & Brooks-Gunn, 2006). Napríklad, Rutter (1987, podľa Brand & Klimes-Dougan, 2010) zistil, že deti ktoré mali vreľé a nekritické vzťahy s aspoň jedným z rodičov trpia menej poruchami správania v porovnaní s deťmi, ktoré nemali vreľý vzťah ani s jedným z rodičov. Celkovo však Brandová a Klimes-Douganová (2010) konštatujú, že bolo realizovaných len málo výskumov, ktoré by skúmali významnosť rodičovskej konzistentnosti konkrétne v emočnej socializácii.

Je dôležité spomenúť, že nielen konzistentnosť v rodičovstve matky a otca zohrávajú úlohu v emočnej socializácii dieťaťa. Významná je tiež kvalita ich vzájomného vzťahu, v ktorej sa odrážajú aj emócie komunikované v domácom prostredí, ktorých svedkami sú ich potomkovia deň čo deň. Na jednej strane môžu deti vnímať vzájomnú lásku partnerov, no bežnou súčasťou každého spolužitia sú i konflikty. Je preukázaná súvislosť medzi konštruktívnymi a deštruktívnymi typmi manželských konfliktov na detskú emočnú expresivitu

a na detské správanie (napr.: Wilson & Gottman, 1995). Súčasný výskum sa pozorne venuje potenciálnemu významu rodičovských emócií v komunikácii významu rodičovského konfliktu pre deti. Určité emócie a taktiky pri konfliktoch sa môžu bez priameho zámeru týkať detí (neverbálny hnev počas „tichej domácnosti“, pozitívna atmosféra pri láskavom zvitíaní sa rodičov po príchode z práce), prípadne môže rodičovská komunikácia vysilať zmiešané informácie (ospravedlnenie v hneve). V súvislosti s takýmito aspektmi je nutné nahliadať aj na akékoľvek emočné prejavy dieťaťa v rodine. Napríklad Cummings et al. (2002) píše, že negatívna detská emocionalita môže byť prepojená s aktuálnou rodičovskou negatívnou emocionalitou a vypovedať napríklad o nespokojnosti a túžbe zmierniť rodičovský konflikt.

V celej histórii meniace sa sociálne, ekonomické a environmentálne vplyvy tvorili odlišujúce sa požiadavky spoločnosti, a tie sa premietli do očakávaní od rodičovských rolí, gendrových rolí a s nimi súvisiaceho správania. Napriek mnohým významným zmenám, ženy sú vo všetkých kultúrach tými, ktoré rodia deti a majú hlavnú úlohu ako opatrovatelky, zatiaľ čo muži sú viac angažovaní v pozíciách autority, sily a obrany krajiny (Zahn-Waxler, 2010). Štúdium momentálne prebieha najmä v oblasti rozdielov medzi matkami a otcami v starostlivosti o deti (Parke, 1996) a v oblasti odlišnej socializácie chlapcov a dievčat (Lytton & Romney, 1991).

4.1 ROLA MATKY A ROLA OTCA V EMOČNOM VÝVINE

Či už sa na roly matiek a otcov dívame z hľadiska biologického, sociokultúrneho, alebo z hľadiska meniacich sa rolí mužov a žien v súčasnej spoločnosti, všetko nasvedčuje tomu, že obaja z rodičov majú v emočnom vývine dieťaťa špecifickú úlohu. Zvlášť v ranom veku dieťaťa matky trávia s deťmi viac času ako otcovia, a zvyčajne sú viac zaangažované do starostlivosti o deti, a do poskytovania emočného bezpečia (Bernier & Miljkovitch, 2009).

V raných obdobiach vývinu má veľký význam materská senzitivita, teda schopnosť matky vnímať emočné signály dieťaťa a primerane na ne odpovedať, a prostredníctvom vzájomných interakcií dieťa získava prvé skúsenosti s odpoveďami okolia na jeho emočné prejavy a nimi vyjadrované potreby. Materská senzitivita býva často operacionalizovaná prostredníctvom frekvencie a primeranosti materských odpovedí na detské emočné prejavy (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Centrálnym v Ainsworthovej et al. (1971, podľa Meins et al., 2001) ponímaní senzitivity je však to, že materské odpovede nie sú iba promptné a náhodné ale predovšetkým primerané, čo umožňuje bezpečné pripútanie dieťaťa. Napríklad, ak je matka v interakcii s dieťaťom v situácii, ktorá ľahko vyvolá distress, je najadekvátnejšou odpoveďou taká, ktorou matka bezodkladne poskytne pohodlie a istotu. Príkladom môže byť

prispôsobenie dojčenia dieťaťa jeho vlastnému tempu. Avšak, vo chvíli, keď je dieťa emočne a fyzicky uspokojené, za primeranú reakciu matky je možné považovať takú, ktorá bude reflektovať na jeho zameranie na určitý predmet, jeho pripravenosť k hre, či nadšenie z nejakej činnosti. Najlepšou cestou je tak podľa Ainsworthovej et al. (1971, podľa Meins et al., 2001) vnímanie okolitého sveta z uhla pohľadu svojho dieťaťa.

Vďaka svojej väčšej citovej expresívnosti matky viac než otcovia v rámci rodinných vzťahov poskytujú príležitosti pre modelovanie emočnej expresivity pred svojimi potomkami (Halberstadt et al., 1995), podobne aj konverzácie medzi matkami a deťmi ohľadne emočného prežívania sa ukázali byť vo výskume Fivushovej et al. (2000) významne dlhšie než podobné konverzácie medzi otcami a deťmi. Interakcie s matkou tak pravdepodobne obsahujú viac podnetov pre rozvoj emočného porozumenia, či verbálnych emočných prejavov, a to nielen vďaka pomeru času, ktoré s dieťaťom takto strávi. Zaujímavým tiež je, že tak pri mladších deťoch, tak aj pri adolescentných potomkoch vypovedajú matky podobne o blízkosti voči synom i dcéram v porovnaní s otcami (Bhushan, 1993, podľa Brody, 2001).

Napriek nižšej miere zaangažovanosti otcov, ich úloha môže byť zrovnateľne dôležitá vo formovaní emočných prejavov svojich detí (Brand & Klimes-Dougan, 2010). Otcovia sa obvyčajne najviac prejavujú pri hre a pri preskúmaní nových vecí (Hewlett, 1992, podľa Bernier & Miljkovitch, 2009) a Parke (1996) poznamenáva, že interakcie otec-dieťa sú charakterizované vyššou mierou arousalu a tiež sú viac nepredvídateľné. To poskytuje viac príležitostí k tomu, aby si dieťa osvojovalo emočne regulačné zručnosti v kontexte interakcií so svojim otcom.

Podobne, otcovia uprednostňujú hravé a arousal vzbudzujúce aktivity so svojimi deťmi, zatiaľ čo matky volia radšej pokojnejšie aktivity (Parke, 1996). Hra je u dieťaťa jedným z kľúčových kontextov pre emočnú expresivitu (Beckwith, 1986; podľa Užgiris & Raeff, 1995). Deti prostredníctvom nej získavajú skúsenosť s emóciami a prežívajú pozitívne emócie zábavy, potešenia a nabudenia ako aj negatívne emócie ako hnev, smútok a strach popri hre. Rodičia majú vďaka hrovým aktivitám dieťaťa najprirodzenejší kontext, v ktorom je možné ďalej u dieťaťa rozvíjať tie najrozličnejšie emočné skúsenosti. Od prvých dní života rodičia podporujú deti pri radoch z emočných výrazov tváre, zvukov a dotykov a podporujú grimasy sa a smiech svojich detí (Užgiris & Raeff, 1995). Rodičia opakujú a variujú rôzne hry za účelom vyvolania takýchto reakcií. Vzťahy medzi otcom a dieťaťom sú vďaka tomu charakterizované bohatým emočným podfarbením, čo napríklad pomáha objasniť nabudenie dieťaťa v otcovej prítomnosti (Lamb, 2010).

Všetky tieto charakteristiky hrových interakcií otca a dieťaťa do veľkej miery dokladajú dôležitosť vzťahu otca s dieťaťom pre jeho rozvoj emočnej regulácie a kontroly. Zvlášť sa

v súvislosti s učením sa emočnej regulácii o otcoch uvažuje ako o tých, ktorí učia svoje deti modulovať a prejavovať agresiu (Machtlinger, 1981, podľa Brody, 2001). Keď sú otcovia viac angažovaní v rodinnom živote, napomáhajú tak synom i dcéram regulovať agresiu – konkrétne dievčatá v zmysle stimulácie k nej a chlapcov v zmysle učenia sa jej kontrole. Celkovo však, čo sa týka emočného koučingu pri interakciách s deťmi, matky ho v komunikácii s deťmi používajú viac než otcovia (Gottman, Katz, & Hooven, 1997).

Ako píše Geddesová (2008), rapídne sa mení pozícia manželstva a rodiny v spoločnosti sa neustále podieľa na úlohách mužov a žien v pozíciách matiek a otcov. Autorka uvádza zistenia súvisiace so zaangažovanosťou otca počas vývinu dieťaťa (či už bol prítomný v rodine alebo nie) z britskej Národnej štúdie vývinu dieťaťa (The National Child Development Study - NCDS, 2001) prevedenej na 17000-ovej výskumnej vzorke. Angažovanosť otca je podľa týchto zistení vo vzťahu s dobrým vzťahom medzi otcom a dieťaťom v adolescencii; s nižším výskytom problémového správania v adolescencii; s uspokojivým vzťahom otca a dieťaťa v dospelosti; s nižšou pravdepodobnosťou – zvlášť u chlapcov, že sa zapletú do delikventnej činnosti; s vyššou akademickou motiváciou; a v rozdelených rodinách angažovanosť otca významne chráni pred psychickými problémami v adolescencii a neskôr pred problémami s psychickým zdravím.

Geddesová (2008) tiež syntetizuje výsledky ohľadom dôsledkov angažovanosti a starostlivosti otca a píše, že sú v pozitívnom vzťahu s detským intelektovým rozvojom, sociálnou kompetenciou, s empatiou voči druhým a tiež s vysokým sebahodnotením, s interným miestom kontroly (*locus of control*), vrátane kapacity veriť, že dokážu ovládať svoj vlastný život.

Ak deti nevidia svojich otcov vôbec, alebo iba výnimočne, môžu ich buď idealizovať, alebo naopak dezidealizovať, prípadne obviňovať seba samých z ich neprítomnosti. Bytie bez otca prináša väčšine detí distress, hnev, a sebaepochybnosti (Fortin, Ritchie, & Buchanon, 2006, podľa Geddes, 2008) a je tiež spájané s problémami v rovesníckych vzťahoch, šikanou a životom s vystresovanou, prípadne ekonomicky slabou matkou (Laumann-Billings, & Emery, 1998, podľa Geddes, 2008). Tieto dôsledky reflektujú silu vzťahu dieťaťa s otcom. Detský emočný, kognitívny a sociálny vývin sa javí byť podporený otcovskou prítomnosťou a naopak narušený jeho neprítomnosťou (Geddes, 2008).

Čo sa týka gendrovo-rolovej socializácie v rodine, podľa Lenera, Easterbrookovej a Mistryovej (2003) sú do nej otcovia aktívnejšie zapojení ako matky. Zistenia napríklad poukazujú na to, že rodičia a to predovšetkým otcovia prejavujú odlišnú pozornosť chlapcom a dievčatám, a to v zmysle posilňovania emocionality konzistentnej s gendrovou rolou (Fivush, 1989; Lytton & Romney, 1991).

Už Lamb (1986, podľa Milevsky et al., 2006) mal za to, že v rodičovstve majú matky a otcovia rôzne funkcie, no je možné sa domnievať, že otcovská rola sa iba stáva významnou v detskom vývine neskôr než materská, a teda, že vplyv vzťahu medzi otcom a dieťaťom vzrastá a je aj viditeľnejší vo vyššom veku (Bernier & Miljkovitch, 2009). Nie je preto opodstatnené, aby bola otcovská rola v socializácii emócií napriek ich častej nižšej zaangažovanosti akokoľvek spochybňovaná, či opomínaná. Angažovanosť otcov a tiež ich možnosti zapojenia sú s postupom času širšie a ako jeden z faktorov angažovanosti mužov Herzog (2001, podľa Kieffer, 2008) zdôraznil dôležitosť emočného naladenia medzi mužom a ženou. To môže podporiť naladenie sa mužov už v čase tehotenstva svojich manželiek na aktívne zapojenie sa do rodičovstva, a na neskorší rozvoj vlastných schopností starať sa o dieťa.

4.2 ODLIŠNOSTI MATIEK A OTCOV V EMOČNEJ SOCIALIZÁCII

Existuje niekoľko oblastí, v ktorých boli výskumne zistené odlišnosti medzi matkami a otcami v tom ako pôsobia v procese socializácie na emočný vývin svojich detí. Parke et al. (2006) potvrdili, že matky a otcovia skutočne rôzne prispievajú k vývinu emocionálnej a sociálnej kompetencii dieťaťa, a teda niektoré z ich socializačných postupov a predovšetkým prístupu k nim v interakcii s dieťaťom musia byť odlišné.

Čo sa týka rodičovských reakcií na detské emócie, matky a otcovia sa zvyčajne odlišujú v spôsobe reagovania na emócie, pričom otcovské reakcie na detské emočné prejavy sú často represívnejšie než reakcie matiek (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996).

Zvlášť autori poukazujú na rozdielnosť reagovania na negatívne emócie. Klimes-Douganová et al. (2007) zistili, že otcovia používajú častejšie ako matky odmietavé stratégie na výraz strachu a smútku ich dieťaťa – zvlášť u synov, prípadne odvracajú svoju pozornosť od takýchto negatívnych emócií alebo ich prehliadajú a ignorujú. Vysvetlením by mohla byť skutočnosť, že si s takýmito prejavmi u svojich detí celkom „nevedia rady“, keďže v prostredí mnohých kultúr existujú očakávania, že muži by nemali vyjadrovať emócie, obzvlášť intrapunitívne, či zraňujúce, ako je smútok alebo strach, pretože tieto môžu byť vykladané ako známka, či prejav slabosti človeka. Nie sú teda zvyknutí s takýmito emóciami nakladať, a v pozadí ich odvrátenej pozornosti môže stáť neistota pri výbere tej vhodnej reakcie. Rovnako je možné, že dôvodom týchto reakcií je snaha poskytnúť synom kritickú spätnú väzbu súvisiacu s funkčným pohlavno-rolovým emočným správaním (Zahn-Waxler, 2000, podľa Brand & Klimes-Dougan, 2010). Predovšetkým u synov sa môžu takéto emočné prejavy zdať otcom neprimerané, a radšej im nevenujú pozornosť, aby prípadne nedošlo k ich posilneniu.

U synov však aj matky vypovedali o viacerých trestajúcich reakciách na emočnú expresivitu ako u dcér, napríklad v podobe posielania svojich synov do svojej izby v prípade, že prejavia smútok (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996). Celkovo však ohľadne spôsobu reagovania matiek prevažujú zistenia, že venujú viac pozornosti a zároveň podporujú prejavy smútku, strachu a hnevu u svojich detí viac, než otcovia (Garside & Klimes-Dougan, 2002; Klimes-Dougan et al., 2007)

Podľa Lyttona a Romneyho (1991) majú skôr otcovia tendenciu používať diferencovanejšie postupy emočnej socializácie pri synoch a pri dcérach. Zdôvodnenia tohto tvrdenia je možné hľadať aj v odlišnostiach vzťahov jednotlivých dyád v rodine, a vďaka tomu zistiť v čom je odlišný vzťah otca s dcérou od vzťahu otca so synom, že majú otcovia sklon jednať s nimi pri emočnom vedení odlišne. Jadrom by mohlo byť spoločné – prípadne rozdielne pohlavie s potomkom. V synovi sa otec môže vidieť, identifikovať sa s ním, zatiaľ čo dcéra zvykne mať aj vďaka rovnakej gendrovej roli bližšie k svojej matke.

4.3 ŠPECIFICKOSŤ VZŤAHOV V MOŽNÝCH DYÁDACH RODIČ-DIEŤA

Cowan, Cowanová a Kerigová (1993, podľa Russell & Saebel, 1997) sú presvedčení, že nie je možné porozumieť rodinným procesom bez zamerania pozornosti na zvláštnosti vzťahov manžela a manželky, otca a syna, matky a syna, matky a dcéry. Zároveň zdôrazňujú dôležitosť skúmania jednotlivých dyád. Ak je samotné pohlavie tak dôležité, nevyhnutne sa musí prejaviť aj na charakteristických znakoch týchto špecifických dyád (Russell & Saebel, 1997). Tento spôsob náhľadu na socializáciu emócií je však považovaný za dôležitý vo všetkých fázach vývinu dieťaťa – v súvislosti s adolescenciou sa tejto problematike venoval už Steinberg (1990), ktorý uvažoval nad tým, či vzťah medzi adolescentom a rodičom nie je primeranejšie posudzovať optikou štyroch rôznych alternatív tohto vzťahu v závislosti od konkrétnej dyády. Steinberg (1990) sa domnieva, že štyri dyády rodič-adolescent sú charakterizované odlišnými typmi vzťahov, a preto podstupujú rôzne zmeny v období transformácie v adolescencii (Dornbusch, 1989). Práve z tohto obdobia je najviac štúdií zameraných na vzťahy v jednotlivých dyádach, a to pravdepodobne aj z dôvodu, že gendrové špecifiká ešte viac vystupujú do popredia, a zároveň je možné u adolescentov už zachytiť dôsledky ich ranej socializácie emócií. Zaujímavým zistením je aj fakt, že zatiaľ čo putá medzi matkami a deťmi zvyčajne silnejú v priebehu rokov, putá medzi otcami a deťmi zvyčajne ostávajú na jednej úrovni (Bengston & Roberts, 2002; podľa Nielsen, 2005).

Oblasti, ktoré autori najviac považujú za vystupujúce v oblasti skúmania odlišností týchto dyád sú blízkosť, kohézia a citové vzťahy. Psychoanalytická teória a tiež gendrová teória

vedú k predpokladu, že matky a dcéry si rozvíjajú svoj vzťah na základe expresivity, prepojenosti, intimity a emočnej podpory a vzťahy otcov a synov sú založené naopak na zdieľaní skúseností a aktivít (Russell & Saebel, 1997). Naopak vzťahy v dvoch zmiešaných dyádach budú pravdepodobne tvorené predovšetkým odlišnosťami vzťahových štýlov a rôznymi očakávaniami od týchto vzťahov u oboch pohlaví.

4.3.1 Dyáda matka-dcéra

Vzťah medzi matkou a dcérou sa javí byť centrálnym v živote každej ženy (Boyd, 1989), nakoľko matka je pre dcéru dlhodobou dôležitá v jej adaptácii v rôznych situáciách počas života (Debold, Wilson, & Malave, 1993, podľa Russell & Saebel, 1997).

Belenkyová et al. (1986; podľa Russell & Saebel, 1997) píšú o prepojenom/zdieľanom poznaní (*connected knowing*) – existujúcom na základe podobnosti medzi matkou a dcérou, a vznikajúcom vďaka skúsenosti s ich spoločným vzťahom, charakterizovaným blízkosťou, vzájomnou rovnosťou a cieľom si navzájom plne porozumieť. Toto prepojené poznanie vidia autorky ako to, čo robí túto dyádu odlišnou od ostatných rodinných dyád.

Existenciu tejto prepojenosti poznania prenesene popisuje aj Brodyová (1996) pri svojej charakteristike hraníc existujúcich medzi jednotlivými rodinnými dyádami. Autorka tvrdí, že zvlášť v adolescencii sú hranice vo vzťahu matka-dcéra priepustné viac, než hranice v iných rodinných dyádach, a tá je systematicky spojená s intenzitou emočnej expresivity adolescentných dcér a synov. Jedným spôsobom uvažovania o priepustnosti hranice je to, že reprezentuje kontinuum reflektujúce mieru, do ktorej dvaja ľudia vo vzťahu zdieľajú a prepájajú svoje emočné skúsenosti (koncept *connected knowing* od Belenkyovej et al. 1986, podľa Russell & Saebel, 1997). Protikladom je rozdielnosť emočnej skúsenosti a jej nezdieľanie. Napríklad, vo vzťahu s priepustnými hranicami budú jeho členovia náchylní vyjadriť rovnaké pocity ako reakciu na určitú udalosť – napríklad smútok ako reakciu na stratu. Eventuálne, budú schopnými určiť, čo cítil ich partner, a to jednak preto, že sú citlivými voči neverbálnym emočným prejavom, a jednak preto, že si partneri prežívané emócie navzájom odhaľujú. Vo vzťahu s menej priepustnými hranicami partneri naopak v konkrétnej situácii prežívajú odlišné emócie, a zlyhajú v snahe odhaliť, čo ten druhý cítil. Pre porovnanie, podľa Kindlona a Thompsona (1999; podľa Morman & Floyd, 2006) otcovia a synovia sa líšia v interpretácii, či hodnotení jednej zdieľanej skúsenosti (teda vo svojom *connected knowing*) takmer v 50% prípadov.

Chodorowá (1979) píše, že aj z dôvodu, že materstvo je vlastné ženám, majú dievčatá skúsenosť menšej izolovanosti a oddelenosti ako chlapci, a tak má ich ego priepustnejšie

hranice. Dievčatá podľa autorky aj vďaka tomu viac definujú seba samé prostredníctvom vzťahov k druhým. Hranice metaforicky hovoria o procese diferenciacie a individualizácie, ku ktorým dochádza v priebehu vývinu – teda o miere blízkosti či vzdialenosti medzi rodičom a dieťaťom.

Priepustnosť hraníc vo vzťahu matky a dcéry má podľa Chodorovej (1979) aj isté negatívne dôsledky. Rovnaká pohlavná identifikácia u matiek a dcér môže vyústiť do „hypersymbiotického“ vzťahu, v ktorom matky neumožnia dcéram oddeliť sa od nich. Miesto toho matky zostávajú zapletené do skreslených predstáv o potrebách svojich dcér, a teda môžu len myslieť, že rozumejú tomu, čo prežívajú ich dcéry. Môžu nesprávne usudzovať na podobnosť medzi nimi, alebo domnelo vkladať do prežívania ich dcér to, čo by prežívať „mali“. V protiklade voči empatickým matkám sa tak stávajú intruzívnymi a vyžadujú aby ich dcéry odložili vlastné emočné prežívanie za účelom pozornosti voči rodičom radšej, než voči komukoľvek inému v okolí vrátane seba samých. Podľa Brodyovej (1993) práve k dosiahnutiu autonómie dospelávajúcej dcéry môže byť veľmi osožná prítomnosť otca. S narastajúcou mierou autonómie by dcéry mali byť schopné vyjadrovať emócie vyžadujúce schopnosť uvoľniť sa od druhých, či vzdialiť sa im – ako napríklad emócie súťaživosti či hrdosti – a to sú práve prejavy, ktoré si zvyčajne osvojujú pri svojich otcoch. Ak majú menšiu potrebu komunikovať v adolescencii emócie ako hnev alebo distress dôvodom môže podľa Brodyovej (1993) byť to, že už sa odpútali od svojich matiek.

Uvedené potvrdzujú aj výskumné zistenia z obdobia adolescencie u dievčat. Bolo napríklad zistené, že matky a dcéry zdieľajú medzi sebou pocity viac, než v ktorejkoľvek z iných rodinných dyád (Moser, Paternite, & Dixon, 1996, podľa Bordy, 2001). Podobne, adolescentné dcéry vypovedajú o blízkosti vzťahu ku svojim matkám kvalitatívne odlišne ako synovia, včítane toho, že ich vzťah je dôvernejší a hlbší (Campbell, Adams, & Dobson 1984), viac prepojený (White, Speisman, & Costos 1983), s bohatšou komunikáciou (Campbell, Adams, & Dobson, 1984), a s vyššou mierou záujmu o druhého a empatie (Brody, 1996).

Existuje teda celý rad dôkazov o tom, že dyáda matka-dcéra je vo vzťahovej oblasti kvalitatívne odlišná od ostatných troch. Bassoffová (1987, podľa Russell & Saebel, 1997), tvrdí že špecifickosť tohto vzťahu je upevnená tým ako sa dcéra s matkou identifikujú, a ich podobnosť upevňuje puto jednej k druhej. Feminínna emočná expresivita, túžba a potreba po zdieľaní skúseností s blízkou osobou je naplnená vo vzťahu matky s dcérou. Z celoživotnej perspektívy, ak je tento vzťah kvalitne utvorený a je bez znakov patológie, sú matka s dcérou celkom výnimočne spriaznenými bytosťami.

4.3.2 Dyáda matka-syn

Kvalita synových hraníc vo vzťahu k matke je v mnohom považovaná za odlišnú od kvality hraníc dcéry a matky. Rané interakcie matky a syna ponúkajú chlapcom model opačnej pohlavnej roly, od ktorého sa majú vzápäť na to v priebehu prvých rokov života diferencovať aby sa stali mužmi. Podľa Edwardovej, Ruskinovej a Turrinovej (1991, podľa Brody, 2001), synova vynárajúca sa maskulínna identita zahŕňa istú vzdialenosť od vzťahov s druhými, zameriavanie sa na výkon radšej v individuálnych než skupinových cieľoch a vyjadrovanie emócií adaptívnych pre jeho autonómiu, súťaživosť a samostatnosť.

Postupom času môžu chlapci komunikovať svoje potreby zo vzdialenosti – minimalizovaním emočného prežívania a zahaľovaním pocitov zvlášť preto, že sú kultúrne stereotypne považované za feminínne (Chodorow, 1979). Táto chlapčenská minimalizácia prejavov vrelosti, či dokonca agresia pomáha synom udržať si separáciu a individualizmus. Podľa Chodorovej (1979), isté vyjadrenie odstupu voči svojim matkám, a koniec-koncov voči všetkým ženám môže byť adaptívnym pre niektorých chlapcov v ich úsilí o budovanie vlastnej mužskej identity a v snahe budovania si vlastnej autonómie (Chodorow 1979). O možnosti opačného jednania so synom píše Betcher a Pollack (1993, podľa Bodry, 2001). Autori sa domnievajú, že matky nie sú schopné sa celkom identifikovať so svojimi synmi tak ako so svojimi dcérami, a teda zlyhávajú v schopnosti poskytnúť synom tak empatický vzťah ako svojim dcéram. Vo svojom úsilí vychovať spoločensky akceptovaných synov – asertívnych a z nezávislým self, môžu matky aktívne odmietať závislosť a potrebu blízkosti svojich synov ešte skôr, než sú vývinovo pripravení byť odlúčenými. Pretože ich potreby po blízkosti nie sú naplnené, synovia môžu reagovať obranne rozvíjaním motívov ku kontrole a nezávislosti ako aj k agresii. O chlapčenskom ambivalentnom vzťahu k matke je tiež uvažované ako o pokrytom súťaživosťou, rivalitou a pozíciou strachu, ktorá sa rozvíja vo vzťahu k otcovi (Chodorow, 1979).

Na druhej strane – v protipóle odstupu a emočného chladu vo vzťahu syna voči matke – stojí intenzita a vášeň tohto vzťahu, o ktorej píše Rowlandová a Thomasová (1996). Napriek ambivalentným pocitom objavujúcim sa v dyáde matka-syn môže byť napríklad proces separácie v období adolescencie a dospievania syna zvlášť pre matku emočne náročným. Prítomnosť otca v rodine (Lidz, 1992, podľa Schwartzman, 2006) uľahčuje separáciu v tomto období. Podobne sa intenzita vzťahu môže prejavovať vo chvíli, keď matka s príchodom synovej partnerky nadobúda dojem straty syna, alebo sa synova sila vzťahu k matke prejaví v ochrannej tendencii napríklad ak je syn svedkom jej konfliktu s otcom.

Brodyová (1993) tvrdí, že matky prejavujú emócie ináč dcéram a ináč synom, z dôvodu ich vrodene odlišnej emočnej expresivity. Tá spôsobuje, že sa matky snažia tlmiť svoju

prirodzene silnú expresivitu pri synoch tak, že v ich prítomnosti alebo voči nim prejavujú menej emócií. Brodyová (1993) sa tiež domnieva, že matky pri synoch viac obmedzujú svoju emočnú expresivitu, a tak sa chlapci učia inhibovať svoje tvárové prejavy a naopak dievčatá sa učia rozšíriť podoby svojich emočných prejavov, čo sa pripisuje pohlavným rozdielom v kódovaní emócií v dospelosti.

Arcanaová (1983, podľa Russell & Saebel, 1997), ktorá sa rozsiahlo venovala vzťahu matka-syn, na základe analýzy 60 dvojíc matka-syn píše, že aspekt opačného pohlavia v tejto dyáde determinuje špecifiká vzťahu matka-syn. Na jednej strane stojí emočná expresívnosť a citovosť matky a jej túžba po blízkom vzťahu so svojim dieťaťom – synom a na strane druhej potreba syna sa časom diferencovať a dospieť v maskulínneho muža v súlade s požiadavkami spoločnosti. Zhrnúc je možné povedať, že dyáda matka-syn je v emočnom vývine osobitá vďaka ambivalentnosti pocitov, ktoré obsahuje.

4.3.3 Dyáda otec-dcéra

Zlou správou je ohľadne vzťahu otec-dcéra to, že otcovia stále trávajú viac času so svojimi synmi, než so svojimi dcérami (Lamb, 2010; Updegraff et al., 2001). Na druhej strane ale Nielsenová (2005) konštatuje, že väčšina ženatých otcov trávi so svojimi deťmi viac času, než predchádzajúca generácia otcov.

Odlišnosť tejto dyády zdôrazňuje napríklad Johnsonova teória (1975), podľa ktorej sa predpokladá, že dievčatá si majú osvojiť feminínne správanie ako komplementárne k maskulínnemu správaniu svojho otca v ich vzájomných interakciách. Podľa Brodyovej (2001), pre dievčatá na druhej strane vzdialený otec znamená, že nemajú vzťah s rodičom opačného pohlavia, ktorý by im umožnil sa diferencovať od blízkeho vzťahu so svojou matkou. Ak by boli otcovia viac angažovaní v rodinnom živote, nemuseli by dcéry prejavovať negatívne emócie ako spôsob komunikácie svojej potreby po vzdialenosti od matky (Brody, 2001).

Vzťah otca a dcéry sa výrazne mení s nástupom adolescencie. Podľa Shulmana a Seiffge-Krenkeovej (1997) mnohí otcovia ku svojim dcéram pristupujú s veľkou láskou a záujmom v čase, keď sú ešte malé dievčatká. Ako však ich dcéry dospievajú, niektorí otcovia cítia neistotu, ako sa k nim správať ako k mladým ženám, a tak im svoju náklonnosť prestávajú prejavovať. Adolescentky zasa smerujú svoj záujem a aktivity stále viac mimo domov a mimo primárnu rodinu, a rodičia, zvlášť otcovia udržiavajúci si odstup môžu nadobudnúť pocit nepotrebnosti. Roper a Poll (2004, podľa Nielsen, 2005) tvrdia, že ak otcovia cítia, že sú menej dôležití alebo menej potrební v živote svojich dcér, môže to byť vysvetľujúcim fakt, prečo iba 30% otcov verí, že ich aktívne zapojenie sa do života svojich dcér by bolo pre ne prospešné

a uspokojujúce. Takýto „začarovaný“ kruh môže na istú dobu spôsobiť odcudzenie otcov a dcér, nakoľko vo všeobecnosti nie je komunikácia medzi otcami a dcérami bezproblémová, netrávia spolu veľa času, necítia sa byť emočne blízkymi a ani nezdediajú tak veľa osobných vecí ako matky s dcérami (Lamb, 2010; Way & Gillman, 2000).

Nielsenová (2005) napriek tomu tvrdí, že väčšina otcov a dcér žijúcich v spoločnej domácnosti, vypovedajú o tom, že sa majú radi a vychádzajú spolu dobre. I počas obdobia adolescencie sa otcovia a dcéry hádajú zvyčajne menej ako matky a dcéry – a majú menej súťaživý a viac láskavý vzťah ako otcovia a synovia (Shulman & Seiffge-Krenke, 1997).

Vzťah otca a dcéry si podľa Nielsenovej (2005) zasluhuje zvýšenú pozornosť aj z toho dôvodu, že je ľahšie zničiteľný ako vzťah otca so synom v prípade, že rodičia žijú v nešťastnom manželstve, alebo sú rozvedení. Matky a dcéry zvyknú mať k sebe v náročných chvíľach bližšie, a viac sa spoliehať jedna na druhú, a sú viacej náchylné obrátiť sa otcovi chrbtom a vytvoriť spojenectvo s matkou vo chvíli, keď prídu manželské problémy (Nielsen, 2005). A vo chvíli, kedy sa dcéra stáva priateľkou, dôverníčkou a poradkyňou svojej nešťastnej matky vzťah otca a dcéry zvyčajne silno trpí (Booth & Crouter, 1998).

Hetherington (1972, podľa Krampe & Newton, 2011) preskúmaval tiež vplyv absencie otca (z dôvodu rozvodu alebo jeho smrti) na osobnostný vývin, Tessman (1982, podľa Krampe & Newton, 2011) sa venoval otcovským vplyvom na vývin dcérinej schopnosti a spôsobu lásky voči mužom. Otcovia majú väčší vplyv na dievčenskú schopnosť dôverovať mužom a mať potešenie so vzťahu s mužmi počas svojho života (Erickson, 1998). Okrem dcérinej nadobudnutej emočnej kompetencie v oblasti partnerských vzťahov je kvalitný vzťah otca s dcérou dávaný do súvislosti s mnohými ďalšími pozitívnymi vplyvmi v dcérinom živote. Ženy, ktoré mali vrelý a blízky vzťah so svojim otcom sú viac sebestačné, a viac úspešné v škole a v pracovnej kariére (Lamb, 2010), a majú napríklad menšiu náchylnosť k vybudovaniu si porúch príjmu potravy (Maine, 2004, podľa Nilesen, 2005).

Je zrejmé, že kvalitný vzťah dcéry s otcom je devízou odrážajúcou sa v celom živote ženy. Náročným sa javí byť obdobie adolescencie, kedy je po období láskavého vzťahu otca k malému dieťaťu tento vzťah podrobený skúške pri učení sa vzťahu otca k dcérou ako k dospeléj žene. Na mieste už nie je ochrana a vedenie za ruku, ale viac blízkosť a emočná podpora, a je dôležité, aby sa otcovia naučili ako ich poskytnúť tak, aby boli dcérou prijaté. Znova je tak nutné zdôrazniť emočnú senzitivitu v rodičovstve.

4.3.4 Dyáda otec-syn

Poslednou z možných dyád v rodinných vzťahoch je opäť charakterizovaná blízkosťou, ktorú umožňuje rovnaké pohlavie jej členov a totožná gendrová rola. Zaujímavým zistením ohľadne angažovanosti otcov je fakt, že u otcov je zvýšená pravdepodobnosť, že budú zapojení do rodinného života, ak je medzi ich potomkami syn (Wood & Repetti, 2004). Vzťah medzi otcom a synom tiež lepšie odoláva v prípade rozvodu rodičov. Ak k nemu dôjde, je pravdepodobnejšie, že s otcom bude kontakt udržiavať syn než dcéra (Amato & Keith, 1991).

Morman a Floyd (2006) sa vo svojom kvalitatívnom výskume pýtali otcov, čo pre nich znamená „byť dobrým otcom svojho syna“. Zo získaných odpovedí bolo vytvorených dvadsať kategórii, pričom participanti najviac zmieňovali nasledovných päť oblastí: (1) láska – otec miluje svojho syna, (2) dostupnosť – bude vždy nablízku, v prípade, že je potrebná pomoc, (3) vzor – dobrý otec je rolovým modelom pre syna vo všetkých oblastiach, (4) angažovanosť – aktívne a so záujmom pristupuje k synovi, k jeho životu a záujmom, (5) živiteľ – zabezpečenie starostlivosti. Ako je vidno, kategórie stojace na popredných miestach (najmä 1-3) priamo súvisia so vzťahovými a emočnými komponentmi otcovskej role, a tak dobre dokumentujú nielen význam, ktorý je týmto prvkom vo vzťahu otec-syn prikladaný, ale tiež meniaci sa pohľad na otcovstvo v súčasnosti. Keď autori obdobnú otázku položili synom (adolescenti a mladí dospelí) – teda čo znamená pre syna „mať dobrého otca“, prvé tri najčastejšie zmienené kategórie boli rovnaké, ako u otcov. Zjavne aj synovia napriek gendrovo stereotypnému konceptu mužskosti očakávajú od otcov okrem toho, že im budú vzorom, či budú v rodine tými, čo zabezpečia disciplínu aj prejavy citu a uistenie o tom, že otcom na nich záleží.

Vogt a Sirridge (1991, podľa Russell & Saebel, 1997) tvrdia, že podoba tohto vzťahu ovplyvňuje mnoho oblastí mužského života vrátane spôsobu ako vníma sám seba a druhých ľudí. Aspekt rovnakého pohlavia podčiarkuje možnosť učenia sa od rodiča rovnakého pohlavia, s ktorým sa chlapec identifikuje, a zároveň dochádza k prenosu gendrovo špecifických spôsobov emočných prejavov. Otcovia môžu mať na základe toho i v adolescencii k svojim synom bližšie ako k dcéram, pretože i napriek adolescentnému smerovaniu od rodiny je s dieťaťom rovnakého pohlavia predsa len jednoduchšie nájsť spoločné témy pre rozhovor. Otcovia podľa výskumných zistení hovoria so svojimi synmi viac, zdieľajú s nimi viac a dávajú im aj viacej rád než dcéram (Shulman & Seiffge-Krenke, 1997).

Dôležitou úlohou otcov vo výchove je pomôcť deťom a matkám v diferencovaní sa a v dosahovaní autonómie. Zaangažovaní otcovia by podobne mali nechať slobodu svojim synom k prejavu emócií bez obáv z toho, že ak ich prejavia, stanú sa až príliš podobným svojim

matkám (Brody, 2001). Inými slovami, synovia otcov viac angažovaných vo výchove by mali vyrastať pod menším tlakom deidentifikácie od svojich matiek, pretože majú vo svojich otcoch alternatívne modely pre identifikáciu. V kontexte rozvíjajúceho sa dôverného vzťahu so svojimi otcami by sa synovia mali naučiť internalizovať a v konečnom dôsledku aj prejavovať emócie (Brody, 2001).

Morman a Floyd (2006) ponúkajú prehľad pozitívnych dôsledkov kvalitného vzťahu otec-syn. Ten bol zistený ako prediktor dobrých komunikačných schopností u synov v dospelosti, dobrého emočného vzťahu so svojou manželkou, efektívneho rodičovského štýlu, všeobecnému emočnému zdraviu a mimo emočnú oblasť napríklad aj akademického úspechu. Nielen pre synov sa zažité kvalitné otcovstvo spája s celým radom pozitívnych vplyvov. Pre otcov je už len samotná skúsenosť s otcovstvom spájaná s pozitívnym vplyvom na jeho emočné zdravie a podľa Lamba (2010), muži, ktorí spravili z otcovstva svoju prioritou sú v strednom veku úspešnejšími než muži, ktorí boli v roli otca menej angažovaní.

Vzťahová dyáda otec-syn ani v najmenšom nie je spájaná menej s pozitívnymi či negatívnymi emočnými prejavmi ako tri ostatné dyády. Pozitívne vnímané sú tak so strany otcov, ako aj synov (Morman & Floyd, 2006). Podobne ako vo vzťahu dcéry s matkou aj vzťahu syna s otcom sa zdá byť benefitom spoločná gendrová identita. Nie je preto prekvapujúcim, že keď je rodičom kladená otázka, aké pohlavie by chceli aby malo ich dieťa ak by bolo jediné – muži prevažne zvolia syna a ženy dcéru (Dahl & Moretti, 2004, podľa Nielsen, 2005).

4.4 OSOBNOSŤ RODIČA

Existuje mnoho aspektov, ktoré je žiaduce vziať do úvahy v kontexte rodičovstva. V súčasnosti sa dôležitou javí byť ich ekonomická situácia, dosiahnuté vzdelanie, ich povolanie a spokojnosť s ním, či naopak nezamestnanosť, miesto kde žijú alebo ich celková životná spokojnosť. Belsky a Barendsová (2002) na margo skúmania rodičovstva dokonca píšú, že keď príde na pojednávanie o matkách a otcoch, spomenutie ich osobnosti je skôr výnimkou než pravidlom. Ťažko odhadnúť príčinu – snáď sa osobnosť javí byť príliš stabilnou v porovnaní s inými aspektmi, než by sa dala zmeniť, či vylepšiť v prospech zabezpečenia lepšieho prostredia, v ktorom by mohlo dieťa vyrastať. V prípade osobnosti však ide o podstatu človeka, ktorá je kľúčovou pri jeho konaní. Hoci nie je možné celkom hovoriť o priamom vplyve osobnosti na dieťa, ale nakoľko sa prejavuje viac nepriamo prostredníctvom spôsobov vedenia dieťaťa a rodičovských prejavov, ktoré sú už priamo zamerané na potomkov, nevyhnutne musí byť braná do úvahy, ak uvažujeme o socializácii emócií rodičmi.

Pri konceptualizácii rodičovstva je používaná typicky faktorová analýza za účelom extrakcie menšieho počtu kľúčových dimenzií rodičovstva z veľkého množstva postupov a spôsobov jednania používaných pri výchove detí. Tento spôsob definovania predmetu skúmania sa nazýva prístupom orientovaným na premenné (Metsäpelto & Juujärvi, 2006). Meria štatistické vzťahy medzi premennými naprieč jednotlivcami na skupinovej úrovni zameriavajúc sa na jednotlivé premenné alebo kombinácie premenných, ich vzájomné vzťahy a ich vzťahy ku špecifickým kritériám (Magnusson, 1998, podľa Metsäpelto & Juujärvi, 2006).

Takýto obraz rodičovstva v zmysle významných dimenzií bol kritizovaný z dôvodu ponúkajúcej limitovanej perspektívy vnímania rodičovstva, pretože sa zameriava na oddelené spôsoby správania namiesto vnímania rodičov ako individualít (Jain, Belsky, & Crnic, 1996). Na jednotlivcov je tak možné nahliadať ako patriacich do rozličných skupín, či homogénnych zväzkov, z ktorých každý ma určité charakteristické vlastnosti (Metsäpelto & Juujärvi, 2006). Napríklad Baumrindová (1971) dala najavo potrebu pozrieť sa na početné dimenzie rodičovstva za účelom porozumenia celkovej kvalite rodičovského vzťahu, tvrdiac, že vplyv akéhokoľvek z aspektov rodičovstva je závislý na konfigurácii ostatných aspektov. Tento spôsob uvažovania sa odrazil v jej výskume kde sa venovala rodičovstvu a jeho dôsledkom u detí – a definovala tri rodičovské štýly – autoritatívny, autoritársky a liberálny. Tento prístup ku konceptualizácii rodičovstva je označovaný ako prístup zameraný na jednotlivca (Magnusson, 1998, podľa Metsäpelto & Juujärvi, 2006).

Analýza Metsäpeltovej a Pulkkinenovej (2003) ukázala, že rodičovské typy sú v tesnom vzťahu s rodičovskými osobnostnými rysmi. Autoritatívni a emočne angažovaní rodičia boli extravertovaní, otvorení a stabilní, zatiaľ čo autoritárski a emočne chladní rodičia dosahovali menšiu úroveň extravenzie a otvorenosti a vyššiu mieru emočnej lability.

Význam črtovej teórie osobnosti pre porozumenie rodičovstvu je založená na skutočnosti, že osobnostné črty poukazujú na rozdiely medzi zdravými jednotlivcami v oblastiach cítenia, myslenia a konania, a tak poskytujú podklad pre kategorizáciu osobnostných dispozícií v neklinickej populácii (Metsäpelto & Juujärvi, 2006). Základný predpoklad črtovej osobnostnej teórie spočíva v tom, že črty sú čiastočne vrodené, temperamentom podložené predispozície individua, ktoré vykazujú konzistentnosť v čase a naprieč rôznymi situáciami (McCrae et al., 2000).

Prístup venujúci sa skúmaniu osobnostných črt z Big Five ako determinantám rodičovstva je súčasťou širšieho vysvetľujúceho rámca zameriavajúceho sa na rodičovské intrapersonálne premenné (Metsäpelto & Juujärvi, 2006). Osobnostné charakteristiky sú považované za kritické determinanty rodičovstva, nakoľko ho ovplyvňujú prostredníctvom spôsobu pôsobenia rodiča v širšom sociálnom kontexte.

Psychicky zdraví a psychicky zrelí rodičia dokážu poskytnúť svojim deťom senzitívnejší prístup, byť na ne viac zameraní a byť tiež skôr autoritatívnymi (v protiklade k autoritárstvu a zhovievavosti), než rodičia s psychickými problémami a nezrelí pre rodičovstvo (Metsäpelto & Juujärvi, 2006). Je pravdepodobné, že táto premisa vychádza z predpokladu, že zdravý jednotlivec sa dokáže viac odpútať od seba samého a venovať pozornosť dieťaťu, vnímať svet z jeho perspektívy, a tak používať efektívnejšie spôsoby vedenia dieťaťa naprieč vývinom. Jednotlivec, ktorý je vyrovnaný a pripravený postaviť sa do role rodiča bude pravdepodobne lepšie schopný poskytnúť emočné zázemie dieťaťu, regulovať pri jednaní s ním vlastné emócie, zvlášť tie negatívne. V prípade vypätých situácií a negatívnych prejavov dieťaťa mu tak skôr prejaví trpezlivosť a pochopenie, než impulzívny hnev.

Výskumne je osobnosť rodičov skúmaná predovšetkým v kontexte dimenzií Big Five a preto budú zmienené predovšetkým ich súvislosti s rodičovstvom. Männikkö a Pulkkinenová (2001, podľa Metsäpelto & Juujärvi, 2006) potvrdili, že ženy a muži, ktorí majú vlastné vnútorné konflikty (napríklad neurotické, či úzkostné správanie) alebo problémy interpersonálneho charakteru (napríklad antisociálne správanie) dávajú svojim deťom menej emočnej podpory a sú menej schopní adekvátne viesť svoje deti než jednotlivci bez takýchto problémov. Metsäpelto a Juujärvi (2006) konštatujú, že významnosť neuroticizmu vo výskumoch uskutočnených na vzorkách rodín s deťmi raného detstva až po adolescenciu. Zhrnúc súčasné poznanie tvrdia, že vysoká miera depresivity – hoci u neklinickej populácie – a iné podoby neuroticizmu vrátane anxiety a iritability sú spojené s menej kompetentným rodičovstvom a teda s menej aktívnym a angažovaným rodičovstvom ako aj s viac negatívnym, intruzívnym a prehnane kontrolujúcim rodičovským prístupom. Príkladom môže byť zistenie, že matky prežívajúce emočný distress spôsobený depresiou, anxiitou alebo pocitom vlastnej nízkej sebaúčinnosti sú menej podporujúce a menej akceptujúce vo vzťahu k dieťaťu (Gondoli & Silverberg, 1997).

Zistenia ohľadne extravenzie ako osobnostnej črty rodičov sú rôzne. Na jednej strane stoja zistenia, že matky a otcovia s vysokou úrovňou extravenzie sú viac pozitívnymi a viac podporujúcimi rodičmi, prejavujúcimi viac pozitívnych emócií svojim deťom a viac podporujúcimi ich nezávislosť (Losoya et al., 1997). Na druhej strane, keď bol zisťovaný pohľad dieťaťa na rodičovskú výchovu a rodinnú atmosféru, rodičovská introverzia bola spojená s priaznivejším rodinným prostredím (Metsäpelto & Juujärvi, 2006). Podľa všetkého, asertívne správanie a rýchle osobné tempo charakteristické pre extravertovaných jednotlivcov, môže vyústiť v zlyhaní pochopiť ciele a uplatňovať správanie, ktoré je zlučiteľné so svojimi deťmi. Navyše, vysoko extravertovaní rodičia sú náchylní byť silne angažovaní nielen do výchovy ale aj do mnohých ďalších spoločenských aktivít. Spoločenskosť extrovertov môže byť tak príčinou

menšieho rozsahu situácii v ktorých dochádza k blízkej interakcii s deťmi, než u rodičov, zostávajúcich prevažne doma so svojimi deťmi (Belsky & Barends, 2002). Protichodné zistenia môžu byť prípadne vysvetlené existenciou rozdielmi medzi matkami a otcami. Medzi rodičmi, ktorí sa hodnotia ako veľmi starostliví boli pozorované extravertované matky vysoko zamerané na dieťa, zatiaľ čo otcovia boli pozorovaní ako silne zameraní na dieťa, ak boli introvertovaní (Belsky & Barends, 2002). Je možné, že intravertovaní otcovia dokážu lepšie prejaviť vrelosť a vzťah k druhým v rodinnom prostredí, zatiaľ čo intravertovaná matka by už bola skôr posúdená ako málo angažovaná a chladná.

Podobne v prívetivosti boli zaznamenané rozdiely medzi matkami a otcami. Vyššia úroveň prívetivosti sa u matiek v porovnaní s otcami spájala s vyššou pozitívnou expresivitou a senzitivitou voči dieťaťu, a nižšou úrovňou negatívnej emocionality vo vzťahu k nemu (Losoya et al. 1997). Empatia, ako jedna z podôb prívetivosti sa tiež javí byť v pozitívnej súvislosti k vytvoreniu si vrelého vzťahu matky k dieťaťu (Kochanska, 1997), a k rodičovskej decentralizácii od self za účelom poskytnutia senzitívnej a podporujúcej starostlivosti dieťaťu (Dix, 1991).

Výskum Losoyaovej et al. (1997) dokumentuje tiež vzťah rodičovstva k osobnostnej dimenzii svedomitosti. Tá je vo vzťahu s pozitívnym a podporujúcim rodičovstvom u matiek i u otcov a v negatívnom vzťahu s negatívnym a prehnane kontrolujúcim rodičovstvom. Podrobne vplyv tejto osobnostnej črty nebol skúmaný podobne ani ako posledná z dimenzií Big Five. Otvorenosť voči skúsenosti patrí k najmenej preskúmaným v súvislosti s rodičovstvom. K jednému z mála zistení patrí jej pozitívna súvislosť s pozitívnym rodičovstvom a to tak u matiek ako aj u otcov (Losoya et al., 1997).

Kvalita rodičovstva u každého jednotlivca je previazaná nielen s jeho osobnostnými vlastnosťami, ale tiež s jeho vlastnou vývinovou históriou a čiastočne so skúsenosťou s výchovou z obdobia vlastného detstva a adolescencie. Podľa Metsäpeltovej a Juujärviho (2006), jednotlivci vyrastajúci v rodine s rodičmi zameranými na dieťa, si osvoja podobný rodičovský štýl pri jednaní s vlastnými potomkami. Podobne, jednotlivci, ktorí mali autoritárskych alebo odťažitých rodičov zlyhávajú pri poskytovaní emočnej podpory a efektívneho výchovného vedenia svojim deťom.

Hoci existujú dôkazy aj o možnej zmene v osobnostných črtách v dospelosti (Roberts, Walton, & Viechtbauer, 2006) – a to zmeny v sile alebo smere, ktorá býva zvyčajne následkom špecifických podmienok prostredia individua – teda nejde o normatívne zmeny (Roberts, Walton, & Viechtbauer, 2006). Jednou z takýchto špecifických podmienok môže byť aj skúsenosť s rodičovstvom, kedy ako potvrdzujú Komsiová et al. (2008) môže dôjsť k zmene osobnostných charakteristík. Konkrétne sa autori venovali neurotizizmu a extravertii

v súvislosti s temperamentom dieťaťa v päťročnej longitudinálnej perspektíve a zistili, že s vnímaním dieťaťa ako vysoko pozitívne expresívneho stúpne rodičovská extravergia, a že s vnímaním dieťaťa ako aktívneho klesne rodičovský neuroticizmus. Ako konštatujú Kochanska et al. (2004), v transformačnom slova zmysle môžeme na rodiča a dieťa nahliadať ako na agentov zmeny, pôsobiacich vzájomne na svoje individuálne charakteristiky, spoluutvárajúcich ich vynárajúci sa a upevňujúci sa vzťah. Okrem zmien na úrovni osobnostných čŕt sú tiež v literatúre zmieňované napríklad zmeny súvisiace s rodičovským sebakonceptom (Cowan et al., 1991, podľa Komsí et al., 2008) a zmeny na úrovni materského ega (Paris & Helson, 2002).

Nepochybne je osobnosť rodiča dôležitým aspektom, ktorý treba vziať do úvahy pri uvažovaní o jeho pôsobení na dieťa v oblasti emočného vývinu. Celý rad výskumov poukazuje na súvislosti medzi osobnostnými črtami jednotlivca a jeho emočno-socializačnom správaní, zvlášť emočnou reguláciou rodiča, jeho senzitivitou voči emočným signálom dieťaťa a spôsobom reakcií na detské emočné prejavy.

4.5 VÝSKUM RODIČOVskej EMOČNEJ SOCIALIZÁCIE VO VÝVINE EMOČNEJ EXPRESIVITY DIEŤAŤA

Rodičovstvo je celé desaťročia pod neustálym drobnohládcom výskumníkov. Oblasť socializácie emócií je intenzívne skúmaná od obdobia raného vývinu dieťaťa až po nástup adolescencie, kedy sa zvlášť zosilňuje vplyv gendrových aspektov. Stále sofistikovanejšie metodologické postupy umožňujú presnejšie a metodologicky správnejšie analýzy dát, a stále viac výskumníkov tak operuje nielen so súvislosťami medzi jednotlivými premennými ale aj s kauzalitou týchto súvislostí. Komplexnosť problematiky je značná a náročnosť tiež zvyšuje potreba vývinového pohľadu a zároveň sledovanie nie jednej ale hneď dvoch a viacerých generácií.

Celkovo je možné zhrnúť, že výskum sa zameriava predovšetkým na rodičovské emočno-socializačné prostriedky vo vzťahu k temperamentu dieťaťa a ich súvislosť s celkovou emočnou kompetenciou dieťaťa. Existujú početné dôkazy o tom, že rodičovská emočná expresivita je vo vzťahu k detskej socio-emočnej kompetencii. Rodičia, ktorí sú vrelí a prejavujú často pozitívne emócie, a sú zriedka hostilní, či prejavujú negatívne emócie voči svojim deťom zvyknú mať sociálne kompetentné, dobre prispôsobivé deti zručné v sociálnom porozumení (Eisenberg et al., 2003). Rodičovská pozitívna expresivita rozširuje detské vedomie ohľadne toho, aké typy emócií a v akej miere je primerané prejavovať tak, aby boli efektívne v sociálnych interakciách a prostredníctvom toho môže zlepšiť ich sebareguláciu a sociálne zručnosti (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Eisenberg et al., 1998). Navyše, rodičovská aj

rodinná expresivita, zvlášť pozitívna expresivita je vo vzťahu k detskej sociálnej kompetencii, emočnému porozumeniu, pozitívnej emocionalite a prosociálnemu správaniu (Cassidy et al., 1992).

Čo sa týka špecifických zistení pre matky a otcov, vo verbálnych emočno-expresívnych prejavoch matky zvyčajne predčia otcov (Fivush et al., 2000). Počas interakcií matka-dieťa bolo zistené, že matky sú viac emočne expresívne voči dcéram než voči synom, zvlášť čo sa týka pozitívnych emócií (Brody, 1993). Hoci Malatesta-Magaiová et al. (1994, podľa Eisenberg et al., 1998) nepotvrdili, že matky viacej faciálne prejavujú emócie dcéram než synom počas spoločnej hry, potvrdili ale, že viacej prejavujú dcéram pozitívne emócie verbálne.

Ohľadom verbálnych emočných prejavov bolo navyše zistené, že konverzácie medzi rodičom a dieťaťom sú viac interpersonálne orientované pri rozhovoroch s dcérami než so synmi a to tak u matiek ako aj u otcov (Fivush et al., 2000). Podobne výsledky Larsona et al. (1996) poukazujú na to, že proporionalita rodičovskej komunikácie ohľadne interpersonálnych tém narastá v adolescentnom období u dcér, no nie u synov, čo znova naznačuje, že rodové rozdiely v socializácii ohľadne emócií druhých sú zosilnené v adolescencii.

Je nutné podotknúť, že zmienené štúdie sú zvyčajne zamerané na dôsledky rodičovskej pozitívnej expresivity, prípadne jej nedostatku v rodičovských prejavoch a rodičovskej negatívnej expresivity. V žiadnom z doteraz ani z neskôr uvedených výskumov nejde o skúmanie patologických prejavov v rodine, ako agresivita rodičov či psychické týranie

Ďalšou skupinou výskumov sú štúdie zamerané na rodičovské reakcie na detské emócie, a na ich súvislosť s detskou negativitou. Keďže gény dieťaťa nemôžu priamo vplývať na rodičovské správanie, vplyv, ktorý je dieťaťu pripisovaný môže byť vzťahovaný iba na jeho geneticky ovplyvnené behaviorálne tendencie – teda na jeho temperament (Ganiban et al., 2011).

Vo všeobecnosti, rodičovská negatívna expresivita alebo hostilita zameraná na dieťa je v negatívnom vzťahu k detskej socio-emočnej kompetencii (Denham, 1989) a v pozitívnom vzťahu k problémom s prispôsobením sa (MacKinnon-Lewis & Lofquist, 1996). Podobne, rodičovské punitívne a odmietavé reakcie na detskú emocionalitu ako aj snaha o minimalizovanie detských emócií sa spája s nižšou úrovňou socioemočnej kompetencie (Jones et al., 2002; Eisenberg et al., 1999), s detským zvýšeným fyziologickým arousalom a s externalizovaním problémov (Eisenberg et al., 1999). Detská negatívna emocionalita je v pozitívnom vzťahu s negativitou matky a otca, a v negatívnom vzťahu s ich vrelosťou (Ganiban et al., 2011) a autori dodávajú, že zistené vzťahy medzi negatívnou emocionalitou a rodičovskou negativitou boli vysvetlené temperamentovými charakteristikami dieťaťa. Obdobné zistenia boli získané na vzorke adolescentov – a súčasne, že ich negatívna expresivita

je v pozitívnom vzťahu k rodičovskej negativite a je v negatívnom vzťahu k vrelosti matky a otca (Ganiban et al., 2011). Pozitívnym výsledkom je, Laibleovej (2004, podľa Bates & Pettit, 2007) zistenie, a síce, že matky vedú viac konverzácií s predškólakmi, ktorí preukazujú vysokú mieru negatívnej reaktivity.

Vystavenie negatívnym emóciám v rodine môže, na strane druhej, naprieč časom podporovať u potomkov uvedomenie si a pozornosť voči negatívnym emóciám druhých ľudí (Michalik et al. 2007). Podobne Morrisová et al. (2007) zistili, že stredné úrovne negatívnych emócií v rodine môžu byť užitočné pre detský emočný vývin, nakoľko extrémne nízka úroveň limituje príležitosti pre učenie sa emočnej regulácii a vysoké úrovne môžu následne byť detskou schopnosťou emočnej regulácie následne nezvládnuteľné. Zaujímavým zistením je tiež pozitívny vzťah medzi rodičmi uvádzanou negatívnou expresivitou v rodine a prosociálnymi tendenciami u adolescentných dcér no nie synov (Michalik et al., 2007), čo naznačuje, že takáto skúsenosť z rodiny môže mať odlišný vplyv na potomkov rôzneho pohlavia v oblasti ich interpersonálneho cítenia a jednaní.

Ohľadne negatívnych emócií v rodine je vhodné dodať, že nie je jedno, o aké prejavy konkrétne sa jedná. Je pravdepodobné, že typ a intenzita negatívnych emócií, ako aj to, či sú zamerané priamo na dieťa sú kritickými moderátormi ohľadne pozitívnych alebo negatívnych dôsledkov negatívnych emócií rodičov u detí. Vo všeobecnosti, existujú dôkazy o tom, že hostilné rodičovské emócie, zvlášť intenzívne a zamerané na dieťa sú vo vzťahu k nízkej kvalite sociálneho fungovania a nízkej úrovni porozumenia emóciám. Avšak, zistenia ohľadom vplyvu nehostilných negatívnych emócií ako rodičovská úzkosť alebo smútok sú menej jasné, a niektoré zistenia naznačujú, že môžu mať pozitívny dopad. Špecifické druhy negatívnej emocionality – charakterizované napríklad iritabilitou alebo strachom - môžu mať odlišný vplyv na vzťah rodič – dieťa a odlišné vývinové dôsledky. Rozhodne sú tak vo vývine dieťaťa dôležitými typ, intenzita a dlhodobosť jednotlivých rodičovských emočných prejavov.

Matky dcér vypovedajú vo výskume o vlastnej vyššej negatívnej expresivite v rodine (Halberstadt, 1991; Wong, McElwain, & Halberstadt, 2009), čo môže súvisieť s tým, že úlohou matiek je socializovať gendrovo špecifické emočné prejavy svojim dcéram tak, že budú viac emočne expresívne (Brody & Hall, 2004). Konzistentne s rodovými stereotypmi sú matky presvedčené, že dievčatá sú empatickejšie a viac emočne prepojené s druhými, a preto sa môžu viac zaujímať o ich porozumenie negatívnym emóciám druhých v porovnaní so synmi. Mnoho výskumníkov zhodne zistilo, že rodičia, matky i otcovia hovoria o emóciách - a zvlášť o negatívnych emóciách – a používajú veľmi širokú škálu emočného jazyka už od raného veku svojich dcér (Fivush, et al., 2000).

Ak už bolo zmienené v podkapitole 3.1.2.4, v súvislosti s meta-emočnou filozofiou rodičov (*meta-emotion philosophy*) (Gottman, Katz, & Hooven, 1996) bolo zistené, že rodičia sa vo svojich reakciách na detskú negatívnu emocionalitu odlišujú v závislosti na vlastných presvedčeniach o emocionalite. Presvedčenia rodičov akceptujúce emocionalitu sú vo vzťahu k nižšej negatívnej expresivite rodičov (Halberstadt et al., 2008) a rodičia s akceptujúcim prístupom voči detským negatívnym emóciám svojich detí ich zároveň v takýchto emóciách podporujú (Wong, Diener, & Isabella, 2008). Na druhej strane Halberstadtová et al. (2008) nezistila medzi rodičmi s rôznymi presvedčeniami o emocionalite rozdiely v ich reakciách na negatívne emócie detí, hoci tí s akceptujúcimi presvedčeniami o emocionalite sú ochotnejší s deťmi diskutovať o vysoko emočne nabitých situáciách a počas nich. Wongová, McElwainová, a Halberstadtová (2009) tiež zistili, že otcovské akceptujúce presvedčenia boli spájané s menším množstvom nepodporujúcich reakcií u synov, zatiaľ čo materské akceptujúce presvedčenia boli vo vzťahu s viac negatívnymi prejavmi pred dcérami. Rodičia sú tak pravdepodobne lepšie naladení na emócie dieťaťa rovnakého pohlavia.

Rodičia, ktorí sú pozitívnymi a podporujúcimi voči svojim deťom im môžu v mnohom významne pomôcť pri zvládaní ich distresu a úspešnom zvládaní stresujúcich situácií. Navyše, zosilnená schopnosť regulácie môže podporiť rozvoj sociálnych zručností a redukovať negatívne očakávania zo sociálnych interakcií (Dusek & Danko, 1994, podľa Jones et al. 2002). Navyše, ako predpokladá Hoffman (2000, podľa Eisenberg et al., 2003), rodičovská hostilná alebo trestajúca negatívna expresivita môže ľahko zapríčiniť nadmerný arousal dieťaťa, a tak podkopať možnosť regulovať emócie v určitých kontextoch. Na druhej strane pri rodičoch, ktorí sú pozitívni v pre dieťa stresujúcich situáciách, môžu byť deti viac schopné a viac motivované k tomu, toto rodičovské nastavenie a iné relevantné informácie využiť k tomu, aby sa naučili primeraným stratégiám pre zvládanie takýchto emočne nabitých náročných alebo stresujúcich situácií (Eisenberg et al. 2003).

Viacerí autori predpokladajú (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998; Gottman, Katz, & Hooven, 1997), že to, ako rodinné interakcie ovplyvňujú detské prispôsobenie je prostredníctvom ich vplyvu na detskú emočnú reguláciu. Iba veľmi málo výskumníkov explicitne skúmalo emočnú reguláciu ako mediátor medzi emočnými aspektmi rodičovstva a dôsledkami u detí. Brodyová a Ge (2001) merali rodičovskú starostlivosť/podporu versus negativitu (konštrukt, ktorý pravdepodobne zahŕňa viac ako iba rodičovskú emočnú expresivitu) a zistili, že podporujúce rodičovstvo predikuje detské sebaovládanie. Výsledky nepodporili predpoklad, že detské sebaovládanie predikuje rodičovský prístup.

Čo sa týka problematiky metodológie samotného merania, rodičovské emočno-socializačné postupy, štýl výchovy, či klíma v rodine môžu byť zaznamenávané buď z pohľadu

rodiča, alebo v prípade, že to jeho vek umožňuje z hľadiska potomka. Meraniu emócií sa venuje kapitola 5 preto budú v súvislosti s obsahom tejto kapitoly zmienené iba isté aspekty, ktoré je nutné vziať pri štúdiu rodičovských emočno-socializačných vplyvov do úvahy.

Merania rodičovských prístupov majú často znepokojujúcu validitu. Bates a Pettit (2007) sa domnievajú, že rodičovské sebahodnotenie ohľadne rodičovstva má rovnaké úskalia ako ich hodnotenie detského temperamentu – opäť obsahuje určitý počet subjektívnych komponentov, objektívne faktory nevynímajúc. Silnú tradíciu má podľa autorov tiež skúmanie rodičovstva pozorovaním, no táto metóda neponúka nevyhnutne ideálny príklad, nakoľko nemusí zachytiť zriedkavejšie, ale vývinovo kľúčové situácie, ako napríklad rodičovskú reakciu na silný distress.

Ako zmieňujú Parke et al. (2006), na doloženie jedinečnosti úloh matiek a otcov, je dôležité skúmať príspevok každého rodiča pre určenie osobitosti rozdielov v správaní rodičov. Zmienené výskumy sú iba zlomkom bohatých zistení, a stav poznania v tejto oblasti sa neustále rozširuje.

4.6 ZHRNUTIE

Venovanie priestoru špecifickej role matky a otca v socializačnom procese ako aj upriamenie pozornosti na jednotlivé vzťahové dyády považujeme za kľúčové v predkladanej práci. Niet pochýb o dôležitosti prístupov oboch rodičov a o príležitostiach na rozvoj, ktoré poskytujú dieťaťu svojimi intervenciami. Na pozadí vzťahu medzi rodičom a dieťaťom budovanom od narodenia dochádza k prvým skúsenostiam detí so svetom, a k utváraniu a formovaniu jeho osobnosti. Dynamika interakcií a ich obojstrannosť nepretržite prispieva k rozširovaniu emočného poznania a k rozvoju emočnej kompetencie detí.

Naprieč vývinom sa vzťahy medzi rodičmi a deťmi pochopiteľne vyvíjajú a obmieňajú – a s ohľadom na dospievanie a zrelosť potomkov sa stávajú stále viac rovnocennými partnermi. Zároveň v dôsledku obojsmernosti vplyvov v týchto vzťahoch dochádza k tomu, že nielen rodičia formujú svoje deti, ale i oni stávajú sa stále autonómnejšími individualitami nepretržite prispievajú k osobnostnému i emočnému rozvoju svojich rodičov.

5 MERANIE EMOČNEJ EXPRESIVITY

Úvahy o existencii postupov, ktoré by boli schopné presne odmerať a kvantifikovať ktorýkoľvek z emočných prejavov – napríklad nadšenie či odpor je na prvý pohľad v rozpore s možnosťami exaktnej vedy. Nemenej náročné je aj určenie ich kvalitatívnych charakteristík, nakoľko rôznorodosť emočných prejavov určuje prinajmenšom počet žijúcich ľudských bytostí.

Aktuálne možnosti zaznamenávania emócií a merania emočnej expresivity nielen vo výskume ale aj v psychodiagnostickej praxi sa odvíjajú od možností zaznamenania jednotlivých aspektov emócií. U každej jednej emócie môžeme hovoriť podľa Solomona (2002) o piatich aspektoch: (1) behaviorálne vyjadrenie (zahŕňajúce spracovanie zámerov ku konaniu či verbálnemu prejavu), (2) fyziologické (hormonálne, neurologické, nervovosvalové), (3) fenomenologické (city, spôsoby konštruovania objektov emócií), (4) kognitívne (úsudky, vnímanie, myšlienky a reflektovanie vlastných emócií) a (5) sociálny kontext (naliehavosť interakcií, prenikavosť kultúrnych vplyvov). Samozrejme, že sa tieto aspekty vzájomne prekrývajú, a nemožno ich považovať za vzájomne si konkurujúce.

Na základe týchto menovaných aspektov je tak možné pomerne presne zachytiť jednotlivé oblasti problematiky emócií a v prípade, že chceme získať ucelenejší obraz, je jedinou možnosťou použitie viacerých metód. Solomon (2002) považuje multimetódový prístup vo výskume emócií za kľúčovú potrebu, pretože viacúrovňovými analýzami používanými k meraniu emočnej skúsenosti je možné emócie zachytiť z rôznych uhlov pohľadu. To samozrejme akcentuje tiež kritické postavenie teórie emócií vo chvíli, keď je konštruovaný, či vybraný nástroj na ich meranie. Operacionalizovanie emócií či emocionality vedie ku kritickejšiemu výberu vhodného meracieho nástroja pre výskum.

Dôležitým aspektom v zaznamenávaní emočnej expresivity je schopnosť emočnej regulácie každého človeka. Podľa Thompsona (1994) emočná regulácia pozostáva z vonkajších a vnútorných procesov zodpovedných za monitoring, hodnotenie a modifikovanie emočných reakcií, zvlášť ich intenzitu a časové hľadisko za účelom dosiahnutia cieľa. Regulácia fyziologických, kognitívnych a behaviorálnych komponentov emócií môže byť podľa Zemanovej et al. (2007) považovaná za zahájenú okamžite po spúšťacej udalosti a pokračuje až do zastavenia emočnej aktivácie. Dochádza k nej odhliadnuc od toho, či si jednotliviec uvedomuje a vníma svoju emočnú skúsenosť alebo nie.

Je dôležité upozorniť na to, že zmienená definícia emočnej regulácie implikuje, že ľudské bytosti majú kapacitu na to, aby svoje idiografické skúsenosti pomenovali a „merali“ (Zeman et al. 2007). Emócie môžu byť vyjadrované v „čistej“ forme alebo „zmiešanej“ podobe.

Jediná veta „cítim sa dnes nanič“ dokumentuje to, ako môžu byť do „jedného vreca“ hodené tak rozdielne vnútorné pocity, ako smútok, hnev, distress, bolesť či zranenie.

Ľudia sú schopní verbalizovať svoju emočnú skúsenosť, často však vo výskume dotazník či rozhovor vyžadujú podať odpovede na otázky, ktoré si respondent bežne nekladie a tak to môže byť pre neho celkom nová skúsenosť. Navyše je potrebné si uvedomiť možnú individualitu významov ako „veľmi silná zlosť“, „intenzívny smútok“, „zriedkavé nadšenie“ od respondenta k respondentovi.

Navyše, mnoho výskumov sa spolieha na retrospektívne výpovede a interpretácie emočnej skúsenosti (Garside & Klimes-Dougan, 2002; Zeman & Garber, 1996). S ohľadom na časový odstup sa napríklad prejav radosti z dobrej správy nemusí javiť po niekoľkých týždňoch či mesiacoch tak intenzívny. Úlohu tak zohráva vývin pamäte, zvlášť autobiografickej, ktorá je v získavaní týchto informácií dôležitá, keďže žiadame respondentov, aby rekonštruovali emočne výrazné udalosti či hodnotili frekvenciu nejakej emočnej skúsenosti (Zeman et al., 2007).

Existujúce možnosti merania emócií vo výskume a v klinickej praxi zahŕňajú: sebaopisujúce metódy – obsahujúce objektívne i projektívne techniky merania; výpovede inej osoby – rodiča, učiteľa, rovesníka; formy pozorovania; a neuropsychologické merania. S prihliadnutím na dôležitosť aspektu emočnej expresivity v predkladanej práci nebudú podrobne popísané všetky z uvedených. Najviac priestoru bude venovaného sebaopisovacím metódam a výpovedi druhej osoby – rodiča, keďže táto je najviac používaná aj pri popise temperamentu v ranom detstve u detí.

5.1 SEBAPOSUDZOVACIE METÓDY

Subjektívne hodnotenie emočnej skúsenosti patrí k najbežnejším spôsobom merania emócií. Metódami sú najmä hodnotiace škály – unipolárne alebo bipolárne; globálne, či špecificky hodnotené zoznamy adjektív, či zaznamenávanie frekvencie prežívania konkrétnych emócií. Za hlavnú výhodu považujú Larsen a Prizmic-Larsenová (2006) najmä jednoduchú konštrukciu, nenáročnú administráciu a zrozumiteľnosť pre participantov. Scherer (2005) konštatuje tiež zvyčajne vyhovujúcu reliabilitu týchto metód.

Podľa Scherera (2005) sú dva hlavné prístupy k emočnej skúsenosti – bazálny a dimenzionálny - uplatnené pri získavaní sebaopisovania nútenou voľbou. V prípade prijatia bazálneho prístupu k emóciám môže vďaka prirodzeným jazykovým kategóriám metóda používať nominálnu, ordinálnu alebo intervalovú škálu. Respondentovi je ponúknutý zoznam emócií aby (1) označil pojmy najlepšie vystihujúce jeho emočnú skúsenosť (nominálna škála),

(2) určiť na trojbodovej alebo päťbodovej škále, či je konkrétna emócia zažívaná trochu, priemerne alebo veľmi (ordinálna škála), alebo (3) použije analogickú škálu, kde je možné určiť nakoľko má skúsenosť s emóciou (intervalová škála – napríklad medzi 0 a 100). Metodológia použitá v dimenzionálnom prístupe pozostáva z dotazovania sa respondenta či určité emócie pociťuje ako pozitívne či negatívne, a do akej miery sa cíti byť rozrušený, či nabudený vo chvíli, keď svoje emócie pociťuje (alebo v dvoch oddelených krokoch ponúkajúc dvojdimenzionálnu úroveň žiadajúc respondenta určiť vhodnú pozíciu. Výsledkom sú emočné pocity jednotlivca popísané optikou zahrňajúcu valenciu a arousal emočnej skúsenosti, čiže sú obmedzené na mieru pozitívneho a negatívneho pociťovania a na telesné nabudenie.

Sebapосudzovacie metódy sa nespoliehajú iba na fakt, že respondent prežíva svoje emócie, ale aj - ako je uvedené vyššie, že je schopný ich primerane reflektovať uvedomujúc si ich rôznosť pri použití hodnotiacej škály či zoznamu adjektív. Výskumník tak predložením sebapосudzovacej metódy predpokladá, že participanti sú schopní rozpoznávať, ohodnotiť a integrovať informácie o svojich vlastných emóciách (Larsen & Prizmic-Larsen, 2006). Prostredníctvom sebapосúdenia má participant možnosť vyjadriť v určitej podobe informáciu, ku ktorej má prístup jedine on, či ona.

Pri použití sebapосudzovacích metód je tak nevyhnutné vziať do úvahy vek respondentov. Zemanová et al. (2007) zdôrazňujú vývinové hľadisko, ktoré hrá dôležitú úlohu v schopnosti dieťaťa validne a reliabilne odpovedať v sebauvedňovacích dotazníkoch. Schopnosť sebauvedomenia a monitorovania vlastných emócií považujú za pridruženú k schopnostiam vyžadujúcim komplikované (sofistikované) kognitívne schopnosti.

Rozlišovanie medzi emóciami vyžaduje istú úroveň emočného porozumenia. Detská schopnosť rozpoznať, že rôzne emócie môžu byť prežívané súčasne alebo súbežne nie je podľa Hartera a Whitesella (1989) plno rozvinutá až do obdobia mladšieho školského veku, čo môže mať dopad na zistenia získané sebapосúdením u detí. Aj to je jeden z dôvodov, pre ktorý je často volený výskumný dizajn, v ktorom o emočnom vyjadrovaní dieťaťa vypovedá niekto druhý, spravidla rodič, iný rodinný príslušník alebo pedagóg.

K sebahodnotiacim metódam zvyknú byť zaraďované aj rôzne formy rozhovorov – ak je však finálne emočné skóre odvodené alebo vyňaté z odpovedí subjektov, je možné hovoriť o nepriamom sebahodnotení. Zemanová et al. (2007) zmieňujú časté používanie nedokončených výpovedí – napríklad ako prvý krok v preskúmaní novej oblasti za účelom získania bohatých informácií. Takáto neukončená verbalizácia môže byť kódovaná na základe výskytu emočných slov za účelom získania indexu emocionality. V takomto výskume je však kľúčovým kódovanie – závislé na subjektívnom posúdení výskumníka alebo teórii, ktoré zachytí obsah intervui.

Významné pre kvalitu takto získaných dát v rozhovoroch môžu byť tiež odlišnosti vo verbálnych schopnostiach detí (Zeman et al., 2007). Riešením môžu byť štruktúrované a pološtruktúrované interviá, ktoré tak znížia mieru spoľahnutia sa na verbálne schopnosti respondenta. Príkladom pološtruktúrovaných interview je výskum Zemanovej a Garbera (1996) kde sa pýtali detí v individuálnych rozhovoroch prečo a ako by vyjadrili alebo ovládli svoj hnev a smútok pred svojimi matkami, otcami a priateľmi. Iným príkladom nepriameho môže byť výskum Mackieovej (1980), ktorá abstrahovala informácie o emocionalite zo sebaopisov. Takéto metódy vychádzajú z názoru, že väčšia miera používania emočných termínov alebo lepšia pamäť pre emočné slová poukazuje na vyššiu emocionalitu.

Je dôležité pri interpretácii výsledkov získaných sebaopisovými metódami nezabudnúť na to, že presvedčenia o pohlavných odlišnostiach v emocionalite (Shields, 2002) môžu ovplyvniť výpovede respondentov. Tí môžu mať utvorenú predstavu o svojej všeobecnej emocionálnej citlivosti v zhode so sociálnou rolou pripisovanej ich pohlaviu. Dôsledkom je, že odpoveď riadená rolou môže viesť respondentov k preceňovaniu alebo podceňovaniu významu emócií, ktorú aktuálne pociťovali v predchádzajúcom časovom období (Barret, 1998) a tiež môžu byť odpovede ovplyvnené presvedčeniami o vlastných sociálnych roliach, ktoré napríklad špecifikujú, že muži sú viac emocionálne reagujúce ako ženy (Eagly, 1987).

5.2 VÝPOVEĎ INEJ OSOBY

Významnou zložkou multimetódového prístupu k meraniu emócií je vnímanie emočných prejavov jednotlivca inými ľuďmi z jeho najbližšieho okolia. Výpovede sa môžu týkať rozličných situácií doma (napríklad rodič, súrodenec, širšia rodina, pestúnka), v škole (napríklad učiteľ) alebo v rovesníckych skupinách (napríklad priateľ). Bierman a Welsh (2000) použili napríklad sociometriu za účelom získania informácie o emočnom správaní detí v skupine.

Larsen a Prizmic-Larsenová (2006) sa domnievajú, že osoba z bezprostredného okolia respondenta môže mať dostatočné informácie pre vyplnenie toho istého sebaopisovacieho nástroja ako respondent. Perspektíva druhej osoby býva napríklad u detí používaná za účelom (1) vonkajšieho vnímania a posúdenia jeho správania, alebo ako (2) nástroj hodnotenia emočnej socializácie (Zeman et al. 2007).

Výpoveď inej osoby prevažne používaná u malých detí, spravidla predškolského a mladšieho veku, nakoľko ide o jedinou možnosť získania týchto informácií z raného veku dieťaťa (napr.: Lyons-Ruth, Easterbrooks, & Cibelli, 1997; Rubin et al., 2003). Napríklad temperament býva často meraný prostredníctvom výpovedí rodičov. Na jednej strane existujú výhrady voči dôveryhodnosti rodičovských výpovedí (Kagan, 1998) a často sa hovorí

o subjektivite týchto výpovedí a o faktoroch skresľujúcich ich validitu (napríklad depresivita alebo stres), no ak dáme rodičom oddelené otázky o ich odpovediach na hnev, smútok, a vzdor u ich detí, môžeme zlyhať v snahe zachytiť dôležité obmeny, komplexitu a súčasný výskyt emócií (Zahn-Waxler, 2010). Na strane druhej je obhajovaná objektivita rodičovských výpovedí (Bates & McFayden-Ketchum, 2000), a ich súlad s temperamentom zaznamenaným pozorovaním (Kochanska, Murray, & Coy, 1997).

Optimálnym by bolo zaiste kombinovanie týchto dvoch metód merania detského temperamentu, avšak Rothbartová a Bates (1998) upozorňujú na problémy s validitou takmer u všetkých metód merajúcich temperament a konštatujú relatívne zriedkavé použitie oboch týchto metód súčasne.

5.3 PROJEKTÍVNE TECHNIKY

S históriou tak dlhou ako objektívne sebauvypovedňové techniky sú projektívne testy klinicky používané na odhalenie mnohých aspektov emócií a pridružených javov, a to najmä u dospelých. Zemanová et al. (2007) konštatujú, že hoci existuje určitá presnosť v objektívnych testových metódach, funkčnosť projektívnych techník je jednak v psychometrickej kvalite nástroja a jednak v zručnosti a vhlade klinika (lekára) zodpovedného za administráciu a interpretáciu.

Projektívne testy začínajú so zaznamenaním správania, ktoré je následne analyzované s cieľom odhalenia aspektov osobnosti jednotlivca, ktoré sú proikované do nejednoznačných – viacvýznamových podnetov, alebo do podnetov s otvoreným koncom. Najrozšírenejším je v tejto oblasti pravdepodobne Rorschachov test s atramentovým škvrnami. Je široko využívaný a má schopnosť merať široké spektrum s emóciami spojených konštruktov. Použitím Exnerovho systému (Exner & Erdberg, 2005, podľa Giromini et al., 2010) je možné získať komplexný profil emočného života dieťaťa, adolescenta alebo dospelého.

Podľa Zemanovej et al. (2007) viac ako dvadsať hodnôt popisuje emočné aspekty, navyše je možné identifikovať symptómy súvisiace s poruchami nálady, včítane ukazovateľov, ktoré údajne merajú nasledovné konštrukty: štýl zvládania záťaže, schopnosť kontrolovať emócie, mieru pohody a záujem pri práci s emóciami, emočný útlm, schopnosť emočnej regulácie. Informácie z prehľadu Zemanovej et al. (2007) však dokladajú skutočnosť, že je pomerne zriedkavo používaný pri výskume vývoju detí a adolescentov, zvlášť kvôli jeho časovej náročnosti a potrebe kvalifikovaného a skúseného administrátora k jeho kompetentnej administrácii.

5.4 POZOROVANIE

Larsen a Prizmic-Larsenová (2006) ako jeden z problémov pri meraní emočných stavov popisujú časovú vzdialenosť medzi meraním emócie a jej stavom samotným. Jedným zo spôsobov je pozorovanie informácie v priebehu emočnej skúsenosti človeka. Toto je exaktne uskutočniteľné iba pri zaznamenávaní exprese prostredníctvom videonahrávky alebo vďaka aj záznamom fyziologických zmien.

Koncepcia emócií ako stavov identifikuje emócie ako rýchlo premenlivé, nástroje na meranie by mali byť citlivé na časové hľadisko. Metódy ako sebahodnotenie, kognitívne hodnotenie či emočno-senzitívne úlohy podľa Larsena a Prizmic-Larsenovej (2006) prerušujú existujúci emočný stav, preto je získanie informácií z priebehu emočnej skúsenosti menej reálnym.

K oblastiam, ktoré sú relevantné pre skúmanie emócií v pozorovacom procese patria najmä tvárové prejavy, verbálny prejav a jeho charakteristiky (napríklad tón hlasu, sila hlasu) a pohyby tela. Vo všeobecnosti sa pozorovacie metódy najviac líšia v miere experimentálnej kontroly situácie (teda v podnetoch, či umelo navodených situáciách, ktoré majú spôsobiť emočnú reakciu probanta) a tiež v mieste, kde sa pozorovanie odohráva (prirodzené alebo laboratórne).

5.5 NEUROVEDECKÁ METODOLÓGIA

Aktuálne pokroky metodológie na poli afektívnych neurovied prinášajú nádej pri hľadaní významných odpovedí pri porozumení emočným procesom z biologicko-vývinovej perspektívy. Porozumenie mechanizmom emočných procesov je z hľadiska neurológie založené na interakcii medzi centrálnym a periférnym nervovým systémom (Davidson, 2003).

Emócie sú úzko prepojené s tendenciami správať sa určitým spôsobom, a zmeny v nervovom systéme nastávajú primárne za účelom podporiť toto konanie (Frijda, 1986). Asi najväčšie množstvo metód je založených na meraní kardiovaskulárnej aktivity (srdečná činnosť, systolický a diastolický krvný tlak, tep) a meraní mozgovej aktivity.

Výstupy o emóciách získaných týmto spôsobom členia Larsen a Prizmic-Larsenová (2006) do dvoch kategórií, a to: (1) metódy zachytávajúce somatické zmeny a (2) metódy zachytávajúce zmeny v nervovom systéme. Prvá z dvoch kategórií môže byť zaznamenávaná výskumníkom - skúseným pozorovateľom a tak byť zaradená k pozorovaniam.

Mnoho štúdií pracujúcich s neurologickými zobrazovacími metódami preskúmavalo vzorce mozgovej aktivácie súvisiacej s emočnými stavmi. Navodenie emócie vďaka autobiografickým spomienkam či externým stimulom poukázalo na aktivované miesta v mozgu

pri príjemných a nepríjemných emóciách (Canli et al., 2001). Štúdie sa venovali napríklad traumatickým spomienkam (Canli et al., 1998), smútku, šťastiu a znechuteniu (George et al., 1995), strachu a znechuteniu (Malhi et al., 2007). Canli et al. (2001) hodnotia výsledky ako nekonzistentné a príčinu vidia v dôležitých individuálnych odlišnostiach, ktoré majú biologický základ.

Individuálna variabilita v emočnej senzibilite bola tiež identifikovaná ako špecifická osobnostná črta. Osobnostné charakteristiky sú už niekoľko desaťročí vnímané ako úzko súvisiace s emočným prežívaním pozitívnych a negatívnych emócií (Izard, 1977; McCrae & Costa, 1987). Podobne Johnsonová et al. (1999) odhalili s osobnosťou súvisiace vzorce prúdenia krvi v mozgu v pokoji a počas emočne ladených úloh. V tejto oblasti považujú Canli et al. (2001) za dôležitý krok posun od štúdia skupín k individuálnemu prístupu – kde mozgové funkcie považujú za vrchol individuality človeka.

Praktické problémy vyplývajúce z týchto metódy súvisia najmä s ich invazívnosťou a mnohé môžu vyvolať emócie už samé o sebe. Za najmenej invazívne by sa dali považovať meranie pulzu a vodivosti kože, naopak sondy na hlave pri elektroencefalografii môžu byť nepríjemné (Larsen & Prizmic-Larsen 2006). Fyziologické metódy môžu tiež obmedzovať pohyblivosť respondenta z dôvodu pripojenia káblov záznamových zariadení, prípadne môže probant cítiť bolesť – napríklad pri meraní tlaku.

5.6 ZHRNUTIE

Otázky a podmienky merania emócií sú zložité a komplexné, nezabúdajúc na skutočnosť, že na emócie môžeme nahliadať ako na jednu z diagnostických črt, prediktor, mediátor alebo dôsledok. Len jedna konkrétna emócia v jedinej situácii má celú radu aspektov, ktoré môžu byť zachytené a navyše nestále – ako podnet pre jej vznik, latencia, doba vzostupu či utlmenia, neverbálny prejav a jeho premenlivosť a mnohé ďalšie.

6 ZHRNUTIE TEORETICKÝCH VÝCHODÍSK

Cieľom kapitoly je stručne zhrnúť kľúčové poznatky a súvislosti, ktoré sú relevantnými pre stanovené ciele výskumu predkladanej práce.

Z interpersonálneho hľadiska je spomedzi komponent emócií snáď najvýznamnejšou emočná expresivita človeka. Dôvodom je predovšetkým jej zjavnosť v interpersonálnom kontexte, schopnosť ovplyvňovať tieto interakcie, ako aj konkrétne správanie ich účastníkov. Autenticnosť emočnej expresivity je podmienená jednak emočnou reguláciou, a jednak motiváciou jednotlivca a jeho aktuálnymi cieľmi. Gross, John a Richardsová (2000) však hovoria iba o miernom vzťahu medzi emočným prežívaním a emočnou expresivitou, a tak je nevyhnutné rozlišovať medzi dianím v najhlbšom vnútri jednotlivca a medzi tým, čo dá najavo okoliu svojimi činmi, verbálnou a neverbálnou komunikáciou – či už vedome, alebo nevedome.

V procese emočného vývinu sa od raného detstva jednotlivci zdokonaľujú v uvedomovaní si vlastných a cudzích emócií, porozumení významu jednotlivých emócií, spôsobom ich vyjadrovania a v neposlednom rade spoločensko-kultúrnym podmienkam ich prejavu. Hoci rodičia nie sú jedinými socializačnými činiteľmi prispievajúcimi k vývinu svojich detí, sú považovaní za zdroje centrálneho vplyvu v socio-emočnom vývine (Collins et al., 2000).

Rodičovská emočná socializácia je podmienená rodičovskými presvedčeniami, cieľmi a hodnotami ohľadom emočného prežívania, emočnej expresivity a emočnej regulácie svojich detí (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). Zahŕňa rodičovské pozitívne a negatívne emočné prejavy, rodičovské reakcie na detské emócie, rodičovské diskusie o emóciách a emočný koučing a celkovú emočnú klímu rodiny.

Výskumne sa opakovane potvrdilo, že matky a otcovia zaobchádzajú s chlapčenskými a dievčenskými emóciami odlišným spôsobom (Brody, 2001; Halberstadt, 1991). Zvyčajne - v súlade s kultúrnou determináciou vyhradzujúcou podoby a podmienky prejavu gendrovo stereotypným spôsobom – ide o výchovné trendy odradzovania chlapcov od prejavovania emócií a naopak o podporu dievčat v rozvíjaní si emočnej expresivity. Tiež je celkom zrejmé prepojenie pohlavia a gendrových stereotypov na sociálne roly, a tak je pohlavie dieťaťa bezpodmienečne jednou zo základných premenných branou do úvahy vo chvíli, kedy sa venujeme skúmaniu emočnej socializácie.

Z dôvodu, že raný socio-emočný vývin je vložený do nielen rodinných vzťahových súvislostí, porozumenie temperamentu jednotlivca je kľúčovým. Pretože sociálne vzťahy sú ovplyvnené temperamentom, majú tiež vplyv na prejavenie individuality temperamentu. Temperamentový profil malých detí významne ovplyvňuje dvojakým spôsobom to, ako deti pôsobia v interakciách s druhými ľuďmi. Temperamentové kvality zvyknú evokovať určité

reakcie u druhých ľudí (napríklad temperamentovo pozitívne dieťa prirodzene vyvoláva úsmev a záujem druhých) tak isto ako formujú preferencie dieťaťa pre určitých ľudí, situácie a aktivity (napríklad temperamentovo hanblivé dieťa sa zvykne strátiť neznámych sociálnych situácií) (Scarr & McCartney, 1983). Thomas a Chessová (1977, podľa Galambos & Costigan, 2003) v súvislosti s temperamentom dieťaťa a socializáciou emocionalita v rodine tvrdia, že v súlade s dobrou zhodou (*goodness-of-fit*) medzi rodičom a dieťaťom je dôležité, aby detská emočná expresivita bola v súlade s rodičovskými emočnými a psychickými zdrojmi.

Podľa Parkeho et al. (2006) je dôležité poukázať nielen na vzťahy medzi rodičovstvom, rôznymi aspektmi vývinu emočnej expresivity, ale tiež preskúmanie kauzálnych väzieb medzi týmito komponentmi. Jediný spôsob, ako môžeme potvrdiť, že socializácia má vplyv je merať reakcie rodiča i dieťaťa viac než jedenkrát, aby boli preverené zmeny v čase u oboch členov dyády a pokúsiť sa tak určiť, kto ovplyvňuje koho a ako (Ge et al., 1996).

Emočná expresivita človeka je ako súčasť emočnej kompetencie dôležitou pre fungovanie jednotlivca v interakciách s druhými, tak v užšom slova zmysle (rodina, práca, skupina priateľov) ako aj v širšom slova zmysle (spoločnosť). Zdrojom, ktorý ju ovplyvňuje je v procese vývinu predovšetkým najbližšie okolie človeka – a teda hlavne jeho primárni opatrovníci – zvyčajne matka a otec, prípadne starí rodičia, alebo náhradní, či adoptívni rodičia. Socializácia emočnej expresivity v rodine je diskutovanou témou, a uhol pohľadu je možné považovať za neustále sa meniaci sa, okrem iného z dôvodu súčasných zmien v rodinných roliach matiek a otcov. Doba, kedy bolo rodičovstvo prevažne v rukách matky je minulosťou, a hoci súčasný výskum stále poukazuje na fakt, že matky sú viac než otcovia zapojené do starostlivosti o svoje dospelávajúce deti (Brody, 2001), niet pochyb o tom že podiel zaangažovanosti otca a jeho rodičovský prístup má rovnako významný vplyv na vývin dieťaťa (Lerner, Easterbrooks & Mistry, 2003).

Všetky rodinné interakcie spadajúce do socializácie emočnej expresivity dieťaťa prebiehajú na pozadí vzťahu, ktorý medzi rodičmi – matkami a otcami a deťmi – synmi a dcérami existuje. To, ako dieťa vníma prístup svojich rodičov – láskavosť či nevraživosť, srdečné prijímanie, či chladné odmietanie, radosť z kontaktu či odťažitosť – je faktorom formujúcim nielen citovú väzbu voči rodičom, ale aj schopnosť dieťaťa afilatívne emócie prejať a pochopiť. Emočné prostredie, v ktorom sa dieťa nachádza dominantnú časť svojho detstva a adolescencie patrí preto k významným prediktorom jeho vývinu.

7 CIEĽ PRÁCE, VÝSKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

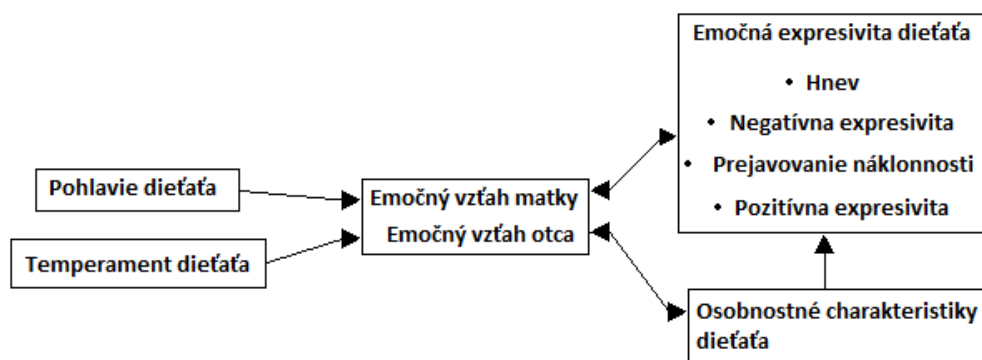
Cieľ výskumu predkladanej práce bol stanovený s ohľadom na teoretické východiská problematiky socializácie emočnej expresivity, a zároveň s ohľadom k výskumnému projektu ELSPAC (podrobne kapitola 8.1), ktorého je predkladaná práca súčasťou.

Výskumným zámerom je priblížiť problematiku socializácie emočnej expresivity prostredníctvom preskúmania vzťahov medzi emočnou vrelosťou a chladom matiek a otcov, osobnosťou adolescentov a ich emočnou expresivitou v adolescencii. Pohlavie adolescenta tiež vstupuje do tohto procesu, a hoci je pôvodne biologickou premennou, s ohľadom na kultúrne ovplyvnený prístup rodiča k dieťaťu ho viac nie je možné jednoznačne zaradiť k biologickým aspektom. Pohlavie rodiča a teda rozlišovanie medzi matkou a otcom považujeme rovnako za veľmi dôležité. Aj aktuálny výskumný trend stále viac zdôrazňuje nutnosť odpútať sa od generalizujúceho pojmu rodiča. Špecifiká matiek a otcov vo výchovnom prístupe svojich detí sú značné, a prínos každého z nich pre vývoj jednotlivca je nespochybniteľný. Longitudinálny dizajn výskumu nám umožňuje dať si za cieľ nielen preskúmanie vzťahov medzi týmito aspektmi emočnej socializácie voči emočnej expresivite dospelávajúceho jedinca, ale zároveň nám dovoľuje odhaliť možnú kauzalitu u niektorých zo zistených vzťahov.

Predlohou predpokladaného modelu socializácie emočnej expresivity v rodine je model vytvorený Eisenbergovou, Cumberlandovou a Spinradovou (1998) na strane 71.

V súlade s ním sme vytvorili obdobný model vzťahov (Obrázok 5), ktorých preskúmanie je v rámci socializácie emočnej expresivity v rodine cieľom práce – hoci určité obmedzenia pri tom priniesla výskumná vzorka (viac v kapitole 8).

Obrázok 5 Skúmané premenné a vzťahy medzi nimi



Nakoľko v štúdii ELSPAC boli pre meranie emočnej expresivity zaradené doposiaľ iba pilotované verzie škály PES a NES jedným z cieľov je tiež overenie ich psychometrických charakteristík.

7.1 VÝSKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

S ohľadom na šírku problematiku si staviame viacero výskumných otázok a niekoľko hypotéz. Ako bolo zmienené, sú podložené jednak predloženými teoretickými východiskami a jednak plynú z možností, ktoré poskytujú vo vymedzenej oblasti dáta štúdie ELSPAC.

(1) Sú preložené škály PES a NES adekvátnymi nástrojmi pre meranie emočnej expresivity?

Nakoľko ide o škály zatiaľ neštandardizované na českú populáciu, je nutné overiť ich psychometrické charakteristiky.

(2) Ako sa adolescenti a adolescentky odlišujú v emočnej expresivite?

V súlade s tvrdeniami Barretovej (1996) sa muži a ženy nelíšia v emočnom prežívaní ale v emočnej expresivite a to v dôsledku socializácie gendrových rolí, ktorej dôsledky je možné pozorovať v neskorších obdobia vývinu u mužov a žien (Johnson & Shulman, 1988). Zároveň hypotéza rodového zosilnenia (Polce-Lyncheová et al., 2001) predpokladá, že v období adolescencie sú tlaky na rodovo-špecifické prejavy správania zvlášť veľké. Ženy sú z rodového hľadiska považované za expresívnejšie než muži (Goleman, 1998). Predpokladáme teda rozdiely medzi adolescentkami a adolescentmi vo všetkých sledovaných dimenziách, nakoľko autori majú prevažne za to, že ženy sú navonok expresívnejšie než muži (Brody, 1996; Brody & Hall, 1993). Spornou v oblasti emočnej expresivity je však zvyčajne podobnosť – či rozdielnosť mužov a žien v prejavovaní hnevu. Jack (2001) sa však domnieva, že hoci majú ženy tendenciu hnev neprejavovať výrazne najmä z dôvodu ochrany svojich vzťahov s druhými, nemusí to znamenať, že ho budú skrývať napríklad v čase keď budú osamote alebo v čase keď sa s ním budú môcť zveriť inej blízkej osobe. Nakoľko v našom výskume ide o adolescentky, ktoré a toto obdobie je spájané so zvýšeným emočným distresom (Susman et al., 1997) a zisťovaná emočná expresivita seabvýpoveďou a nie posúdením druhých, domnievame sa, že ženy predčia mužov i v tejto dimenzii.

H1: Adolescentky sú viac emočne expresívne v porovnaní s adolescentmi v

- a) dimenzii Hnev.
- b) dimenzii Negatívnej Emocionality.
- c) dimenzii Prejavovania náklonnosti.
- d) dimenzii Pozitívnej emocionality.

(3) Ako sa adolescenti a adolescentky odlišujú v osobnostných charakteristikách?

Emočná expresivita je oblasťou základných rozdielov v temperamente a osobnosti (Weiner, 2003), a je tak možné predpokladať rozdiely v osobnostných charakteristikách, ktoré okrem iného patria k produktom gendrovej typizácie (Galambos, 2004). Predpokladať budeme rozdiely v dvoch zo sledovaných osobnostných dimenziách - Neuroticizme, a v Prívetivosti. V súlade s rozsiahlymi skúmaniami osobnostných charakteristík Hřebíčkovéj (2004) v českej populácii vo všetkých sledovaných dielčích charakteristikách týchto dvoch dimenzií prevyšujú ženy mužov. V ostatných troch dimenziách – Extraverzii, Otvorenosti voči skúsenosti a Svedomitosti nepredpokladáme medzi adolescentmi a adolescentkami rozdiely.

H2: Adolescentky významne prevyšujú adolescentov v

- a) Neuroticizme.
- b) Prívetivosti.

(4) Existuje súvislosť medzi osobnostnými charakteristikami a emočnou expresivitou adolescentov a adolescentiek – je možné predikovať emočnú expresivitu adolescentov a adolescentiek na základe ich osobnostných charakteristík?

Nepochybne sa osobnosť človeka odráža v jeho emočnej expresivite, napríklad, podľa de Haanovej et al. (2012) sa pozitívna emocionalita spája s extravertiou a negatívna emocionalita s emočnou labilitou – neuroticizmom. Tvorcovia metódy NEO, McCrae a Costa (1980) podobne uvádzajú, že dimenzia Neuroticizmu je v silnom vzťahu s negatívnou afektivitou a dimenzia Extraverzie naopak v silnom vzťahu s pozitívnou afektivitou. Na základe toho predpokladáme – tak u chlapcov ako aj u dievčat – že Neuroticizmus bude významným prediktorom Negatívnej emotionality a Hnevu a že Extraverzia bude významným prediktorom Pozitívnej emotionality a Prejavovania Náklonnosti.

H3: Neuroticizmus je významným prediktorom Negatívnej emotionality

- a) u adolescentov.
- b) u adolescentiek.

H4: Neuroticizmus je významným prediktorom Hnevu

- a) u adolescentov.
- b) u adolescentiek.

H5: Extraverzia je významným prediktorom Pozitívnej emotionality

- a) u adolescentov.
- b) u adolescentiek.

H6: Extraverzia je významným prediktorom Prejavovania náklonnosti

- a) u adolescentov.
- b) u adolescentiek.

(5) Existuje súvislosť medzi adolescentmi vnímaným emočným prostredím v rodine a ich emočnou expresivitou a osobnostnými charakteristikami?

Budú nás zaujímať 4 oblasti:

- súvislosť medzi adolescentom vnímaným emočným vzťahom matky a otca a jeho emočnou expresivitou;
- súvislosť medzi adolescentom vnímaným emočným vzťahom matky a otca a jeho osobnostnými charakteristikami;
- súvislosť medzi dimenziami attachmentu adolescenta a jeho emočnou expresivitou; a
- súvislosť medzi dimenziami attachmentu adolescenta a jeho osobnostnými charakteristikami.

Podstatnými aspektmi emočnej socializácie, sú všeobecná vrelosť / hostilita rodičov (Bates & Pettit, 2007; Zahn-Waxler, 2010) a kvalita pripútania dieťaťa (Zahn-Waxler, 2010). Budeme skúmať niekoľko aspektov rodinného prostredia – predovšetkým vnímanú mieru pozitívneho vzťahu a mieru negatívneho vzťahu matiek a otcov voči nim a mieru vnímanej dôvery, komunikácie a odcudzenia voči rodičom.

(6) Existuje súvislosť medzi konzistentnosťou emočného vzťahu matky a otca v rodine a emočnou expresivitou a osobnostnými charakteristikami adolescentov?

Konzistencia rodičovského vzťahu voči dieťaťu je Brandovou a Klimes-Douganovou (2010) hodnotená ako doposiaľ veľmi málo preskúmaná. Zistenia Eisenbergovej, Cumberlandovej a Spinradovej (1998) naznačujú, že ak má dieťa možnosť vnímať okolo seba konzistentne pozitívne prostredie, je pravdepodobné, že bude pociťovať voľnosť pri prejave emócií. Na druhej strane. Darlingová a Steinberg (1993) tvrdia, že negatívna a nepredvídateľná emočná klíma v rodine zvyšuje u detí tendenciu k emočnej reaktivite. Na základe toho stanovujeme v tejto oblasti jedinú hypotézu – predpoklad vyššej emočnej stability – teda nižšej miery Neuroticizmu u chlapcov i u dievčat z rodín, ktoré sú z konzistentne kladného prostredia v porovnaní s tými, ktorí vzťah rodičov voči nim vnímajú ako nekonzistentný, prípadne konzistentne záporný. V ostatných oblastiach ponechávame výskumnú otázku v exploračnej rovine.

H7: Adolescenti z rodín s vnímaným konzistentne kladným vzťahom rodičov voči nim dosahujú nižšiu mieru Neuroticizmu ako adolescenti

- a) z rodín s vnímaným nekonzistentným vzťahom voči nim.
- b) z rodín s vnímaným konzistentne záporným vzťahom voči nim.

H8: Adolescentky z rodín s vnímaným konzistentne kladným vzťahom rodičov voči nim dosahujú nižšiu mieru Neuroticizmu ako adolescentky

- a) z rodín s vnímaným nekonzistentným vzťahom voči nim.
- b) z rodín s vnímaným konzistentne záporným vzťahom voči nim.

(7) Majú výpovede matiek o temperamente v detstve prediktívny význam pre emočnú expresivitu ich synov a dcér v adolescencii?

Autori síce tvrdia, že individuálne odlišnosti v temperamente sú jadrom ľudskej osobnosti (Rothbart et al., 2000) no napriek tomu to nemusí implikovať, že detský temperament bude dobrým prediktorom osobnosti v dospelosti (Crae et al., 2000). Jednou z oblastí, ktorá prechádza vývinovými „skokmi“ je bezpochyby emočná regulácia, a to predovšetkým vďaka socializačným tlakom na osvojenie si podmienok prejavu emócií v spoločnosti. Schopnosť emočnej regulácie, je však zároveň považovaná za základ temperamentových odlišností u ľudí (Weiner, 2003). Počas emočného vývinu pôsobí jednak genetika a početné socializačné vplyvy. Predpokladania konkrétnych súvislostí za okolností sme sa vzdali, a to aj z toho dôvodu, že v našom výskume nesledujeme ďalšie intervenujúce premenné, ktoré by mohli mať rozhodujúci vplyv. Ponechávame preto túto výskumnú otázku bez hypotéz.

II METÓDY

8 VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskum k predkladanej práci bol realizovaný v rámci projektu Európskej longitudinálnej štúdie tehotenstva a detstva - ELSPAC (*European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood*) spoluriešeného Institutom výzkumu dětí mládeže a rodiny (IVDMR) Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Z neho pochádza aj naša výskumná vzorka. Najprv bude stručne predstavený projekt ELSPAC, následne spôsob zberu dát a nakoniec konkrétna vzorka použitá pre náš výskum

8.1 PROJEKT ELSPAC

Projekt ELSPAC je medzinárodnou longitudinálnou štúdiou, ktorej cieľom je identifikácia súčasných rizík pre zdravý a optimálny vývoj dieťaťa a navrhnutia spôsobov ich prevencie. Sleduje, či určité biologické, sociálne, psychologické a psychosociálne faktory ovplyvňujú prežitie a zdravý vývoj plodu, kojenca a dieťaťa v ďalších vývojových fázach. Podnet pre vznik a realizáciu tohto projektu vzišiel zo stretnutia Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) v Moskve v roku 1985. Koordinačným centrom projektu je Inštitút detského zdravia v Bristole a v súčasnej dobe je do projektu zapojených 5 krajín Európy: Spojené kráľovstvo Veľkej Británie a Severného Írska, ostrov Man, Česká republika, Ukrajina a Ruská federácia.

V Českej republike projekt zastrešuje Výzkumné pracoviště preventivní a sociální pediatrie (pod vedením doc. Lubomíra Kuklu) při Lékařské fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Psychologický výskum je realizovaný IVDMR (pod vedením prof. Petra Macka) při Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Výskumnú vzorku vytvorili všetky deti s trvalým bydliskom v Brne narodené medzi 1.3.1991 a 30.6.1992 (asi 5000 rodín) a deti s trvalým bydliskom v Znojme narodené medzi 1.4.1991 do 30.6.1992 (asi 1500 rodín). Od prenatálneho obdobia prebiehajú dotazníkové šetrenia, a od roku 1999 sa výskumné aktivity rozšírili o individuálne pediatrické a psychologické vyšetrenia vybranej časti tejto vzorky. Do výskumu tak bolo vo veku 8 rokov zahrnutý iba náhodný výber 883 rodín (455 chlapcov a 483 dievčat). Základnými oblasťami, ktorým sa venuje psychologická časť štúdie ELSPAC sú: interpersonálne vzťahy (rodina, vrstovníci, partneri); rizikové správanie a jeho funkcie; kognitívny vývoj, vzdelanie a profesijná orientácia; vývoj identity (Viac o projekte na www.ivdmr.fss.muni.cz).

8.2 ZBER DÁT

Zber psychologických dát v štúdii ELSPAC prebiehal v 8, 11, 13, 15, 17 a 19 rokoch respondentov. K psychologickému šetreniu boli respondenti pozývaní listom (od 13 rokov bol zasielaný aj adolescentom). Časť metód vyplňali respondenti a ich rodičia doma, a časť metód bola vyplnená priamo na pracovisku IVDNR. Okrem dotazníkových metód administrovaných v počítači alebo vo verzii ceruzka-papier absolvovali v každej vlne aj rozhovor pre kvalitatívnu časť výskumu a je zaznamenané tiež pozorovanie dieťaťa v priebehu jeho vyšetrenia. Od 11 rokov boli vyšetrenia audiovizuálne zaznamenávané.

8.3 CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNEJ VZORKY

Výskumné súbory v longitudinálnych výskumoch sú zvyčajne ovplyvnené značným úbytkom naprieč časom (*drop-out*). Výnimkou nie je ani výskumná vzorka ELSPACu, kde sa k poslednému osobnému psychologickému šetreniu dostavilo menej ako 250 respondentov. Problémom je samozrejme v následnom spracovaní aj znižujúci sa vzájomný prekryv prítomných respondentov v rôznych vlnách výskumu.

Pre potreby predkladanej práce boli využité výpovede rodičov z veku 11 rokov dieťaťa a výpovede detí - adolescentov z veku 15 a 19 rokov. Nie vždy však boli potrebné metódy vyplnené všetkými respondentmi naprieč týmito vlnami výskumného šetrenia.

Jednotlivé analýzy sú z tohto dôvodu realizované na dvoch vzorkách, pričom pri každej analýze je vždy uvedené, na ktorej vzorke bola realizovaná. Prvým výskumným podsúborom (označovaným ako výskumný podsúbor „A“) – použitým pri validizácii škál PES a NES a pri analýze emočnej expresivity skúmanej u respondentov v 19 rokoch je vzorka 207 adolescentov (74 chlapcov a 133 dievčat). Druhým - kľúčovým podsúborom je podsúbor (označovaný ako výskumný podsúbor „B“) tvorený 133 respondentmi / rodinami (49 chlapcov a 84 dievčat). Druhá vzorka bola používaná pri analýzach, kde boli použité dáta z 11, 15 a 19 rokov – teda pri zisťovaní vzťahov medzi vnímanými rodinnými vzťahmi, emočnou expresivitou a osobnostnými charakteristikami.

9 METODIKY

S ohľadom na zvolený cieľ predkladanej práce boli zo štúdie ELSPAC vybrané najvhodnejšie metódy skúmajúce oblasti nášho záujmu. U adolescentov to boli v 19 rokoch administrované Škála pozitívnej expresivity - PES a Škála negatívnej expresivity – NES (Barchard, 2001), v 15 rokoch administrovaný Dotazník pre zisťovanie spôsobu výchovy v rodine (Čáp & Boschek, 1994), NEO osobnostný inventár (Hřebíčková & Urbánek, 2001 od autorov McCrae & Costa) a IPPA – Dotazník zisťujúci rodičovský a rovesnícky attachment (Armsden & Greenberg, 1987). Z veku 11 rokov detí bol použitý Careyho temperamentový dotazník (Carey, 2000) administrovaný matkám adolescentov.

9.1 PES - ŠKÁLA POZITÍVNEJ EXPRESIVITY A NES - ŠKÁLA NEGATÍVNEJ EXPRESIVITY

Škála pozitívnej expresivity (PES) a škála negatívnej expresivity (NES) sú škálami vytvorenými K. Barchardovou v roku 2001. Obe škály boli pre potreby psychologického vyšetrenia v rámci projektu ELSPAC preložené z pôvodnej verzie (Barchard, 2001) do českého jazyka (v r. 2010) dvoma osobami. Preklad bol následne porovnaný a zrozumiteľnosť prekladu bola overená pilotážou. Jej psychometrické charakteristiky boli prvýkrát overené na 372 respondentoch vo veku 15 až 24 rokov v rámci štúdie „O nás“ realizovanou IVDMM v Brne.

Ide o desaťpoložkové seba-výpovedňové škály, PES zachytáva tendenciu k expresii pozitívnych emócií a odhaľuje problematiku náklonnosti, šťastia a smiechu (napr.: „Dávam najevo svoje pocity, když jsem šťastný (á).“), a NES zachytáva expresivitu negatívnych emócií a položky tematicky zahŕňajú oblasti hnevu, smútku, strachu a negatívnych emócií vo všeobecnosti (napr.: „Když jsem rozrušený/á z něčeho zlého, je to na mně vidět.“).

Jednotlivé položky respondent posudzuje na päťstupňovej Likertovskej stupnici na kontinuu od „1 - tvrdenie ma vôbec nevystihuje“ po „5 - tvrdenie ma úplne vystihuje“.

V predkladanej práci sa venujeme overeniu ich psychometrických charakteristík (kapitola 13), a preto v tejto podkapitole uvádzame iba základné informácie o škálach.

9.2 DOTAZNÍK PRE ZISŤOVANIE SPÔSOBU VÝCHOVY V RODINE

Dotazník spôsobu výchovy v rodine vytvorili J. Čáp a P. Boschek (1994). Je určený adolescentom a zisťuje subjektívnu percepciu rodičovského výchovného štýlu. Dotazník vychádza z modelu deviatich polí, a zisťuje pre každého rodiča štyri komponenty spôsobu výchovy v rodine – a to Kladný vzťah, Záporný vzťah, a komponent Požiadaviek a Voľnosti. V

dotazníku sa jednotlivé komponenty kombinujú, na základe čoho je možné určiť spôsob výchovy v rodine. Syntézou Kladného a Záporného vzťahu rodiča je získaný emočný vzťah rodiča k dieťaťu. Syntézou komponentov požiadaviek a voľnosti je získané výchovné riadenie rodiča. Následne je po syntéze emočného vzťahu rodiča a jeho výchovného riadenia výsledkom výchovný štýl rodiča. Spojením výchovného štýlu a matky a výchovného štýlu pre otca vznikne rodinný štýl výchovy.

V predkladanej práci sú použité dve dimenzie pre oboch rodičov (Príloha F.) a to percipovaný Kladný vzťah matky a otca (napr.: „Považoval(a) za dôležité vše, čo mne zajímalo a čo jsem měl(a) rád(a)“.) a percipovaný Záporný vzťah matky a otca (napr.: „Přál(a) si, abych mu (jí) dal pokoj se svými problémy“). Kladný i Záporný komponent emočného vzťahu spolu súvisia, no nie je ich považovať za dva póly jedného kontinua. Kladný vzťah (komponent) sa prejavuje v záujme o činnosť dieťaťa, emočnou podporou, rešpektom voči dieťaťu, dôverou voči nemu, či radosťou so zdieľania spoločných chvíľ. Záporný vzťah (komponent) znamená odmietavé, či nepriateľské jednanie s dieťaťom, jeho časté obviňovanie a nedôvera voči nemu, a celkový emočný chlad.

9.3 IPPA – DOTAZNÍK ZISŤUJÚCI RODIČOVSKÝ A ROVESNÍCKY ATTACHMENT

Dotazník IPPA (*Inventory of parent and peer attachment*) bol vytvorený v roku 1987 autormi G.G. Armsdenom a M.T. Greenbergom. Štúdia ELSPAC využila pilotovanú a upravenú verziu (Širůček & Lacinová, 2008) rodičovskej škály (Príloha C). Metóda má 25 položiek, ktoré sú výrokmi týkajúcimi sa vzťahu rodičov a dieťaťa. Ide o sebvýpovedňovú metódu určenú adolescentom, každý výrok je hodnotený na päťstupňovej Likertovskej škále na kontinuu od „1 – nikdy alebo skoro nikdy“ po „5 – vždy alebo skoro vždy“.

Dotazník obsahuje tri subškály – dimenzie: Dôvera (9 položiek – napr.: „Rodiče mě berou takového, jaký jsem/takovou jaká jsem.“), Komunikácia (8 položiek – napr.: „Svěřuji se rodičům se svými problémy a nesnázemi.“) a Odcudzenie (8 položiek – napr.: „Nemohu se spolehnout, že mi rodiče pomohou s řešením problémů.“).

Následne je možné pracovať buď s jednotlivými dimenziami, prípadne je na základe skóre z týchto dimenzií vytvoriť typ citovej väzby adolescenta. S citovou väzbou sme však v našom výskume nepracovali, a boli pre nás relevantné len výsledné skóre v jednotlivých subškálach.

9.4 NEO – PÄŤFAKTOROVÝ OSOBNOSTNÝ INVENTÁR

Nakoľko ide o metódu dobre známu a veľmi rozšírenú budeme sa jej popisu venovať iba v stručnosti. Inventár vychádza z modelu osobnosti, ktorý obsahuje päť hlavných dimenzií, ktoré je z lexikálneho hľadiska možné popísať adjektívami, ktorých analýzu v českom jazyku previedla Hřebíčková (2008). Respondenti posudzujú každý zo 60 výrokov inventáru (12 pre každú dimenziu) na päťstupňovej škále na kontinuu od „0 – vôbec nevystihuje“ po „4 – úplne vystihuje“.

Dimenziami dotazníka sú Neuroticizmus, Extraverzia, Otvorenosť voči skúsenosti, Prívetivosť a Svedomitosť, popisujeme ich podľa Hřebíčkovskej (2008). V každej z nich sa odráža niekoľko vlastností, ktoré je možné popísať adjektívami priamo súvisiacimi s temperamentom a emočnou expresivitou.

Neuroticizmus – alebo tiež emočná labilita sú popisované ako nepokoj či náladovosť (zlostný, vznetlivý, labilný) a na druhej strane v zápornom póle ako emočná stabilita, vyrovnanosť a sebadôvera (sebavedomý, vyrovnaný, pokojný).

Extraverzia je charakterizovaná ako živosť, a aktivita na svojom kladnom póle (spoločenský, otvorený, energický) a ako pasivita a nepriebojnosť na zápornom póle (tichý, samotársky, plachý).

Prívetivosť na svojom pozitívnom póle znamená charakteristiky zastupujúce morálku a dobrý vzťah voči ľuďom (dobrosrdečný, znášanlivý, poctivý) a jej záporný pól predstavuje ovládanie druhých, či vlastnosti popisujúce agresívne prejavy (panovačný, útočný, expanzívny).

Svedomitosť vyjadruje na pozitívnom póle vzťah práci a uvedomovania si povinností (usilovný, dôkladný, systematický) a na druhej strane nedôslednosť a vstupujú sem tiež adjektíva popisujúce emočnú labilitu (laxný, nestabilný, nepozorný).

Otvorenosť voči skúsenosti je popisovaná v zmysle intelektu – na pozitívnom póle ako prirodzená inteligencia, tvorivosť a talent (bystrý, nadaný, dôvtipný) a na negatívnom póle ako obmedzenosť a nevzdelanosť (neučennlivý, netaľentovaný, prihlúply).

9.5 CAREYHO TEMPERAMENTOVÝ DOTAZNÍK O DIEŤATI

Škály na meranie temperamentu (*The Carey Temperament Scales*) boli vyvinuté W.B. Careym a jeho kolegami a slúžia na meranie detského temperamentu do veku 12 rokov (1-4 mesiace, 4-11 mesiacov, 1-2 roky, 2-4 roky, 4-5 rokov, 5-7 rokov a 7-12 rokov). Autori vychádzali pri ich tvorbe z koncepcie temperamentu Thomasa et al. (1963, podľa Carey, 2000). V štúdií ELSPAC bol v 11 rokoch detí použitý český preklad verzie z roku 1995 (Príloha D).

Ide o metódu, v ktorej matka hodnotí položky týkajúce sa temperamentu svojho dieťaťa na 6-bodovej Likertovskej škále na kontinuu „1- takmer nikdy“ po „6 – takmer vždy“. V súlade s teóriou stojacou v pozadí dotazník obsahuje 9 subškál: Aktivita, Rytmicita, Prístup, Adaptabilita, Intenzita reakcie/odpovede, Nálada, Vytrvalosť/stálosť pozornosti, Vyrúšiteľnosť, Prah pozornosti – senzitivita (popísaných podrobne v kapitole 3.1 podľa Thomasa a Chessovej (1977, podľa Weiner, 2003)). Ako prediktory emočnej expresivity sme použili tie, ktoré sa najviac týkajú expresívneho prejavovania sa, prípadne biologicky podmienenej senzitivity k vonkajším podnetom a to:

- (1) Prístup (napr.: „Navazuje kontakt s neznámymi hosty, ktorí prídu na návštevu.“),
- (2) Intenzita reakcie/odpovede (napr.: „Výrazne reaguje na príjemné prekvapení, tj. křičí, ječí, poskakuje atd.“),
- (3) Prevládajúca nálada (napr.: „Zúštvá v dobre náladě (usmívá se atd.), přestože je unaven(a).“),
- (4) Vyrúšiteľnosť (napr.: „Při četbě knihy nebo časopisu si nevšímá konverzace v okolí.“),
- (5) Prah pozornosti – senzitivita (napr.: „Reaguje na mírný nesouhlas rodiče (zamračí se, kroutí hlavou).“).

10 DIZAJN VÝSKUMU

Výskum práce má neexperimentálny dizajn. Predmetom analýzy sú dáta získané v troch vlnách longitudinálnej štúdie, no žiadna z nami použitých vybraných nebola zaradená opakovane. Predkladaná práca spája exploračný výskum, nakoľko si kladieme niekoľko výskumných otázok a konfirmačný výskum, keďže zároveň stanovujeme hypotézy. Všetky použité metódy sú založené na výpovediach retrospektívneho charakteru.

Výskumné otázky budú zodpovedané na základe overenia modelov, komparácie skupín, konfirmácie súvislostí medzi premennými a overením explanačnej sily premenných.

11 POSTUPY A METÓDY ANALÝZY DÁT

Pri overovaní psychometrických charakteristík škál PES a NES bol použitý program IBM SPSS 19 (potvrdenie reliability Cronbachovou alfou a exploratórna faktorová analýza) a následne software LISREL 8.80 (konfirmačná faktorová analýza).

Ďalšia deskripcia a analýza dát bola prevedená softwarom IBM SPSS 19. Boli používané parametrické aj neparametrické testy, nakoľko niektoré z použitých škál neboli normálne rozložené. Predpoklad normálneho rozloženia premenných bol overovaný testom Shapiro-Wilk.

Pre porovnanie dvoch nezávislých výberov bol využívaný neparametrický Mann-Whitneyho U test a parametrický Studentov t test, a pre doplnenie informácie o veľkosti rozdielov medzi priemerami/rozptylmi je uvádzané Cohenovo d a jeho veľkosť účinku - r (*effect size*) počítané online kalkulačkou (<http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker/>).

Pre zistenie rozdielov medzi tromi nezávislými výbermi bola použitá ANOVA - vždy s adekvátnym Post-Hoc testom s ohľadom na predpokladanú rovnosť/rôznosť rozptylov určenú Levenovým testom.

Pre zistenie vzťahov medzi skúmanými premennými bol používaný Spearmanov korelačný koeficient ρ a Pearsonov korelačný koeficient r .

Zhľuky respondentov na základe skóre zo škál IPPA boli vytvorené Hierarchickou klastrovou analýzou s metódou Ward.

Pri zisťovaní moderačných efektov sme porovnávali silu Pearsonovej korelácie v dvoch súboroch vždy na základe transformovaných hodnôt r na Z (Fischerova transformácia) online dostupnou kalkulačkou (<http://quantpsy.org>).

III VÝSLEDKY

12 CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNEJ VZORKY

Ako bolo zmienené (kapitola 8), výskum bol prevedený na respondentoch výskumnej štúdie ELSPAC. Hoci výskumná vzorka v čase jej zostavenia tvorila reprezentatívny výber z populácie, v čase jej ukončenia v 19 rokoch veku adolescentov ju už nie je možné považovať za reprezentujúcu populáciu 19 ročných brnenských adolescentov. Príčinou je jednak značný drop-out a jednak aj výber vzorky pre predkladaný štúdiu, ktorý bol závislý na prítomnosti jednotlivých respondentoch na zbere v rôznych vlnách výskumu.

Z dôvodu, že rôznych vln sa zúčastnili rôzni respondenti, analýzy boli prevádzané na dvoch už zmienených výskumných podsúboroch.

12.1 VÝSKUMNÝ PODSÚBOR „A“

Výskumný podsúbor „A“ tvoria respondenti, ktorí sa zúčastnili výskumného šetrenia v 19 rokoch vyplnili škály PES a NES. Ich počet bol 207, z čoho 74 boli adolescenti a 133 adolescentky.

12.2 VÝSKUMNÝ PODSÚBOR „B“

Výskumný podsúbor „B“ bol vytvorený respondentmi, od ktorých boli k dispozícii dáta z veku 15 a 19 rokov zároveň. Vybraní boli iba adolescenti, ktorí vyplňali Čápov dotazníku v 15 rokoch pre oboch rodičov. Bolo ich 133, z čoho bolo 49 adolescentov a 84 adolescentiek. Pri analýzach, kde boli zahrnuté výpovede matiek z 11 rokov sme pracovali tiež s týmto výskumným podsúborom zahŕňajúc aj respondentov s chýbajúcimi hodnotami (tie sú uvádzané pri konkrétnych analýzach).

13 PSYCHOMETRICKÉ CHARAKTERISTIKY – RELIABILITA A VALIDITA ŠKÁL PES A NES

Nakoľko boli v štúdií ELSPAC pre meranie emočnej expresivity použité dve škály preložené z angličtiny, ktoré doposiaľ neboli štandardizované na českú populáciu, bolo potrebné sa venovať ich psychometrickým charakteristikám – konkrétne otázke ich reliability v zmysle vnútornej konzistencie a otázkam ich konštruktivej a obsahovej validity. Táto kapitola je venovaná zodpovedaniu prvej výskumnej otázky týkajúcej sa overenia psychometrických charakteristík škál PES a NES. Hoci samotná kapitola spadá do oblasti výsledkov predkladanej práce, je v nej podrobne popísaný zároveň postup analýz a okrem faktických výsledkov obsahuje aj vecné úvahy nad zisteniami a čiastočne diskusiu nad škálami (všetky skratky používané v tabuľkách uvádzaných pri výsledkoch je možné nájsť v zozname použitých skratiek v Prílohe A).

Obe škály vznikli v roku 2001 ako snaha autorky Kimberly Barchardovej o vytvorenie škál, ktoré by diferencovali medzi tendenciou k vyjadrovaniu pozitívnych emócií a tendenciou vyjadrovať negatívne emócie. Ich základné psychometrické charakteristiky boli overené na vzorke 114 študentov, avšak z publikácie nie je zjavný spôsob konštrukcie škál. Metódy boli za 10 rokov svojej existencie používané pravdepodobne iba vo výskume domovskej univerzity Barchardovej v Vancouvri a neskôr v Nevade (Barchard & Hakstian, 2001, 2004; Massie, Beisecker & Barchard, 2003).

V psychometrii sa na identifikáciu a overovanie vnútornej faktorovej štruktúry testov a škál používa predovšetkým faktorová analýza (FA), a to exploratórna a konfirmatórna. Exploratórna faktorová analýza (EFA) sa spája predovšetkým s cieľom objasnenia dát a ich redukcie (Floyd & Widaman, 1995).

Pri objasňovaní je snahou identifikovať oddeliteľné kľúčové dimenzie meranej oblasti tak, ako sú zachytené meracím nástrojom pričom identifikované dimenzie – faktory následne môžu slúžiť ako jeho subškály. Analýza používa matrixy korelácií a kovariancií medzi jednotlivými položkami, za účelom určenia všeobecnejších latentných premenných alebo faktorov, ktoré by tieto kovariancie vysvetľovali. Analýza poskytuje faktorové náboje, ktoré sú regresnými záťažami pre predikciu meraných premenných z latentných premenných a tiež poskytuje korelácie medzi latentnými premennými, pokiaľ sú odhadované.

Redukcia dát pomocou FA je zvyčajne dosahovaná vďaka analýze hlavných komponentov, a to zväčša pri tvorbe nového meracieho nástroja, kedy je nutné sa vysporiadať s výberom najvhodnejších položiek.

Na druhej strane, konfirmatórna faktorová analýza (CFA) bola vyvinutá na testovanie hypotéz a hypotetických faktorových štruktúr, a umožňuje odhalenie toho, či je stanovený model v zhode s dátami (Floyd & Widaman, 1995). Hypotetické modely zvyčajne vznikajú na základe teoretických poznatkov k danej oblasti, alebo sú založené na výsledkoch predchádzajúcich empirických štúdií. Vďaka CFA je tak možné potvrdiť existenciu predpokladaných faktorov daného konštruktú. V prípade, že je možné tieto faktory zmysluplne interpretovať, CFA napomáha lepšiemu uchopeniu skúmaného fenoménu, prostredníctvom porozumenia jeho jednotlivým dimenziám.

Pri posudzovaní reliability škál v zmysle ich vnútornej konzistencie je rozhodujúca hodnota Cronbachovej alfy (α), zvyčajne je za dostačujúcu považovaná hodnota 0.70 a viac.

13.1 PSYCHOMETRICKÉ CHARAKTERISTIKY PES

13.1.1 Položková analýza PES

Škála PES bola administrovaná s pôvodnými 10 položkami, pre ktorých hodnotenie bola zachovaná pôvodná päťstupňová Likertovská škála na kontinuu od „1 - tvrdenie ma vôbec nevystihuje“ po „5 - tvrdenie ma úplne vystihuje“.

V zozname položiek (nižšie) sú označené reverzné položky (R) a kurzívou sú písané slová, ktoré sémanticky vyjadrujú emočný prejav. V súlade s tvrdením autorky škály Barchardovej (2001) ohľadne ich štruktúry je možné identifikovať položky vypovedajúce o emočných prejavoch voči druhým ľuďom – položky 1, 2, 4 a 8, položky zmieňujúce smiech – 3, 6, 9, a položky týkajúce sa prejavov šťastia a radosti – 5, 7, 10.

- (1) Dělá mi potíže projevovat někomu svou *náklonnost*. (R)
- (2) *Objímám* své blízké přátele.
- (3) Potlačuji *smích*. (R)
- (4) Je pro mne obtížné *projevovat lidem* svůj *zájem* či *starost* o ně. (R)
- (5) Dávám najevo svoje pocity, když jsem *šťastný/á*.
- (6) *Směji* se spíše sám/sama pro sebe, navenek se neprojevuji. (R)
- (7) *Raduji* se jako malé dítě.
- (8) Svou *náklonnost* projevuji fyzicky.
- (9) Když je něco zábavné, hlasitě se *směji*.
- (10) Když jsem *šťastný/á*, nechávám si to pro sebe. (R)

Pôvodná verzia vykazovala uspokojivú reliabilitu, hodnota Cronbachovej alfy celej škály bola 0.78, autorka v nej zistila 3 faktory. Prvý faktor pomenovaný ako Prejavovanie náklonnosti sýtli položky 1, 2, 4, 8; druhý faktor, interpretovaný ako Smiech tvorili položky 3, 6, 9; a tretí faktor označený ako Prejavovanie šťastia 5, 7 a 10. Tieto tri faktory korešpondovali s vytýčenými oblasťami a navzájom korelovali (Barchard, 2001).

S ohľadom na teoretické pozadie problematiky by sa dal „smiech“ v škále emočnej expresivity považovať za sporný, nakoľko ide o veľmi prirodzený ľudský prejav (a o jeden z prvých prejavov emócií už u novorodencov – spolu s plačom). Na druhej strane niet pochýb o tom, že ľudia, ktorí sa smejú často budú v druhých vzbudzovať pocit, že sú pozitívne naladení a ochotní pozitívne emócie prostredníctvom smiechu či úsmevu prejať.

Popisné štatistiky škály PES pre našu výskumnú vzorku (N = 207) sú uvedené nižšie (Tabuľka 1). Priemerné hodnoty jednotlivých položiek sa pohybujú od 3.32 po 4.38, výnimkou je iba položka 8 „Svou náklonnosť prejavuji fyzicky“ s priemernou hodnotou 2.81. Dôvodom by mohla byť skutočnosť, že hoci človek môže mať tendenciu náklonnosť prejať pohladením, či vreľým stisnutím ruky, pravdepodobne sa jedná iba o úzky okruh takýchto ľudí v živote človeka. Môžeme cítiť priateľské pocity voči novému spolužiakovi, či známemu, no s fyzickými prejavmi sú ľudia v mnohých spoločenských kontextoch naučení „šetriť“ v rámci zachovania si odstupu, či osobnej komunikačnej zóny.

Tabuľka 1 » Deskriptívne štatistiky položiek škály PES („A“)

	Min	Max	M	SD
1 Dělá mi potíže projevovat někomu svou náklonnost.	1	5	3.36	1.14
2 Objímám své blízké přátele.	1	5	3.32	1.32
3 Potlačuji smích.	1	5	4.38	.88
4 Je pro mne obtížné projevovat lidem svůj zájem či starost o ně.	1	5	3.70	1.12
5 Dávám najevo svoje pocity, když jsem šťastný(á).	1	5	4.35	.77
6 Směji se spíše sám/sama pro sebe, navenek se neprojevuji.	1	5	4.22	.86
7 Raduji se jako malé dítě.	1	5	3.39	1.20
8 Svou náklonnost projevuji fyzicky.	1	5	2.81	1.01
9 Když je něco zábavné, hlasitě se směji.	1	5	4.17	.94
10 Když jsem šťastný(á), nechávám si to pro sebe.	2	5	4.22	.85

S výnimkou položiek 8 a 9 spolu všetky položky škály signifikantne korelujú (Tabuľka 2). Čo sa týka normality škály PES, Shapiro-Wilk test ju svojou signifikanciou nepotvrdil, dáta teda nie sú normálne rozložené - škála vykazuje zošikmenie rozloženia.

Tabuľka 2 » Vzájomné korelácie položiek škály PES („A“)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Dělá mi potíže projevovat někomu svou náklonnost.	1.000									
2 Objímám své blízké přátele.	.378	1.000								
3 Potlačuji smích.	.154	.152	1.000							
4 Je pro mne obtížné projevovat lidem svůj zájem či starost o ně.	.588	.402	.247	1.000						
5 Dávám najevo svoje pocity, když jsem šťastný(á).	.280	.206	.130	.186	1.000					
6 Směji se spíše sám/sama pro sebe, navenek se neprojevuji.	.220	.166	.316	.206	.391	1.000				
7 Raduji se jako malé dítě.	.160	.223	.134	.179	.420	.224	1.000			
8 Svou náklonnost projevuji fyzicky.	.419	.465	.149	.360	.187	.222	.267	1.000		
9 Když je něco zábavné, hlasitě se směji.	.164	.228	.225	.134	.430	.473	.387	.107	1.000	
10 Když jsem šťastný(á), nechávám si to pro sebe.	.372	.289	.280	.312	.580	.452	.432	.243	.288	1.000

13.1.2 Reliabilita PES

Interná konzistencia celej škály PES s desiatimi položkami bola posúdená ako vyhovujúca na základe hodnoty Cronbachovej alfy, ktorá bola 0.792. Položka 3 korelovala s celou škálou najmenej, spomedzi všetkých by však vylúčenie žiadnej nespôsobilo zvýšenie vnútornej homogenity (Tabuľka 3).

Tabuľka 3 » Celková štatistika položiek škály PES

	IT r	SM r	α pri vylúčení položky
1 Dělá mi potíže projevovat někomu svou náklonnost.	.519	.440	.766
2 Objímám své blízké přátele.	.475	.320	.775
3 Potlačuji smích.	.313	.165	.789
4 Je pro mne obtížné projevovat lidem svůj zájem či starost o ně.	.502	.410	.769
5 Dávám najevo svoje pocity, když jsem šťastný(á).	.506	.438	.772
6 Směji se spíše sám/sama pro sebe, navenek se neprojevuji.	.466	.379	.774
7 Raduji se jako malé dítě.	.426	.321	.780
8 Svou náklonnost projevuji fyzicky.	.471	.333	.772
9 Když je něco zábavné, hlasitě se směji.	.430	.379	.777
10 Když jsem šťastný(á), nechávám si to pro sebe.	.596	.498	.761

13.1.3 Exploratória faktorová analýza PES

Na základe výsledkov prezentovaných autorkou škály PES (Barchard, 2001) by mohla byť predpokladaná jej trojfaktorová štruktúra. V škále boli určené tri faktory - Prejavovanie náklonnosti (sýtený položkami 1, 2, 4 a 8), Smiech (tvorený položkami 3, 6 a 9) a Prejavovanie šťastia (tvorený položkami 5, 7 a 10). Tieto tri faktory podľa autorky korešpondovali s vytýčenými oblasťami a navzájom korelovali (Barchard, 2001). Pôvodná verzia vykazovala uspokojivú reliabilitu, hodnota Cronbachovej alfy bola 0.78, avšak reliabilita troch subškál nebola uvedená, podobne ako ani celkové percento faktormi vysvetlenej variance.

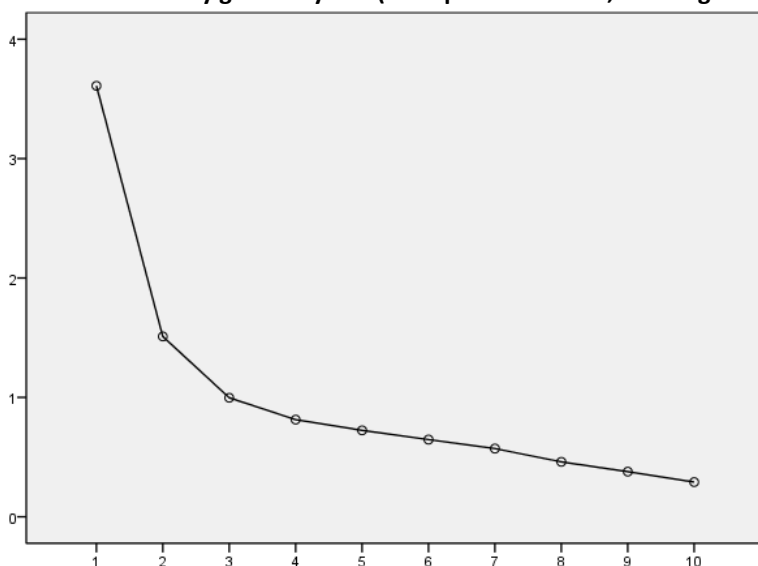
Oprávnene však existujú pochybnosti o rozdelení 10 položkovej škály na tri faktory, a to jednak vzhľadom k formulácii položiek a jednak vzhľadom na ich počet. Z tohto dôvodu bola použitá EFA predtým, než sme pristúpili k tvoreniu modelov faktorov škál pre ich overenie CFA.

13.1.3.1 Výsledky EFA - PES

Vhodnosť FA dokladá signifikantný Bartlettov test sféricity ($p = .000$) a hodnota Keiser-Meyer-Olkinovej miery ($KMO = .760$). EFA bola prevedená na celom výskumnom súbore ($N = 207$), k extrakcii faktorov bola použitá metóda hlavných osí a šikmá rotácia osí Oblimin (z dôvodu predpokladu o korelovanosti faktorov) s Kaiserovou normalizáciou.

Výsledkom EFA v 5 iteráciách bola dvojfaktorová štruktúra PES vysvetľujúca 51.20% variance. Faktory boli označené ako Pozitívna expresivita sýtená položkami 3, 5, 6, 7, 9, 10 vysvetľujúca 36.099% variance, a Prejavovanie náklonnosti sýtené položkami 1, 2, 4, 8, vysvetľujúca 15.100% variance. Existenciu dvoch faktorov dokladá aj suťový graf (*Scree plot*), ktorý zobrazuje 2 faktory presahujúce hodnotu (*Eigenvalue*) 1 (Obrázok 6).

Obrázok 6 » Suťový graf škály PES (os X: počet faktorov, os Y: Eigenvalue)



Ako je možné vidieť (Tabuľka 4), faktorová štruktúra je pomerne čistá, s výnimkou položky 3, ktorá nízkou faktorovou záťažou sýti faktor Pozitívnej emocionality i Prejavovania náklonnosti.

Tabuľka 4 » Faktorové záťaže položiek sýtiacich dva faktory škály PES („A“)

	Faktor	
	Pozitívna emocionalita	Prejavovanie náklonnosti
5 Dávám najevo svoje pocity, když jsem šťastný(á).	.732	
9 Když je něco zábavné, hlasitě se směji.	.670	-.108
10 Když jsem šťastný(á), nechávám si to pro sebe.	.633	.156
6 Směji se spíše sám/sama pro sebe, navenek se neprojevuji.	.616	
7 Raduji se jako malé dítě.	.533	
3 Potlačuji smích.	.263	.139
4 Je pro mne obtížné projevovat lidem svůj zájem či starost o ně.		.751
1 Dělá mi potíže projevovat někomu svou náklonnost.		.732
8 Svou náklonnost projevuji fyzicky.		.581
2 Objímám své blízké přátele.		.558

Potlačené sú faktorové náboje pod 0.1

S ohľadom na nízke faktorové náboje položky 3 podobne sýtiace oba zistené faktory a tiež s ohľadom na jej najnižšiu korelovanosť s ostatnými položkami pri zisťovaní reliability (viď Tabuľka 4), sme EFA previedli aj na škále s 9 položkami. Analýza prebehla v 5 iteráciách, vysvetlená variabilita dosiahla pri dvoch faktoroch 55.337% (Tabuľka 5) a priniesla čisté dvojfaktorové riešenie – opäť faktory Pozitívnu expresivitu vysvetľujúci 38.586% variance a Prejavovanie náklonnosti vysvetľujúci 16.750% variance. Druhé získané riešenie faktorovej štruktúry PES bolo uspokojivé, a slúžilo zároveň ako predloha k hypotetizovaniu modelov faktorovej štruktúry PES pre CFA.

Tabuľka 5 » Faktorové záťaže položiek sýtiacich dva faktory škály PES („A“)

	Faktor	
	Pozitívna emocionalita	Prejavovanie náklonnosti
5 Dávám najevo svoje pocity, když jsem šťastný(á).	.755	
9 Když je něco zábavné, hlasitě se směji.	.650	
10 Když jsem šťastný(á), nechávám si to pro sebe.	.622	.169
6 Směji se spíše sám/sama pro sebe, navenek se neprojevuji.	.580	
7 Raduji se jako malé dítě.	.539	
4 Je pro mne obtížné projevovat lidem svůj zájem či starost o ně.		.741
1 Dělá mi potíže projevovat někomu svou náklonnost.		.738
8 Svou náklonnost projevuji fyzicky.		.585
2 Objímám své blízké přátele.		.562

Potlačené sú faktorové náboje pod 0.1

13.1.4 Konfirmatórna faktorová analýza PES

Nakoľko podľa EFA škály PES prevedenej na našej výskumnej vzorke, nebolo možné uvažovať o troch, ale iba o dvoch faktoroch, boli pri CFA testované modely hypotetizujúce iba 2 faktory zahrnuté v škále PES. Prvým je faktor Pozitívna emocionalita (v obrázkoch označovaný pre skrátenie aj ako „poz“), a druhým je faktor Prejavovanie náklonnosti (v tabuľkách a obrázkoch označovaný pre skrátenie aj ako „nakl“). V súlade s teóriou i zisteniami Barchardovej (2001) je možné predpokladať, že faktory škály sú korelované.

CFA boli testované nasledovné hypotetické modely faktorovej štruktúry, u ktorých sme zisťovali, nakoľko sa zhodujú s našimi dátami.

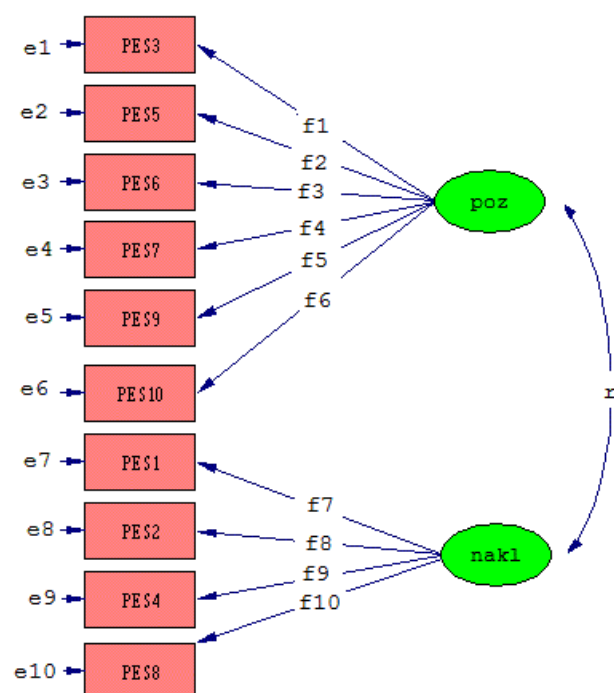
Model 1 (Obrázok 7) bol vytvorený v súlade s prvou EFA (viď Tabuľka 4) a bolo v ňom zahrnutých všetkých 10 položiek sýtiacich dva korelované faktory - Prejavovanie náklonnosti a Pozitívna emocionalita.

Model 2 (Obrázok 8) bol obdobný, vytvorený v súlade s druhou prevedenou EFA (viď Tabuľka 5), a teda z faktora Pozitívna emocionalita bola vypustená položka 3, ktorej faktorový náboj bol rovnako nízky v oboch získaných faktoroch a zároveň ako jediná znížovala reliabilitu škály.

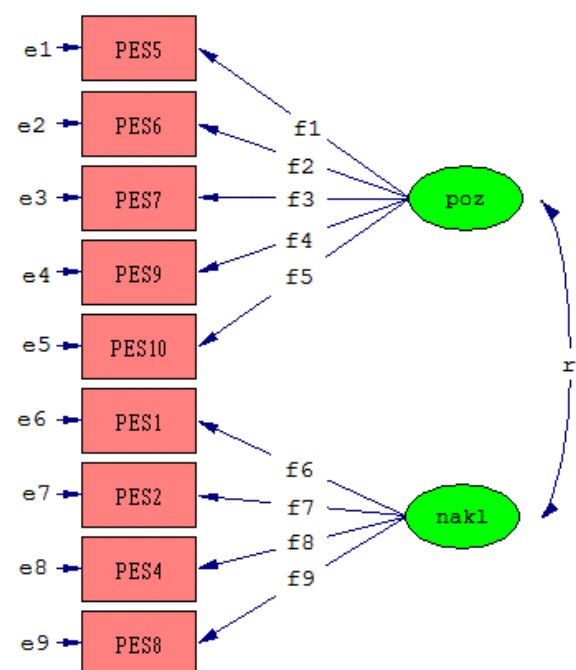
Model 3 (Obrázok 9) predpokladal opäť dvojfaktorové riešenie, no prihliadli sme na obsahovú validitu položiek. Z modelu s dvoma korelovanými faktormi Pozitívna expresivita a Prejavovanie náklonnosti boli vypustené položka 6 a položka 9, s podobným znením ako odstránená položka 3.

Grafické zobrazenia modelov na ilustračných obrázkoch sú v súlade s konvenciami štruktúrneho modelovania. Jednotlivé položky – manifestné premenné zo škály PES (PES1 až PES10) sú znázornené obdĺžnikmi, a faktory Pozitívna emocionalita (poz) a Prejavovanie náklonnosti (nakl) – latentné premenné sú znázornené elipsami. Vplyv faktorov na položky znázorňujú jednosmerné šípky (f) a vzájomnú koreláciu (r) medzi latentnými faktormi znázorňuje obojsmerná šípka. Pri každej položke PES je znázornený aj reziduál – zvyšok nevysvetliteľný vplyvom faktora, teda chybové skóre (e).

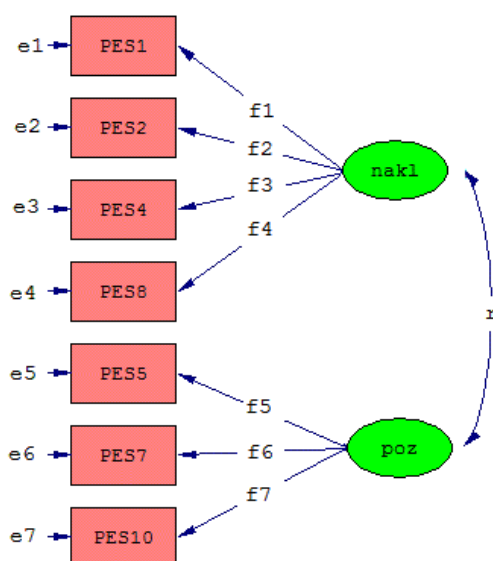
Obrázok 7 » Hypotetický model Model 1 faktorovej štruktúry škály PES



Obrázok 8 » Hypotetický model Model 2 faktorovej štruktúry škály PES



Obrázok 9 » Hypotetický model Model 3 faktorovej štruktúry škály PES



13.1.4.1 Výsledky CFA – PES

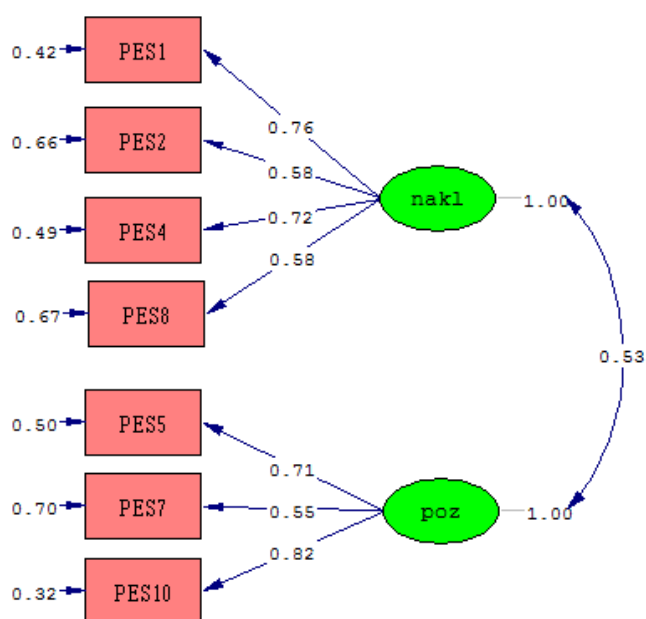
Modely boli testované a odhadované na základe kovariančnej matice štatistickým programom LISREL 8.80 metódou maximálnej vierohodnoti (*Maximum Likelihood*). Odhadnuté hypotetické modely Model 1 až 3 boli posudzované na základe ich vhodnosti pre našu vzorku, ktorá bola hodnotená ich indexmi zhody. Ako vidieť (Tabuľka 6), vybrané indexy zhody naznačujú, že najvhodnejším modelom z posudzovaných je Model 3, hoci ho nie je možné považovať za ideálny. Jeho pomer chí kvadrátu (χ^2) a stupňov voľnosti (df) je najnižší, a ako jediný má hodnotu RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) pod zvyčajne ešte akceptovanými 0.80 (Urbánek, 2001), a koeficienty GFI (*Goodness of Fit Index*) a CFI (*Comparative Fit Index*) presahujú 0.95. Najnižšia je tiež hodnota AIS (*Akaike's information criterion*) je najnižšia. Poslednou uvedenou hodnotou je Heulterovo kritické N (CN) zohľadňujúce veľkosť výskumnej vzorky, ktoré presahuje 200, a tak aj na základe neho môžeme tento model prijať ako najakceptovateľnejší.

Tabuľka 6 » Vybrané indexy zhody pre tri odhadnuté modely štruktúry škály PES („A“)

	χ^2 (df)	RMSEA	GFI	CFI	AIC	CN
Model 1	84.45 (34) p=.000	0.086	0.92	0.93	104.27	124.92
Model 2	66.27 (26) p=.000	0.087	0.93	0.94	127.45	124.93
Model 3	28.49 (13) p=.00772	0.076	0.96	0.97	58.49	207.88

Grafické znázornenie najvhodnejšieho Modelu 3 (Obrázok 10) obsahuje štandardizované hodnoty faktorových nábojov a chybových skóre, ktoré je možné vzájomne porovnať (Odhadnutý Model 1 a 2 obsahuje Príloha G) .

Obrázok 10 » Odhadnutý model Model 3 škály PES („A“)



Chi-Square=28.49, df=13, P-value=0.00772, RMSEA=0.076

Výsledná štruktúra škály PES, ktorá sa najlepšie zhoduje s našimi dátami tak obsahuje sedem položiek a tvorí dva faktory (Tabuľka 7) – Pozitívnu emocionalitu vypovedajúcu o prejavovaní svojej radosti a šťastia a ich zdieľania s druhými ľuďmi a škálu Prejavovania náklonnosti obsahujúcu výpovede o emočných prejavoch blízkosti voči druhým osobám – ako záujem o nich či prejavenie vzťahu k nim obaja. Vzájomne tieto dve subškály korelujú, čo vypovedá o konvergentnej validite.

Tabuľka 7 » Položky sýtiace 2 faktory štruktúry škály PES získanej CFA („A“)

subškála	položky
Prejavovanie náklonnosti	1 Dělá mi potíže projevovat někomu svou náklonnost. (R) 2 Objímám své blízké přátele. 4 Je pro mne obtížné projevovat lidem svůj zájem či starost o ně. (R) 8 Svou náklonnost projevují fyzicky.
Pozitívna emocionalita	5 Dávám najevo svoje pocity, když jsem šťastný/á. 7 Raduji se jako malé dítě. 10 Když jsem šťastný/á, nechávám si to pro sebe. (R)

V sedem-položkovej škále PES vysvetľujú dva faktory 61.175% variability, z toho 42.842% faktor Pozitívna emocionalita a 18.333% faktor Prejavovanie náklonnosti.

Reliabilita škály PES so siedmimi položkami a jej dvoch faktorov vyjadrená Cronbachovou alphou je 0.766 pre celú škálu, 0.701 pre faktor Pozitívna emocionalita a 0.751 pre faktor Prejavovanie náklonnosti čo znamená, že všetky dosiahli uspokojivú úroveň.

13.2 PSYCHOMETRICKÉ CHARAKTERISTIKY NES

13.2.1 Položková analýza NES

Škála negatívnej expresivity (NES) je desaťpoložková škála Likertovského typu s odpoveďami na kontinuu od 1 „tvrdenie ma vôbec nevystihuje“ po 5 „tvrdenie ma úplne vystihuje“. Polovica položiek je reverzne skórovaných, pričom po obrátení položiek vždy vyššie skóre znamená vyššiu mieru negatívnej expresivity. Zachytáva expresivitu negatívnych emócií a položky tematicky zahŕňajú oblasti hnevu, smútku, strachu a negatívnych emócií vo všeobecnosti.

Škála NES bola administrovaná s pôvodnými 10 položkami. V ich zozname (nižšie) sú označené reverzné položky (R) a kurzívou sú napísané slová, ktoré sémanticky vyjadrujú negatívny emočný prejav.

- (1) Když se *zlobím*, někdy *křičím*.
- (2) Když mám *strach*, je to na mně vidět.
- (3) Nechávám si své pocity pro sebe bez ohledu na to, jak jsem *skleslý(á)* či *smutný(á)*. (R)
- (4) Myslím, že z výrazu mého obličej je poznat, když jsem *smutný(á)*.
- (5) Když jsem *rozrušený(á)* z *něčeho zlého*, je to na mně vidět.
- (6) Je pro mne obtížné ukázat lidem, že se na ně *zlobím*. (R)
- (7) Přál(a) bych si umět snáze projevovat svoje *negativní pocity*. (R)
- (8) Svůj *hněv* projevuji výjimečně. (R)
- (9) Projevuji svůj *smutek* navenek.
- (10) Nechávám si své pocity pro sebe bez ohledu na to, jak jsem *vyděšený(á)*. (R)

Podobne ako pri škále PES boli v pôvodnej verzii abstrahované tri faktory: Prejavovanie hnevu sýtené položkami 6, 7 a 8; Prejavovanie smútku tvorené položkami 4, 5, 9 a Prejavovanie strachu a smútku sýtené položkami 2, 3, 9 a 10. Položka 1 nebola zaradená k žiadnemu z troch faktorov. Pôvodná verzia vykazovala uspokojivú reliabilitu, hodnota Cronbachovej alfy bola 0.74, avšak reliabilita troch subškál nebola uvedená, podobne ako ani celkové percento faktormi vysvetlenej variancie.

Je potrebné povedať, že konštrukčné vlastnosti škály NES nie sú bez problémov a oprávnené tak vyvstali pochybnosti o rozdelení desaťpoložkovej škály na tri faktory, a to jednak vzhľadom k formulácii položiek a jednak vzhľadom na ich počet.

Za nedostatočné považujeme hlavne teoretické objasnenie tvorby položiek a koniec-koncov tiež skutočnosť, že 2 faktory Škály negatívnej expresivity, sa do značnej miery

prekrývajú – a to nielen sýtením položkou 9, ale najmä z hľadiska vecného. Naznačuje to nejasnosť jej faktorovej štruktúry.

Priemerné hodnoty položiek v našej vzorke (Tabuľka 8) sa pohybovali od 2.83 po 3.62. Žiadna položka nedosiahla priemernú hodnotu 4 – a teda v porovnaní so škálou PES boli priemerné hodnoty odpovedí na položky NES mierne nižšie. Výskumný súbor vykazoval normálne rozloženie škály, hodnota Shapiro-Wilk testu bola .495.

Tabuľka 8 » Deskriptívne štatistiky položiek škály NES („A“)

	Min	Max	M	SD
1 Kedyž se zlobím, někdy křičím.	1	5	3.13	1.23
2 Kedyž mám strach, je to na mně vidět.	1	5	3.11	1.13
3 Nechávám si své pocity pro sebe bez ohledu na to, jak jsem skleslý(á) či smutný(á).	1	5	3.01	1.20
4 Myslím, že z výrazu mého obličeje je poznat, když jsem smutný(á).	1	5	3.62	1.12
5 Kedyž jsem rozrušený(á) z něčeho zlého, je to na mně vidět.	1	5	3.53	.97
6 Je pro mne obtížné ukázat lidem, že se na ně zlobím.	1	5	3.41	1.21
7 Přál(a) bych si umět snáze projevovat svoje negativní pocity.	1	5	3.59	1.12
8 Svůj hněv projevuji výjimečně.	1	5	2.83	1.17
9 Projevuji svůj smutek navenek.	1	5	2.83	1.11
10 Nechávám si své pocity pro sebe bez ohledu na to, jak jsem vyděšený(á).	1	5	3.37	1.10

Vzájomná korelovanosť položiek škály NES (Tabuľka 9) nebola významná naprieč všetkými položkami.

Tabuľka 9 » Vzájomné korelácie položiek škály NES („A“)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Kedyž se zlobím, někdy křičím.	1.000									
2 Kedyž mám strach, je to na mně vidět.	.050	1.000								
3 Nechávám si své pocity pro sebe bez ohledu na to, jak jsem skleslý(á) či smutný(á).	.038	.089	1.000							
4 Myslím, že z výrazu mého obličeje je poznat, když jsem smutný(á).	.010	.407	.413	1.000						
5 Kedyž jsem rozrušený(á) z něčeho zlého, je to na mně vidět.	.171	.470	.234	.553	1.000					
6 Je pro mne obtížné ukázat lidem, že se na ně zlobím.	.194	.000	.170	.171	.127	1.000				
7 Přál(a) bych si umět snáze projevovat svoje negativní pocity.	.076	-.194	.120	-.047	-.149	.402	1.000			
8 Svůj hněv projevuji výjimečně.	.407	.132	.189	.124	.197	.458	.237	1.000		
9 Projevuji svůj smutek navenek.	.069	.384	.385	.548	.434	.201	-.052	.233	1.000	
10 Nechávám si své pocity pro sebe bez ohledu na to, jak jsem vyděšený(á).	.026	.245	.568	.364	.285	.187	-.058	.206	.441	1.000

V slabom vzťahu s ostatnými položkami boli najmä položky 1 a 6 vypovedajúce o prejavovaní hnevu. Spolu však korelovali signifikantne, podobne ako aj s ďalšou položkou zmieňujúcou emóciu hnevu – 8.

13.2.2 Reliabilita NES

Interná konzistencia škály NES môže byť vďaka Cronbachovmu koeficientu $\alpha = .724$ považovaná za dostačujúcu. Je však zjavné (Tabuľka 10), že škála NES obsahuje položky, ktorých odstránenie by prispelo k jej vyššej vnútornej homogenite. Zvlášť odstránenie položky 7 by ju mohlo zvýšiť až na .748.

Tabuľka 10 » Celková štatistika položiek škály NES

	IT r	SM r	α pri vylúčení položky
1 Kedyž se zlobím, někdy křičím.	.206	.191	.733
2 Kedyž mám strach, je to na mně vidět.	.303	.317	.715
3 Nechávám si své pocity pro sebe bez ohledu na to, jak jsem skleslý(á) či smutný(á).	.449	.420	.692
4 Myslím, že z výrazu mého obličeje je poznat, když jsem smutný(á).	.517	.485	.681
5 Kedyž jsem rozrušený(á) z něčeho zlého, je to na mně vidět.	.476	.422	.691
6 Je pro mne obtížné ukázat lidem, že se na ně zlobím.	.393	.340	.701
7 Přál(a) bych si umět snáze projevovat svoje negativní pocity.	.078	.257	.748
8 Svůj hněv projevují výjimečně.	.459	.358	.690
9 Projevují svůj smutek navenek.	.546	.416	.677
10 Nechávám si své pocity pro sebe bez ohledu na to, jak jsem vyděšený(á).	.466	.416	.690

13.2.3 Exploratória faktorová analýza – NES

Ako už bolo naznačené v položkovej analýze – je možné sa domnievať, že faktorové zloženie škály NES by mohlo byť problematické, hoci jej reliabilita je akceptovateľná. Z tohto dôvodu bola použitá EFA predtým, než sme pristúpili k tvoreniu modelov faktorovej štruktúry škál pre ich overenie CFA. Predpokladom boli opäť tri faktory, no s ohľadom na nízky počet položiek v škále NES a s ohľadom nejednoznačnosti jej štruktúry v pôvodnej anglickej verzii sa dala očakávať aj možnosť dvojfaktorového riešenia podobne ako v škále PES.

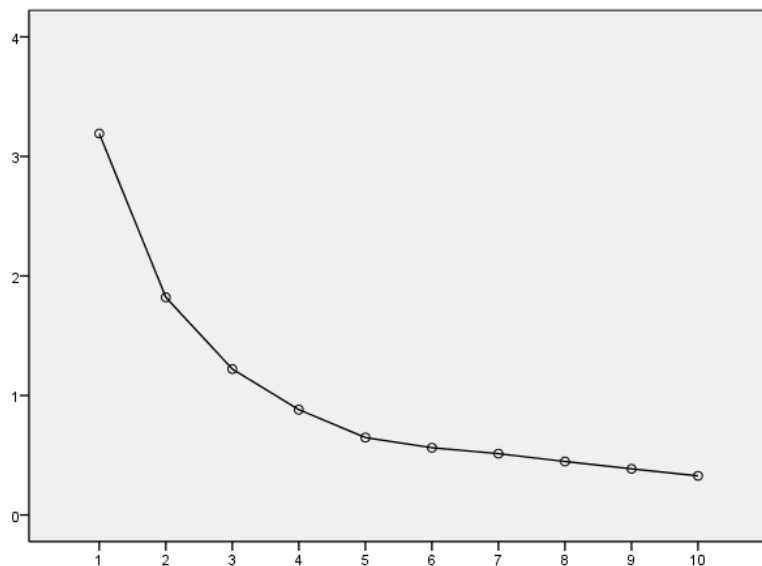
13.2.3.1 Výsledky EFA – NES

EFA bola prevedená na celom výskumnom súbore (N=207), k extrakcii faktorov bola použitá metóda hlavných osí a šikmá rotácia osí Oblimin (z dôvodu predpokladu o korelovanosti faktorov) s Kaiserovou normalizáciou. Potvrdilo sa, že dáta sú vhodné pre

faktorovú analýzu – dokladá to jednak Keiser-Meyer-Olkinova miera ($KMO = .738$) a jednak signifikantný Bartlettov test sféricity ($p = .000$).

Podobne, ako pri pôvodnej verzii testu sa škála na základe 14 iterácii rozpadla na tri faktory (Tabuľka 11) vysvetľujúce spolu 62.336% celkového rozptylu. Suťový graf (Obrázok 11) podobne ukázal, že 3 faktory dosahujú hodnotu (*Eigenvalue*) vyššiu ako 1.

Obrázok 11 » Suťový graf škály NES (os X: počet faktorov, os Y: Eigenvalue)



Faktorová štruktúra pri pohľade na faktorové záťaže jednotlivých položiek však nebola celkom jednoznačná (Tabuľka 11), no dá sa povedať, že čiastočne korešpondovala so štruktúrou pôvodnej škály dosiahnutou jej autorkou.

Tabuľka 11 » Faktorové záťaže položiek sýtiacich tri faktory škály NES („A“)

	Faktor		
	Negatívna emocionalita	Hnev	Zakrývanie negatívnych emócií
5 Kdýž jsem rozrušený(á) z něčeho zlého, je to na mně vidět.	.689		
2 Kdýž mám strach, je to na mně vidět.	.652		
4 Myslím, že z výrazu mého obličeje je poznat, když jsem smutný(á).	.512		-.402
9 Projevují svůj smutek navenek.	.447		-.403
8 Svůj hněv projevují výjimečně.		.735	
6 Je pro mne obtížné ukázat lidem, že se na ně zlobím.		.612	
1 Kdýž se zlobím, někdy křičím.		.456	
7 Přál(a) bych si umět snáze projevovat svoje negativní pocity.	-.379	.410	
3 Nechávám si své pocity pro sebe bez ohledu na to, jak jsem skleslý(á) či smutný(á).			-.820
10 Nechávám si své pocity pro sebe bez ohledu na to, jak jsem vyděšený(á).			-.619

Potlačené sú faktorové náboje pod 0.2

Prvým faktorom bola Negatívna emocionalita sýtená položkami 2, 4, 5 vysvetľujúca 31.924% variability; druhým faktorom bol Hnev sýtený položkami 1, 6, a 8 vysvetľujúci 18.202% variability; a tretím Zakrývanie negatívnych emócií (dá sa mu rozumieť ako snahe neprejsť prežívanú emóciu) sýtené položkami 3, 10 vysvetľujúce 12.226% celkovej variability. Položky 7 a 9 mali približne rovnako silný faktorový náboj sýtiaci vždy dva z faktorov.

S ohľadom na položky sýtiace viaceré faktory sme previedli EFA aj bez položky 7, nakoľko táto najviac znižovala celkovú reliabilitu škály NES a jej faktorová záťaž bola podobne vysoká pri dvoch faktoroch. Na základe Suťového grafu, kde tretí faktor len málo presahoval hodnotu (*Eigenvalue*) 1 sme overili aj možnú dvojfaktorovú štruktúru.

Trojfaktorová štruktúra škály NES bez položky 7 vysvetľovala 65.315% celkovej variancie (Tabuľka 12) a spornou ostala z hľadiska faktorového sýtenia viacerých položiek už iba položka 9.

Tabuľka 12 » Faktorové záťaže položiek sýtiacich tri faktory škály NES bez položky 7 („A“)

	Faktor		
	Negatívna emocionalita	Hnev	Zakrývanie negatívnych emócií
5 Kdýž jsem rozrušený(á) z něčeho zlého, je to na mně vidět.	.730		
2 Kdýž mám strach, je to na mně vidět.	.673		
4 Myslím, že z výrazu mého obličeje je poznat, kdýž jsem smutný(á).	.629		-.268
9 Projevují svůj smutek navenek.	.488		-.315
8 Svůj hněv projevují výjimečně.		.910	
1 Kdýž se zlobím, někdy křičím.		.463	
6 Je pro mne obtížné ukázat lidem, že se na ně zlobím.		.462	
3 Nechávám si své pocity pro sebe bez ohledu na to, jak jsem skleslý(á) či smutný(á).			-.820
10 Nechávám si své pocity pro sebe bez ohledu na to, jak jsem vyděšený(á).			-.634

Potlačené sú faktorové náboje pod 0.2

Dvojfaktorová štruktúra NES bez položky 7 sa z hľadiska faktorových záťaží položiek javí byť najlepšou, hoci percento vysvetlenej variancie tak kleslo na 52.450%. Faktor negatívna emocionalita zahŕňal pri tejto štruktúre položky 2, 3, 4, 5, 9, 10 vysvetľujúc 35.457% variancie, a faktor Hnev sýtli opäť položky 1, 6, 8 pri vysvetlenej viariancii 16.993% (Tabuľka 13). Argumentom proti trojfaktorovej štruktúre škály (Tabuľka 12) je aj skutočnosť, že faktor Zakrývanie negatívnych emócií bol pri trojfaktorovej štruktúre sýtený iba dvoma položkami.

Tabuľka 13 » Faktorové záťažové položiek sýtiacich dva faktory škály NES („A“)

	Faktor	
	Negatívna emocionalita	Hnev
4 Myslím, že z výrazu mého obličej je poznat, když jsem smutný(á).	.808	-.105
9 Projevují svůj smutek navenek.	.708	
5 Když jsem rozrušený(á) z něčeho zlého, je to na mně vidět.	.626	
10 Necháám si své pocity pro sebe bez ohledu na to, jak jsem vyděšený(á).	.562	
3 Necháám si své pocity pro sebe bez ohledu na to, jak jsem skleslý(á) či smutný(á).	.517	
2 Když mám strach, je to na mně vidět.	.516	
8 Svůj hněv projevují výjimečně.		.918
6 Je pro mne obtížné ukázat lidem, že se na ně zlobím.		.469
1 Když se zlobím, někdy křičím.		.445

Potlačené sú faktorové náboje pod 0.1.

Exploračnou faktorovou analýzou sme tak získali niekoľko hypotéz o štruktúre škály NES, ktoré sme následne overovali CFA.

13.2.4 Konfirmatórna faktorová analýza – NES

Podobne ako pri škále PES, aj v prípade škály NES existuje niekoľko možností pre odhad modelu jej faktorovej štruktúry. Jednak môžeme uvažovať o trojfaktorovej štruktúre so vzájomne korelovanými faktormi, a jednak je možnosťou aj uvažovanie o jej dvojfaktorovej štruktúre s korelovanými faktormi.

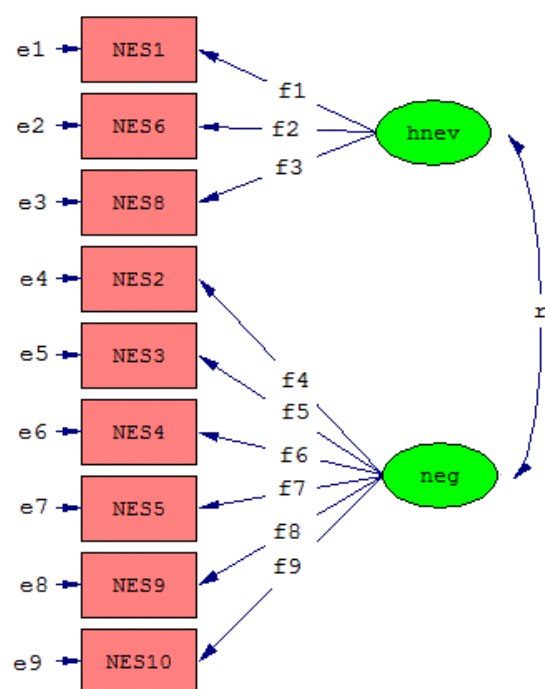
Zhodu s dátami sme pomocou CFA testovali u nasledovných hypotetických modelov.

Model 4 (Obrázok 12) obsahoval 9 položiek škály (bez položky 7) a uvažovali sme pri ňom o dvoch vzájomne korelujúcich faktoroch Hnev (položky 1, 6, 8) a Negatívna emocionalita (2, 3, 4, 5, 9, a 10) v súlade s výsledkami EFA (Tabuľka 13).

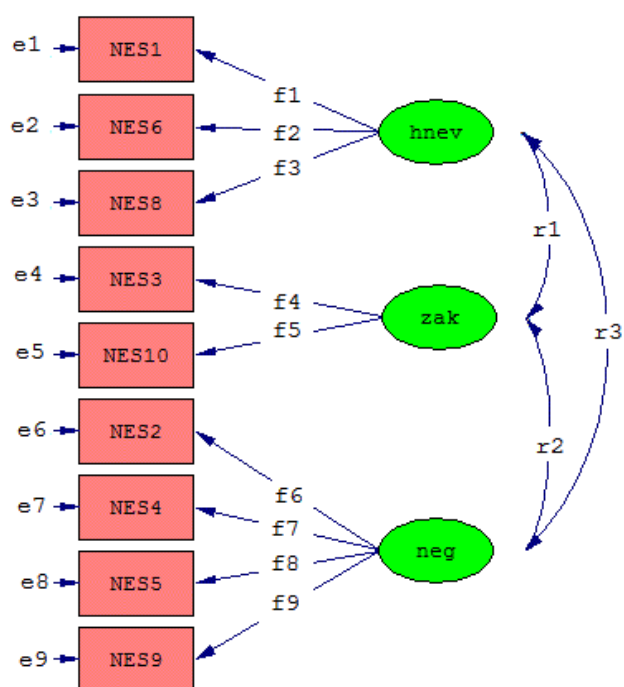
Ďalším testovaným modelom bol Model 5 (Obrázok 13), vypustená bola položka 7 a obsahoval konzistentne so zámerom autorky škály NES a s výsledkami EFA (Tabuľka 12) 3 faktory, a to faktor Hnev (položky 1, 6, 8), faktor Negatívna emocionalita (položky 2, 4, 5, 9) a faktor Zakrývanie negatívnych emócií (položky 3 a 10).

Posledným testovaným modelom bol dvojfaktorový Model 6 (Obrázok 14) vytvorený podľa EFA (Tabuľka 12) a od Modelu 5 sa líšil iba vypustením faktoru Zakrývanie negatívnych emócií, nakoľko ho sýtili iba dve položky.

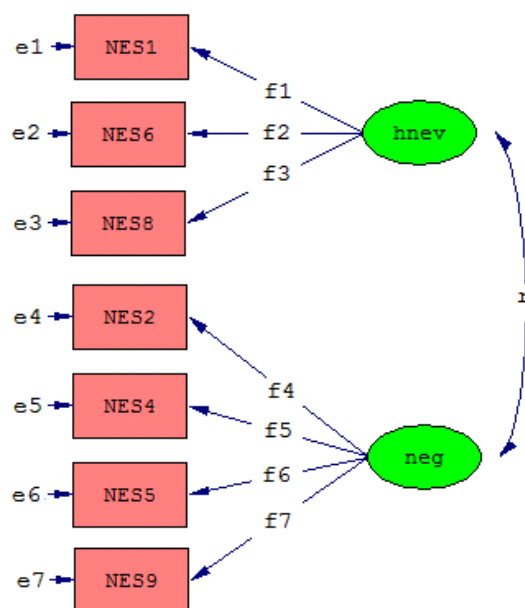
Obrázok 12 » Hypotetický model Model 4 faktorovej štruktúry škály NES



Obrázok 13 » Hypotetický model Model 5 faktorovej štruktúry škály NES



Obrázok 14 » Hypotetický model Model 6 faktorovej štruktúry škály NES



13.2.4.1 Výsledky CFA – NES

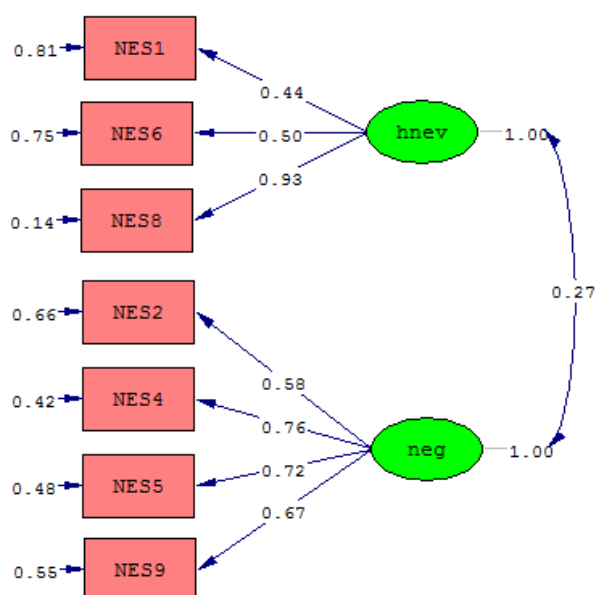
U odhadnutých hypotetických modelov - Modelu 4 až 6 bola zhoda s dátami posudzovaná na základe ich indexov zhody. Ako vidieť (Tabuľka 14), vybrané indexy zhody poukazujú na vhodnosť Modelu 5 a Modelu 6. Oba dosiahli akceptovateľné indexy RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) – pod 0.08, a GFI (*Goodness of Fit Index*) a CFI (*Comparative Fit Index*) presahujúce 0.95. Nižší pomer chí kvadrátu (χ^2) a stupňov voľnosti (df) má však model 6, podobne ako aj nižšiu hodnotu AIS (*Akaike's information criterion*). V prospech modelu hovorí v konečnom dôsledku aj Hoelterovo kritické N (CN), ktoré u tohto modelu presahuje kritickú hodnotu 200.

Tabuľka 14 » Vybrané indexy zhody pre tri odhadnuté modely štruktúry škály NES

	χ^2 (df)	RMSEA	GFI	CFI	AIC	CN
Model 4	92.69 (26) p=.000	0.112	0.91	0.90	130.69	105.58
Model 5	50.50 (24) p=.00122	0.073	0.95	0.96	92.50	182.84
Model 6	24.01 (13) p=.031	0.064	0.97	0.97	54.01	239.32

Grafické znázornenie najvhodnejšieho Modelu 6 (Obrázok 15) obsahuje štandardizované hodnoty, ktoré je možné vzájomne porovnať (Odhadnutý Model 4 a 5 obsahuje Príloha H). Faktory Negatívna emocionalita a Hnev spolu napriek predpokladom korelujú len slabو, čo naznačuje ich diskriminačnú validitu.

Obrázok 15 »Odhadnutý model Model 6 škály NES („A“)



Chi-Square=24.01, df=13, P-value=0.03106, RMSEA=0.064

Najvhodnejšou štruktúrou škály NES pre naše dáta je tak sedem-položková škála obašujúca dva faktory (Tabuľka 15) – Hnev obsahujúci výpovede o ochote prejaviť hnev voči okoliu a Negatívnu emocionalitu vypovedajúcu o otvorených prejavoch prežívaného smútku, strachu či nespokojnosti.

Tabuľka 15 » Položky sýtiace 2 faktory štruktúry škály PES získanej CFA („A“)

subškála	položky
Hnev	1 Kdýž se zlobím, někdy křičím. 6 Je pro mne obtížné ukázat lidem, že se na ně zlobím. (R) 8 Svůj hněv projevují výjimečně. (R)
Negativná emocionalita	2 Kdýž mám strach, je to na mně vidět. 4 Myslím, že z výrazu mého obličeje je poznat, kdýž jsem smutný(á). 5 Kdýž jsem rozrušený(á) z něčeho zlého, je to na mně vidět. 9 Projevují svůj smutek navenek.

Dvojfaktorové riešenie škály NES vysvetľuje 59.209% variability, z toho 37.502 faktor Negatívna emocionalita a 21.706% faktor hnev.

Reliabilita škály NES so siedmimi položkami a jej dvoch faktorov vyjadrená Cronbachovou alphou je $\alpha = .696$ pre celú škálu, $\alpha = .775$ pre faktor Negatívna emocionalita a $\alpha = .618$ pre faktor Hnev, čo znamená, že táto subškála je svojou reliabilitou mierne pod optimálnou hodnotou 0.7.

13.3 ZHRNUTIE

Prevedené analýzy škály PES a škály NES potvrdili ich oprávnené využitie pre meranie pozitívnej a negatívnej expresivity, hoci výsledky naznačujú, že prípadnou úpravou by bolo možné psychometrické charakteristiky škál zlepšiť. Zvlášť by mohlo ísť o doplnenie vhodných položiek merajúcich dané konštrukty, aby mohli byť jednotlivé subškály sýtené viac než iba tromi a štyrmi položkami, čo by mohlo mať zároveň pozitívny vplyv na ich reliabilitu.

Prvú výskumnú otázku je možné zodpovedať – a teda škále PES a NES sa javia byť vhodným nástrojom na zaznamenanie pozitívnej a negatívnej emočnej expresivity. V každej zo škál boli identifikované dve subškály, je preto pri ich použití možné sledovať u respondentov celkovo štyri dimenzie emočnej expresivity: Hnev, Negatívnu emocionalitu, Hnev, Prejavovanie náklonnosti a Pozitívnu emocionalitu.

14 DESKRIPCIA POUŽITÝCH PREMENNÝCH

V tejto časti je pozornosť venovaná popisným štatistikám premenných, ktoré boli zahrnuté do analýzy dát, pričom sú uvádzané vždy zvlášť pre chlapcov a zvlášť pre dievčatá. Napriek tomu, že skúmané súbory početnosťou respondentov presahujú počet 30, ktorý je zvyčajne hranicou pre testovanie normálneho rozloženia, informatívne sme sa o normalitu dát zaujímali a je vždy uvedená opäť zvlášť pre chlapcov a zvlášť pre dievčatá. Tieto informácie boli dôležité z hľadiska výberu metód analýzy pri ďalšej práci s dátami.

14.1 POPISNÉ CHARAKTERISTIKY SUBŠKÁL PES A NES

Na základe výsledkov validizácie škál PES a NES boli v analýzach používané dve subškály získané z každej z nich - zo škály NES subškály Hnev (3 položky) a Negatívna emocionalita (4 položky), a zo škály PES subškály Prejavovanie náklonnosti (4 položky) a Pozitívna emocionalita (3 položky). Popisné charakteristiky jednotlivých subškál pre adolescentov i adolescentky sú v tabuľkách nižšie (Tabuľka 16 a Tabuľka 17).

Tabuľka 16 » Popisné charakteristiky subškál PES a NES pre adolescentov („B“)

	Hnev	Negatívna emocionalita	Prejavovanie náklonnosti	Pozitívna emocionalita
N	51	51	51	51
M	8.80	12.06	11.27	11.20
Medián	9	13	11	11
SD	2.68	3.72	3.46	1.96
Šikmosť	-.081	-.479	.290	-.369
Špicatosť	-.559	-.423	-.423	.924
Min	3	4	5	5
Max	14	19	19	15
α	.578	.790	.760	.647

Tabuľka 17 » Popisné charakteristiky subškál PES a NES pre adolescentky („B“)

	Hnev	Negatívna emocionalita	Prejavovanie náklonnosti	Pozitívna emocionalita
N	88	88	88	88
M	9.42	13.73	14.22	12.51
Medián	9	14	15	13
SD	2.56	3.20	3.15	2.31
Šikmosť	.251	-.315	-.458	-1.204
Špicatosť	-.521	.031	.095	1.764
Min	5	4	5	4
Max	15	20	20	15
α	.628	.738	.698	.701

Výsledky testu Shapiro-Wilk u adolescentov i adolescentiek (Tabuľka 18) sa líšili. U adolescentiek test poukazuje signifikanciou hodnôt pri jednotlivých subškálach na skutočnosť, že jedine subškála Prejavovanie náklonnosti vykazuje normálne rozloženie. Na druhej strane, u adolescentov test Shapiro-Wilk nevykazoval pri žiadnej subškále signifikantnú hodnotu, preto je možné rozloženie premenných považovať za normálne.

Tabuľka 18 » Test normality subškál PES a NES („A“)

pohlavie		Shapiro - Wilk		
		Štatistika	df	p
chlapci	Hnev	.977	51	.437
	Negatívna emocionalita	.960	51	.083
	Prejavovanie náklonnosti	.959	51	.208
	Pozitívna emocionalita	.958	51	.071
dievčatá	Hnev	.966	88	.021
	Negatívna emocionalita	.973	88	.068
	Prejavovanie náklonnosti	.971	88	.046
	Pozitívna emocionalita	.879	88	.000

14.2 POPISNÉ CHARAKTERISTIKY DIMENZIÍ DOTAZNÍKA PRE ZISŤOVANIE SPÔSOBU VÝCHOVY V RODINE

Ako už bolo zmienené, pre výskum sú pre nás podstatné iba dimenzie charakterizujúci Kladný a Záporný vzťah matky a otca voči dieťaťu tak, ako ho percipuje ono samo. Z popisných charakteristík týchto škál je tak u chlapcov (Tabuľka 19) ako aj u dievčat (Tabuľka 20) zrejmé, že dosiahnuté priemerné hodnoty sa blížila pri Kladnom vzťahu rodičov viac k hodnote maxima a pri Zápornom vzťahu viac k hodnote minima. Vnímané vzťahy matiek i otcov voči deťom v našej výskumnej vzorke je tak možné považovať za prevažne vrelé, a je možné predpokladať, že väčšia časť rodín zahrnutých do výskumu poskytuje svojim adolescentom dostatočné prejavy ich dobrého vzťahu voči nim.

Tabuľka 19 » Popisné charakteristiky dimenzií emočného vzťahu pre adolescentov („B“)

	Kladný vzťah matky	Záporný vzťah matky	Kladný vzťah otca	Záporný vzťah otca
N	51	51	51	51
M	27.08	13.14	26.22	12.55
Medián	28	12	26	11
SD	3.47	3.16	3.78	3.304
Šikmosť	-2.428	1.850	-1.779	1.935
Špicatosť	8.647	3.322	4.598	4.463
Min	11	10	12	10
Max	30	23	30	25
α	.809	.681	.842	.775

Tabuľka 20 » Popisné charakteristiky dimenzií emočného vzťahu pre adolescentky („B“)

	Kladný vzťah matky	Záporný vzťah matky	Kladný vzťah otca	Záporný vzťah otca
N	88	88	88	88
M	27.79	13.25	26.14	12.07
Medián	29	13	27	11
SD	3.04	2.48	3.67	2.53
Šikmosť	-1.959	.847	-.709	1.958
Špicatosť	4.692	.021	-.511	5.187
Min	14	10	16	10
Max	30	20	30	24
α	.864	.720	.870	.773

Už z deskriptívy škál popisujúcich percipované vzťahy matiek a otcov voči našim respondentom bolo zrejmé, že rozloženie dát nebude možné považovať za normálne. Pre podsúbor adolescentov i adolescentiek to potvrdzujú aj signifikantné hodnoty testu Shapiro-Wilk (Tabuľka 21) pre chlapcov i pre dievčatá.

Tabuľka 21 » Testy normality dimenzií emočného vzťahu (B“)

pohlavie		Shapiro - Wilk		
		Štatistika	df	p
chlapci	Kladný vzťah matky	.760	51	.000
	Záporný vzťah matky	.781	51	.000
	Kladný vzťah otca	.823	51	.000
	Záporný vzťah otca	.763	51	.000
dievčatá	Kladný vzťah matky	.748	88	.000
	Záporný vzťah matky	.900	88	.000
	Kladný vzťah otca	.892	88	.000
	Záporný vzťah otca	.776	88	.000

14.3 POPISNÉ CHARAKTERISTIKY SUBŠKÁL IPPA

Ďalšie škály, ktorými bol hodnotený vzťah medzi rodičmi a adolescentom – v tomto prípade však bez rozlišovania toho, či ide o matku alebo otca pochádzali z dotazníka IPPA. Znova sme deskriptívne štatistiky vyhodnocovali zvlášť pre podsúbor chlapcov (Tabuľka 22) a zvlášť pre podsúbor dievčat (Tabuľka 23). Podobne, ako pri škálach z Dotazníka pre zisťovanie spôsobu výchovy v rodine, aj tu je z priemerných hodnôt a mediánov zjavné, že prevažná časť adolescentov i adolescentiek charakterizuje rodičovský vzťah voči nim ako založený na dôvere, komunikácii a blízkosti – v zmysle nízkych skóre v subškále Odcudzenie.

Tabuľka 22 » Popisné charakteristiky subškál IPPA pre adolescentov („B“)

	Dôvera	Komunikácia	Odcudzenie
N	51	51	51
M	37.45	27.80	18.07
Medián	40	28	17
SD	6.34	5.30	4.82
Šikmosť	-1.497	-.800	.776
Špicatosť	2.710	.415	.297
Min	14	12	11
Max	45	37	32
α	.894	.835	.763

Tabuľka 23 » Popisné charakteristiky subškál IPPA pre adolescentky („B“)

	Dôvera	Komunikácia	Odcudzenie
N	88	88	88
M	38.09	29.36	18.54
Medián	39	29	17
SD	4.79	5.45	5.01
Šikmosť	-.868	-.366	.548
Špicatosť	.207	-.594	-.366
Min	23	16	9
Max	45	39	31
α	.843	.861	.752

Test a Shapiro-Wilk (Tabuľka 24) signifikanciou nepotvrdil normálne rozloženie ani jednej zo subškál IPPA, a to ani u adolescentov a ani u adolescentiek.

Tabuľka 24 » Testy normality škál IPPA („B“)

pohlavie		Shapiro - Wilk		
		Štatistika	df	p
chlapci	Dôvera	.866	51	.000
	Komunikácia	.945	51	.019
	Odcudzenosť	.949	51	.028
dievčatá	Dôvera	.929	88	.000
	Komunikácia	.972	88	.050
	Odcudzenosť	.962	88	.010

14.4 POPISNÉ CHARAKTERISTIKY DIMENZIÍ NEO

Dotazníkom použitým vo výskumnej časti pre zaznamenanie informácií o osobnostných charakteristikách adolescentov bol osobnostný inventár NEO. Popisné charakteristiky jeho piatich dimenzií uvádzame opäť zvlášť pre adolescentov (Tabuľka 25) a zvlášť pre adolescentky (Tabuľka 26).

Tabuľka 25 » Popisné charakteristiky dimenzií NEO pre adolescentov („B“)

	Neuroticizmus	Extraverzia	Otvorenosť voči skúsenosti	Prívetivosť	Svedomitosť
N	51	51	51	51	51
M	18.51	29.51	24.51	30.55	27.90
Medián	18.00	29.00	25.00	31.00	27.00
SD	7.958	6.414	5.108	5.971	7.151
Šikmosť	.228	-.309	-.310	-.144	-.273
Špicatosť	-.594	.173	.192	-.714	-.578
Min	5	13	11	18	10
Max	37	42	35	42	42
α	.801	.763	.534	.694	.804

Tabuľka 26 » Popisné charakteristiky dimenzií NEO pre adolescentky („B“)

	Neuroticizmus	Extraverzia	Otvorenosť voči skúsenosti	Prívetivosť	Svedomitosť
N	88	88	88	88	88
M	22.61	33.86	28.44	32.27	28.97
Medián	22.00	34.50	29.00	32.50	29.50
SD	9.070	7.047	5.544	5.258	7.573
Šikmosť	.013	-.693	-.126	-.650	-.420
Špicatosť	-.582	.656	-.287	.343	-.023
Min	4	11	16	17	10
Max	42	46	42	42	46
α	.836	.824	.633	.671	.823

Rozloženie premenných popisujúcich päť osobnostných charakteristík z dotazníka NEO je podľa testu Shapiro-Wilk (Tabuľka 27) normálne v skupine chlapcov aj v skupine dievčat, výnimkami sú dimenzie Extraverzia a Prívetivosť v súbore adolescentiek.

Tabuľka 27 » Test normality dimenzií NEO („B“)

pohlavie		Shapiro - Wilk		
		Štatistika	df	p
chlapci	Neuroticizmus	.978	51	.475
	Extraverzia	.980	51	.546
	Otvorenosť voči skúsenosti	.982	51	.637
	Prívetivosť	.976	51	.376
	Svedomitosť	.970	51	.226
dievčatá	Neuroticizmus	.986	88	.493
	Extraverzia	.963	88	.013
	Otvorenosť voči skúsenosti	.985	88	.385
	Prívetivosť	.963	88	.013
	Svedomitosť	.980	88	.204

14.5 POPISNÉ CHARAKTERISTIKY SUBŠKÁL CAREYHO DOTAZNÍKA

Posledné deskriptívy sú venované popisu pre výskum vybraných subškál Careyho dotazníka u chlapcov (Tabuľka 28) a dievčat (Tabuľka 29). Tabuľky obsahujú chýbajúce hodnoty vzhľadom na to, že ide o dáta získané od matiek pri vyšetrení v 11 rokoch a nemáme túto informáciu od všetkých respondentov z výskumného súboru „B“.

Tabuľka 28 » Popisné charakteristiky subškál Careyho dotazníka pre adolescentov („B“)

		Prístup	Intenzita reakcií	Prevládajúca nálada	Vyrušiteľnosť	Prah
N	Platné	41	41	41	41	41
	Chýbajúce	10	10	10	10	10
M		3.34	3.52	3.93	3.58	3.51
Medián		3.27	3.54	3.91	3.75	3.60
SD		.32	.68	.42	.619	.73
Šikmosť		-.629	.074	.336	-.134	.035
Špicatosť		1.356	-.953	-.888	-.592	-.745
Min		2.36	2.27	3.25	2.38	2.00
Max		4.00	4.82	4.83	5.00	5.20

Tabuľka 29 » Popisné charakteristiky subškál Careyho dotazníka pre adolescentky („B“)

		Prístup	Intenzita reakcií	Prevládajúca nálada	Vyrušiteľnosť	Prah
N	Platné	57	57	57	57	57
	Chýbajúce	31	31	31	31	31
M		3.41	3.53	3.95	3.94	3.69
Medián		3.36	3.54	3.91	4.00	3.70
SD		.31	.68	.35	.61	.74
Šikmosť		1.087	.015	-.040	.078	.317
Špicatosť		2.528	.270	1.910	-.725	.485
Min		2.82	2.00	2.92	2.75	1.90
Max		4.64	5.18	5.08	5.13	5.60

Ako je zjavné (Tabuľka 30), takmer všetky subškály Careyho dotazníka v oboch podsúboroch vykazujú normálne rozloženie. Výnimkou je iba subškála Prístup u dievčat.

Tabuľka 30 » Test normality subškál Careyho dotazníka („B“)

pohlavie		Shapiro - Wilk		
		Štatistika	df	p
chlapci	Prístup	.952	41	.083
	Intenzita reakcií	.971	41	.382
	Prevládajúca nálada	.953	41	.088
	Vyrušiteľnosť	.970	41	.333
	Prah	.964	41	.216
dievčatá	Prístup	.935	57	.004
	Intenzita reakcií	.985	57	.705
	Prevládajúca nálada	.967	57	.125
	Vyrušiteľnosť	.972	57	.206
	Prah	.981	57	.515

15 ANALÝZA VZŤAHOV MEDZI SKÚMANÝMI PREMENNÝMI

V súlade s výskumnými otázkami, ktorých zodpovedanie bolo cieľom výskumu je kapitola členená na podkapitoly na základe oblastí, ktorým sa venujú. Zistenia sú iba stručne popísané a zhrnuté, súhrnná interpretácia zistení a ich diskusia na ne nadväzuje v kapitole 16.

15.1 PODOBNOSŤ ADOLESCENTOV A ADOLESCENTIEK V EMOČNEJ EXPRESIVITE

Záujem o preskúmanie podobnosti – či rozdielov medzi adolescentmi a adolescentkami v emočnej expresivite bol predmetom druhej výskumnej otázky. Ako už bolo zmienené, test normality potvrdil normálne rozloženie sledovaných premenných iba v súbore chlapcov. Pre porovnanie adolescentov a adolescentiek bol pri porovnaní súboru chlapcov a dievčat použitý neparametrický Mann-Whitneyho *U* test (skúšobne prevedený parametrický Studentov *t* test priniesol rovnaké výsledky). Pre doloženie veľkosti zistených rozdielov bolo dopočítané tiež Cohenovo *d* a *r* - sila účinku (*effect size*). Ako je zjavné (Tabuľka 31) v troch sledovaných dimenziách emočnej expresivity predčia dievčatá chlapcov – a tieto rozdiely sú s ohľadom na Cohenovo *d* posúdené ako stredné (*medium*). Konkrétne v dimenziách Negatívna emocionalita, *U* = 1671.5, *p* = .012, *r* = .237; Prejavovanie Náklonnosti, *U* = 1165, *p* < .000, *r* = .407; a Pozitívna emocionalita, *U* = 1153.5, *p* < .000, *r* = .292. V dimenzii Hnev nebol zistený významný rozdiel medzi adolescentmi a adolescentkami. Je teda možné zhrnúť, že adolescenti a adolescentky sa v emočnej expresivite odlišujú, a že výsledky potvrdzujú predpoklad ich odlišnosti v dimenzii Negatívna emocionalita - H1b, Prejavovanie Náklonnosti - H1c a Pozitívna emocionalita H1d a umožňujú zamietnutie H1a – predpokladu o rozdiely v dimenzii Hnev medzi adolescentmi a adolescentkami.

Tabuľka 31 » Rozdiel v dimenziách emočnej expresivity medzi adolescentmi a adolescentkami („B“)

	pohlavie	N	MR	Mann-Whitneyho U	Z	p	Cohenovo d	r*
Hnev	chlapci	51	65.01	1989.5	-1.119	.263	x	x
	dievčatá	88	72.89					
Negatívna emocionalita	chlapci	51	58.76	1671	-2.517	.012	.481	.237
	dievčatá	88	76.51					
Prejavovanie náklonnosti	chlapci	51	48.84	1165	-4.734	.000	.892	.407
	dievčatá	88	82.26					
Pozitívna emocionalita	chlapci	51	52.54	1153.5	-3.939	.000	.612	.292
	dievčatá	88	80.12					

* posúdenie sily účinku na základe konvencie zavedenej Cohenom

x pre nesignifikantné rozdiely nebolo počítané

15.2 PODOBNOSŤ ADOLESCENTOV V OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTIKÁCH

Podobnosť adolescentov v dimenziách NEO bola predmetom tretej výskumnej otázky a bola zisťovaná Studentovým *t* testom pre dva nezávislé výbery. Opäť sme dopočítavali Cohenovo *d* a *r* - silu účinku (*effect size*).

Výsledkom (Tabuľka 32) boli štatisticky významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v dimenziách Neuroticizmus, $t(137) = -2.686$, $p = .008$, $r = -.234$; Extraverzia, $t(137) = -3.626$, $p < .000$, $r = -.306$; a Otvorenosť voči skúsenosti $t(137) = -4.148$, $p < .000$, $r = -.346$.

Tabuľka 32 » Rozdiel v osobnostných charakteristikách medzi adolescentmi a adolescentkami („B“)

	pohlavie	N	M	SD	t	p	Cohenovo d	r*
Neuroticizmus	chlapci	51	18.51	7.99	-2.686	.008	-.480	-.234 stredný
	dievčatá	88	22.61	9.07				
Extraverzia	chlapci	51	29.51	6.41	-3.626	.000	-.643	-.306 stredný
	dievčatá	88	33.86	7.05				
Otvorenosť voči skúsenosti	chlapci	51	24.51	5.19	-4.148	.000	-.737	-.346 stredný
	dievčatá	88	28.44	5.55				
Prívetivosť	chlapci	51	30.55	5.97	-1.771	.079	x	x
	dievčatá	88	32.27	5.26				
Svedomitosť	chlapci	51	27.90	7.15	-.815	.417	x	x
	dievčatá	88	28.97	7.57				

* posúdenie sily účinku na základe konvencie zavedenej Cohenom

x pre nesignifikantné rozdiely nebolo počítané

Všetky rozdiely mali strednú silu a vyššie skóre v nich dosiahli adolescentky, takže zhrnúc získaný výsledok sa dá povedať, že sa adolescenti a adolescentky v osobnostných charakteristikách odlišujú. Konkrétne prijímame H2a (predpokladaný rozdiel v Neuroticizme), a zamietame H2b (predpokladaný rozdiel v Prívetivosti). Medzi adolescentmi a adolescentkami sme navyše zistili ešte významný rozdiel v Extraverzii a v Otvorenosti voči skúsenosti.

15.3 SÚVISLOSŤ POZITÍVNEJ A NEGATÍVNEJ EXPRESIVITY A OSOBNOSTNÝCH DIMENZIÍ

V náväznosti na predchádzajúce analýzy sme v súvislosti so štvrtou výskumnou otázkou ešte zisťovali súvislosť medzi osobnostnými dimenziami a emočnou expresivitou. Použili sme metódu lineárnej regresie (metódu *Enter*), nakoľko dáta o osobnosti adolescentov boli zbierané štyri roky pred zberom dát o emočnej expresivite nám umožňovali hovoriť o prediktívnom význame osobnostných charakteristík. Ako prediktívne premenné sme zvolili tri z nich – Neuroticizmus, Extraverziu a Prívetivosť. Závislou premennou bola vždy jedna z dimenzií emočnej expresivity a modely sme testovali zvlášť pre chlapcov a zvlášť pre dievčatá.

Vhodnosť dát sme testovali posúdením normality rozloženia reziduí (histogramy a P-P grafy – Príloha K), diagnostikou multikolinearity (hodnoty Tolerancie a VIF, korelačná matica nezávislých premenných), a posúdením nezávislosti reziduí (Durbin-Watsonov koeficient). Na základe výsledkov pri posudzovaní vhodnosti dát sa domnievame, že naše dáta sú pre lineárnu regresiu vhodné.

Výsledky priniesli tri regresné modely vyhovujúce našim dátam (Ostatné regresné modely sú obsiahnuté v Prílohe J). U adolescentov vytvorený regresný model pre Pozitívnu emocionalitu (Tabuľka 33) vysvetľoval 26.4% variancie $F(3, 47) = 5.632$; $p = .002$ a významnými prediktormi sa ukázali byť Neuroticizmus ($\beta = .446$, $p = .002$) a Extraverzia ($\beta = .337$, $p = .025$).

Tabuľka 33 » Regresný model predikujúci Pozitívnu emocionalitu u adolescentov („B“)

	B	SE	β	t	p	Tolerancia	VIF
Neuroticizmus	1.317	.398	.446	3.308	.002	.862	1.160
Extraverzia	1.231	.533	.337	2.310	.025	.736	1.358
Prívetivosť	.765	.574	.196	1.333	.189	.725	1.379
$F(3, 47) = 5.632$; $p = .002$		$R^2 = .264$			Durbin-Watson = 2.311		

V skupine adolescentiek vysvetlil vytvorený regresný model 20.7% variancie Premennej Hnev (Tabuľka 34). Významnými prediktormi sú všetky dimenzie NEO vložené do regresného modelu – Neuroticizmus ($\beta = .356$, $p = .002$), Extraverzia ($\beta = .362$, $p = .002$) i Prívetivosť ($\beta = -.293$, $p = .005$).

Tabuľka 34 » Regresný model predikujúci Hnev u adolescentiek („B“)

	B	SE	β	t	p	Tolerancia	VIF
Neuroticizmus	1.206	.378	.356	3.192	.002	.758	1.319
Extraverzia	1.574	.491	.362	3.202	.002	.740	1.352
Prívetivosť	-1.707	.587	-.293	-2.907	.005	.926	1.080
$F(5, 35) = 7.325$; $p = .000$		$R^2 = .207$			Durbin-Watson = 2.201		

Model vytvorený u adolescentiek pre Prejavovanie náklonnosti (Tabuľka 35) vysvetlil 14.6% variancie, pričom jediným významným prediktorom spomedzi dimenzií NEO bola Extraverzia ($\beta = .288$, $p = .016$).

Tabuľka 35 » Regresný model predikujúci Prejavovanie náklonnosti u adolescentiek („B“)

	B	SE	β	t	p	Tolerancia	VIF
Neuroticizmus	-.366	.481	-.088	-.760	.449	.758	1.319
Extraverzia	1.536	.626	.288	2.453	.016	.740	1.352
Prívetivosť	.767	.748	.107	1.025	.308	.926	1.080
$F(5, 35) = 4.794$; $p = .004$		$R^2 = .146$			Durbin-Watson = 2.147		

Na základe výsledkov je možné konštatovať, že vybrané osobnostné vlastnosti majú prediktívnu hodnotu vo vzťahu k emočnej expresivite, avšak rôznu u adolescentov a adolescentiek.

S ohľadom na stanovené hypotézy môžeme konštatovať, že boli potvrdené hypotézy: H5b (Extraverzia ako významný prediktor Pozitívnej emocionality u adolescentov), H4b (Neuroticizmus ako významný prediktor Hnevu u adolescentiek) a H6b (Extraverzia ako významný prediktor Prejavovania náklonnosti u adolescentiek).

Na základe výsledkov zamietame hypotézy: H3a (Neuroticizmus ako významný prediktor Negatívnej emocionality u adolescentov), H3b (Neuroticizmus ako významný prediktor Negatívnej emocionality u adolescentiek), H4a (Neuroticizmus ako významný prediktor Hnevu u adolescentov), H5a (Extraverzia ako významný prediktor Pozitívnej emocionality u adolescentiek) a H6a (Extraverzia ako významný prediktor Prejavovania náklonnosti u adolescentov).

15.4 SÚVISLOSŤ POZITÍVNEJ A NEGATÍVNEJ EXPRESIVITY A ADOLESCENTOM PERCIPOVANÉHO EMOČNÉHO VZŤAHU MATKY A OTCA

V piatej výskumnej otázke nás zaujímali súvislosti medzi emočnou expresivitou adolescentov a vrelosťou matky a otca, ktorú od nich percipuje ich adolescentný potomok. Z hľadiska povahy dát by bolo možné použiť opäť lineárnu regresiu za účelom zistenia možnosti predikcie emočnej expresivity na základe emočnej vrelosti rodičov. Premenné vybraných škál Dotazníka pre zisťovanie spôsobu výchovy v rodine a premenné z dotazníka IPPA však vykazovali silnú multikolinearitu, a z tohto dôvodu sme od jej použitia upustili. Silná multikolinearita medzi nezávislými premennými by mohla mať za následok nehodnoverné hodnoty β koeficientov, nakoľko sa zvyšuje ich štandardná chyba. Multikolinearita zároveň ovplyvňuje hodnoty R , a tiež obmedzuje schopnosť posudzovať dôležitosť jednotlivých prediktorov zahrnutých do regresie.

Z tohto dôvodu boli súvislosti medzi emočnou expresivitou a percipovaným vzťahom rodičov zisťované korelačnou analýzou - konkrétne Spearmanovým ρ (a to najmä s ohľadom na zošikmené rozloženie dát z Čáповho dotazníka) zvlášť pre chlapcov a zvlášť pre dievčatá. U chlapcov (Tabuľka 36) bola odhalená iba jedna mierna pozitívna korelácia ($\rho = .297$, $p = .038$) medzi dimenziou Hnev a vnímaným Negatívnym vzťahom otca.

Tabuľka 36 » Súvislosť medzi vnímaným emočným vzťahom matky a otca a dimenziami emočnej expresivity u adolescentov („B“)

		Hnev	Negatívna emocionalita	Prejavovanie náklonnosti	Pozitívna emocionalita
Kladný vzťah matky	Spearmanovo rho	-.082	.156	-.070	.075
	p	.578	.284	.634	.606
	N	51	51	51	51
Záporný vzťah matky	Spearmanovo rho	.222	-.010	.165	.025
	p	.126	.947	.258	.863
	N	51	51	51	51
Kladný vzťah otca	Spearmanovo rho	-.072	.030	-.053	.170
	p	.624	.836	.715	.243
	N	51	51	51	51
Záporný vzťah otca	Spearmanovo rho	.297	-.202	.124	-.071
	p	.038	.165	.397	.630
	N	51	51	51	51

V skúmanom podsúbore adolescentiek (Tabuľka 37) bola zistená pozitívna korelácia medzi dimenziou Hnev a percipovaným Záporným vzťahom matky ($rho = .220$, $p = .044$) a tiež s percipovaným Záporným vzťahom otca ($rho = .303$, $p = .005$). Dimenzia Prejavovanie náklonnosti je podľa výsledkov v pozitívnom vzťahu s percipovaným Kladným vzťahom otca ($rho = .284$, $p = .009$).

Tabuľka 37 » Súvislosť medzi vnímaným emočným vzťahom matky a otca a dimenziami emočnej expresivity u adolescentiek („B“)

		Hnev	Negatívna emocionalita	Prejavovanie náklonnosti	Pozitívna emocionalita
Kladný vzťah matky	Spearmanovo rho	-.083	-.006	.116	.181
	p	.452	.954	.292	.099
	N	88	88	88	88
Záporný vzťah matky	Spearmanovo rho	.220	-.014	-.074	-.037
	p	.044	.899	.503	.741
	N	88	88	88	88
Kladný vzťah otca	Spearmanovo rho	-.166	-.028	.284	.163
	p	.132	.797	.009	.139
	N	88	88	88	88
Záporný vzťah otca	Spearmanovo rho	.303	.084	-.117	-.154
	p	.005	.446	.288	.163
	N	88	88	88	88

Na základe výsledkov je možné povedať, že existujú isté súvislosti medzi vnímaným vzťahom matky a otca voči adolescentom a ich emočnou expresivitou, a tie sú odlišné u chlapcov a u dievčat. V oboch podsúborech boli zistené vzťahy iba u emočne špecifických

dimenzií – Prejavovanie náklonnosti a Hnev, pri všeobecnejších dimenziách - Pozitívna a Negatívna emocionalita - nebol zistený žiaden signifikantný vzťah.

Druhou metódou, ktorou sme zachytili vzťahy medzi rodičmi a adolescentmi – ale už bez rozlišovania pohlavia rodiča - boli tri subškály dotazníka IPPA: Dôvera, Komunikácia a Odcudzenie. Jediný štatisticky významný vzťah bol zistený v súbore adolescentov (Tabuľka 38), kde Prejavovanie náklonnosti pozitívne koreluje s Odcudzením v rodine ($\rho = .388$, $p = .005$). V súbore adolescentiek (Tabuľka 39) nebol zistený žiaden signifikantný vzťah medzi sledovanými premennými.

Korelačná analýza dimenzií emočnej expresivity a subškál IPPA priniesla menej významných súvislostí, než predošlá analýza s dimenziami Čáповho dotazníka, v ktorom sa berie do úvahy aj pohlavie rodiča. Možným dôvodom takéhoto výsledku sa budeme venovať v diskusii.

Tabuľka 38 » Súvislosť medzi vnímaným emočným vzťahom matky a otca a dimenziami emočnej expresivity u adolescentov („B“)

		Hnev	Negatívna emocionalita	Prejavovanie náklonnosti	Pozitívna emocionalita
Dôvera	Spearmanovo rho	-.204	.262	-.042	-.204
	p	.151	.063	.770	.151
	N	51	51	51	51
Komunikácia	Spearmanovo rho	-.055	.260	.026	-.055
	p	.704	.065	.859	.704
	N	51	51	51	51
Odcudzenie	Spearmanovo rho	.241	-.115	.388	.241
	p	.088	.421	.005	.088
	N	51	51	51	51

Tabuľka 39 » Súvislosť medzi vnímaným emočným vzťahom matky a otca a dimenziami emočnej expresivity u adolescentiek („B“)

		Hnev	Negatívna emocionalita	Prejavovanie náklonnosti	Pozitívna emocionalita
Dôvera	Spearmanovo rho	-.120	-.039	.097	-.120
	p	.264	.719	.370	.264
	N	88	88	88	88
Komunikácia	Spearmanovo rho	.000	.033	.115	.000
	p	.996	.761	.287	.996
	N	88	88	88	88
Odcudzenie	Spearmanovo rho	.184	.038	-.115	.184
	p	.086	.725	.287	.086
	N	88	88	88	88

15.4.1 Moderačné efekty emočných vzťahov matiek a otcov v súvislostiach s emočnou expresivitou a osobnostnými charakteristikami adolescentov

Aby sme mohli zvlášť využiť aj informácie o Kladnom a Zápornom vzťahu oboch rodičov z každej rodiny, výskumný súbor sme pre posledné analýzy v tejto skupine rozdelili podľa nasledovných kritérií. Pre chlapcov aj dievčatá sme pri rozdeľovaní použili mediány skóre vo vnímanom Kladnom vzťahu (označovanom ako pozitivita rodiča) matky a otca a vo vnímanom Zápornom vzťahu (označovanom ako negativita rodiča) matky a otca. Nakoľko chlapci a dievčatá sa v týchto premenných významne nelíšili, mediány sme použili totožné pre celý výskumný súbor (Kladný vzťah matky, Medián = 29, Záporný vzťah matky = 12, Kladný vzťah otca = 27, Záporný vzťah otca = 11) a respondenti so skóre s hodnotou mediánu pripadli vždy do skupiny s vysokým skóre v tej ktorej oblasti.

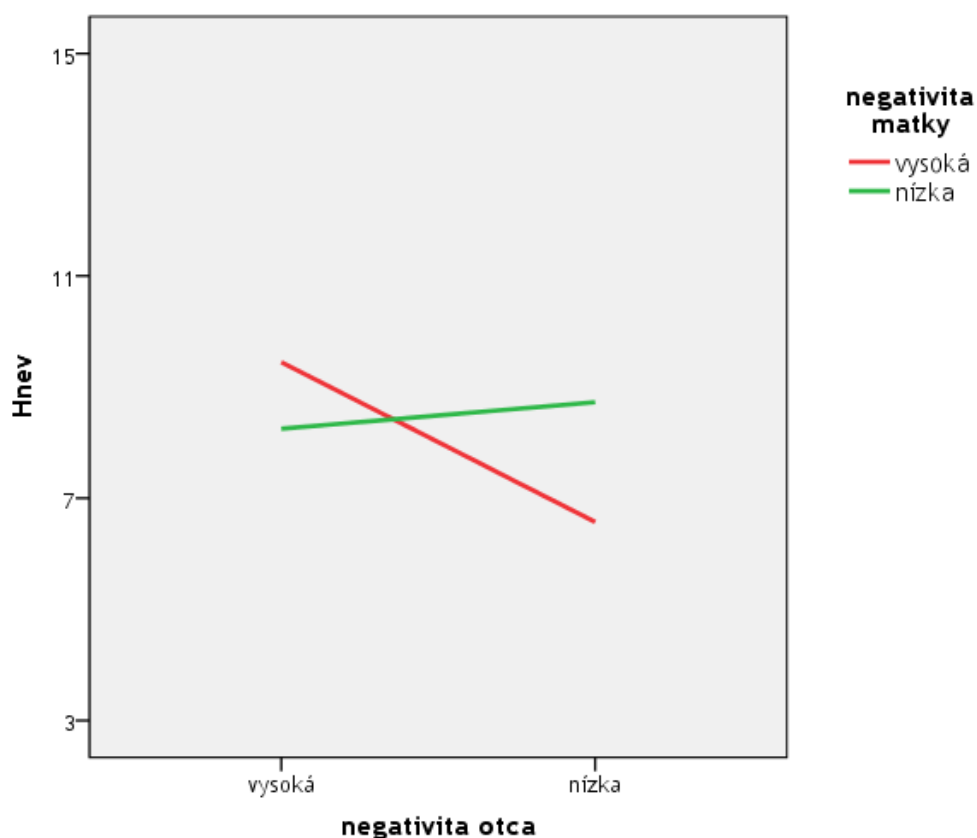
Takéto rozloženie nám umožnilo testovať prítomnosť moderačného efektu rôznej kombinácie rodičovského vzťahu v rámci rodiny a špecifikovať súvislosti medzi Kladným a Záporným vzťahom u matky aj otca a emočnou expresivitou adolescenta. Zistili sme dva moderačné efekty, jeden u chlapcov a jeden u dievčat a testovali sme ich nasledovne. Skupiny sme vždy rozdeľovali podľa úrovne vzťahu jedného z rodičov a následne sledovali korelácie (Spearmanovo ρ , s ohľadom na nízky počet probantov v skupinách) Kladného a Záporného vzťahu druhého z rodičov so skóre v subškálach emočnej expresivity. V prípade, že sme zistili signifikantnú súvislosť medzi dimenziou emočnej expresivity a vzťahom druhého z rodičov, a táto sa významne líšila od tejto korelácie v druhej skupine, šlo o moderačný efekt. Rozdiely medzi koreláciami sme zisťovali pomocou prepočtu využívajúceho Fischerovu transformáciu hodnôt korelácie na hodnoty Z , a zároveň berúc do úvahy veľkosti súborov.

V skupine adolescentov sme zistili moderačný efekt negativity otca (Tabuľka 40 a Obrázok 16). Synom percipovaná vysoká negativita zo strany otca, moderuje súvislosť medzi Záporným vzťahom matky a Hnevom, a teda miera prejavovania hnevu u chlapcov je v pozitívnej súvislosti so Záporným vzťahom matky ak je negativita otca vysoká.

Tabuľka 40 » Porovnanie korelácie medzi Hnevom a Záporným vzťahom matky v dvoch skupinách chlapcov podľa negativity otca („B“)

negativita otca		Záporný vzťah matky	Z	p
vysoká	Spearmanovo ρ	.400	2.38	.017
	p	.026		
	N	31		
nízka	Spearmanovo ρ	-.325		
	p	.189		
	N	18		

Obrázok 16 » Vzťah medzi Hnevom a negativitou matky moderovaný negativitou otca u chlapcov („B“)

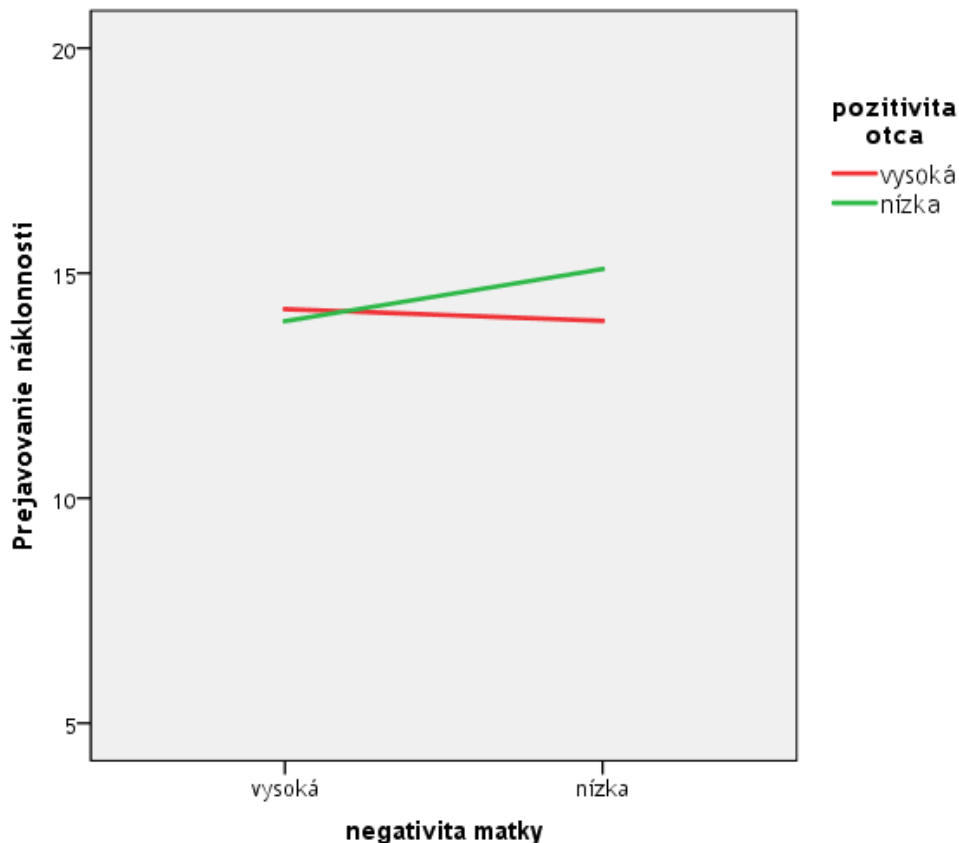


U adolescentiek sme zistili moderačný efekt negativity matky (Tabuľka 41 a Obrázok 17). Dcérou percipovaná vysoká negativita vo vzťahu matky voči nej moderuje súvislosť medzi jej skóre v Prejavovaní náklonnosti a pozitivitou otca. Inými slovami u dievčat je miera Prejavovania náklonnosti v pozitívnej súvislosti s Kladným vzťahom otca, ak je negativita matky vysoká.

Tabuľka 41 » Porovnanie korelácie medzi Prejavovaním náklonnosti a Kladným vzťahom otca v dvoch skupinách dievčat podľa negativity matky („B“)

negativita matky		Kladný vzťah otca	Z	p
vysoká	Spearmanovo rho	.512	2.80	.007
	p	.000		
	N	44		
nízka	Spearmanovo rho	-.047		
	p	.773		
	N	40		

Obrázok 17 » Vzťah medzi Prejavovaním náklonnosti a pozitivitou otca moderovaný negativitou matky u dievčat („B“)



15.4.2 Rozdiely v emočnej expresivite a osobnostných charakteristikách medzi adolescentmi s blízkym vzťahom k rodičom a adolescentmi s neistým vzťahom k rodičom

Na základe skóre z troch škál dotazníka IPPA boli hierarchickou klastrovou analýzou vytvorené dva zhluky adolescentov. Hierarchická klastrová analýza bola prevedená metódou Ward a pre meranie vzdialenosti bol použitý štvorec euklidovskej vzdialenosti. Dáta boli štandardizované pomocou z-skóre. Proces vytvorenia klastrov je zachytený dendrogramom (Príloha I).

Prvý zhluk dosahoval vysoké priemerné skóre v subškálach Dôvera a Komunikácia, a nízke priemerné skóre v subškále Odcudzenie a druhý zhluk naopak – nízke priemerné skóre v subškálach Dôvera a Komunikácia a vysoké priemerné skóre v subškále odcudzenie. Dali sa preto rozlíšiť ako zhluk charakterizovaný blízkym vzťahom k rodičom a zhluk charakterizovaný neistým vzťahom k rodičom. Zámerne sme sa vyhli pomenovaniu klastrov „kladný“ a „záporný“ vzťah, nakoľko dotazník IPPA sám o sebe vypovedá o väzbe k rodičom.

Takto získané klastre sme pre obe pohlavia zvlášť porovnali Studentovým *t* testom (s ohľadom na malé podsúbory bol skúšobne prevedený aj Mann-Whitneyho *U* test – priniesol totožné výsledky) v emočnej expresivite (Tabuľka 42 a Tabuľka 43).

Tabuľka 42 » Porovnanie chlapcov z klastrov získaných na základe subškál IPPA v emočnej expresivite („B“)

	vzťah k rodičom	N	M	SD	t	p	Cohenovo d	r*
Hnev	blízky	14	9.64	2.62	1.390	.171	x	x
	neistý	37	8.49	2.66				
Negatívna emocionálnosť	blízky	14	10.86	3.82	-1.400	.158	x	x
	neistý	37	12.51	3.63				
Prejavovanie náklonnosti	blízky	14	12.71	4.08	1.649	.067	.548	.264
	neistý	37	10.73	3.08				
Pozitívna emocionálnosť	blízky	14	11.50	1.99	.637	.501	x	x
	neistý	37	11.08	1.96				

* posúdenie sily účinku na základe konvencie zavedenej Cohenom
x pre nesignifikantné rozdiely nebolo počítané

Tabuľka 43 » Porovnanie dievčat z klastrov získaných na základe subškál IPPA v emočnej expresivite („B“)

	vzťah k rodičom	N	M	SD	t	p
Hnev	blízky	20	9.64	2.62	1.560	.122
	neistý	68	8.49	2.66		
Negatívna emocionálnosť	blízky	20	10.86	3.82	1.148	.254
	neistý	68	12.51	3.63		
Prejavovanie náklonnosti	blízky	20	12.71	4.08	-1.160	.249
	neistý	68	10.73	3.08		
Pozitívna emocionálnosť	blízky	20	11.50	1.99	-1.240	.218
	neistý	68	11.08	1.96		

Výsledky nepriniesli žiaden štatisticky významný vzťah ani v jednom výskumnom súbore, no Cohenovo *d* a sila účinku dopočítané pre rozdiel v Prejavovaní náklonnosti medzi chlapcami s blízkym a chlapcami s neistým vzťahom k rodičom naznačujú existenciu rozdielu medzi týmito dvoma skupinami. Tento rozdiel spresňuje významný vzťah zistený v kapitole 15.4 medzi Odcudzdením a Prejavovaním náklonnosti.

Dva klastre získané na základe skóre na subškálach IPPA boli porovnané aj v osobnostných charakteristikách NEO, použitý bol Studentov *t* test (z dôvodu malého počtu probantov bol rozdiel overený aj neparametrickým Mann-Whitneyho *U* testom, všetky výsledky však boli totožné). U chlapcov (Tabuľka 44) bol zistený iba jeden signifikantný rozdiel, adolescenti z rodín blízkym vzťahom k rodičom skórovali nižšie v Neuroticizme, $t(49) = 2.295$, $p = .026$, $r = .348$ v porovnaní s chlapcami s neistým vzťahom k rodičom.

Tabuľka 44 » Porovnanie chlapcov z klastrov získaných na základe subškál IPPA v osobnostných charakteristikách („B“)

	vzťah k rodičom	N	M	SD	t	p	Cohenov d	r*
Neuroticizmus	blízky	14	22.50	6.91	2.295	.026	.742	.348 stredný
	neistý	37	17.00	7.89				
Extraverzia	blízky	14	27.79	7.03	-1.186	.241	x	x
	neistý	37	30.16	6.14				
Otvorenosť voči skúsenosti	blízky	14	25.43	4.35	.787	.435	x	x
	neistý	37	24.16	5.38				
Prívetivosť	blízky	14	28.50	6.53	-1.527	.133	x	x
	neistý	37	31.32	5.65				
Svedomitosť	blízky	14	26.86	6.29	-.638	.526	x	x
	neistý	37	28.30	7.50				

* posúdenie sily účinku na základe konvencie zavedenej Cohenom

x pre nesignifikantné rozdiely nebolo počítané

V súbore adolescentiek boli zistené tri signifikantné rozdiely (Tabuľka 45). Dievčatá, ktorých vzťah k rodičom je blízky skórovali nižšie dimenzii Neuroticizmus $t(86) = 3.274$, $p = .002$, $r = .394$; vyššie v dimenzii Prívetivosť, $t(86) = -2.785$, $p = .007$, $r = -.325$; a Svedomitosť, $t(86) = -3.349$, $p = .001$, $r = -.399$ v porovnaní s adolescentkami z rodín, kde vnímajú vo vzťahu so svojimi rodičmi skôr neistotu.

Tabuľka 45 » Porovnanie dievčat z klastrov získaných na základe subškál IPPA v osobnostných charakteristikách („B“)

	vzťah k rodičom	N	M	SD	t	p	Cohenov d	r*
Neuroticizmus	blízky	20	28.15	7.86	3.274	.002	.858	.394 stredný
	neistý	68	20.99	8.80				
Extraverzia	blízky	20	32.15	8.33	-1.241	.218	x	x
	neistý	68	34.37	6.61				
Otvorenosť voči skúsenosti	blízky	20	26.55	7.19	-1.431	.165	x	x
	neistý	68	29.00	4.89				
Prívetivosť	blízky	20	29.50	5.49	-2.785	.007	-.687	-.325 stredný
	neistý	68	33.09	4.99				
Svedomitosť	blízky	20	24.25	6.72	-3.349	.001	-.870	-.399 stredný
	neistý	68	30.35	7.29				

* posúdenie sily účinku na základe konvencie zavedenej Cohenom

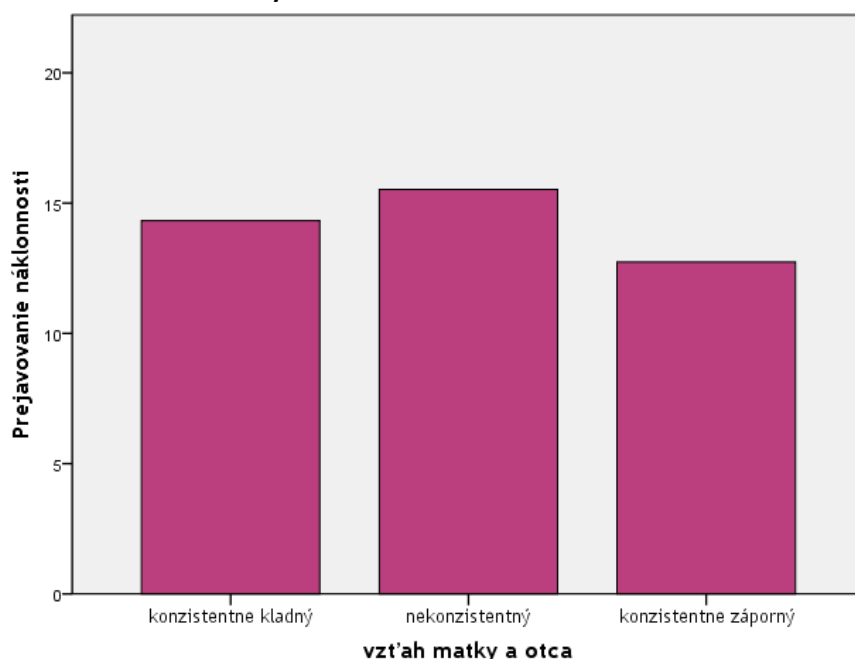
x pre nesignifikantné rozdiely nebolo počítané

Na základe výsledkov tejto časti je možné sa domnievať, že adolescentky s blízkym vzťahom k rodičom v porovnaní s adolescentkami s neistým vzťahom k rodičom sú osobnostne odlišnejšie, než adolescenti z týchto dvoch skupín. Adolescentky z týchto dvoch skupín sa však neodlišovali v žiadnej zo sledovaných dimenzií emočnej expresivity, u adolescentov sme zistili vyššiu mieru Prejavovania náklonnosti u tých, ktorí popisujú vzťah k rodičom ako blízky.

15.4.3 Konzistencia vzťahu matky a otca a jej súvislosť s emočnou expresivitou

Premenné vnímaného emočného vzťahu matiek a otcov z Dotazníka pre zisťovanie spôsobu výchovy v rodine nám umožnili zisťovať emočnú expresivitu pre adolescentov, ktorí vnímajú vzťah matky a otca voči nim ako konzistentne kladné, konzistentne záporné a ako nekonzistentné pre potreby zodpovedania šiestej výskumnej otázky. Podľa kľúča v manuáli dotazníka (Čáp & Boschek, 1994) sme určili, či celkové skóre rodiča vypovedá o kladnom alebo zápornom vzťahu matky a otca (stredný vzťah, ktorý bol silne pod mediánom jednotlivých škál sme posúdili ako záporný), a následne sme vytvorili zmienené 3 skupiny adolescentov. Rozdiely sme zisťovali zvlášť pre chlapcov a zvlášť pre dievčatá a to napriek tomu, že vznikli početne menšie podsúbory. Pri analýze rozdielov medzi skupinami bola použitá ANOVA (vzhľadom na nízke počty respondentov boli rozdiely overené aj neparametrickým Kruskal-Wallisovým testom, výsledky boli rovnaké). V podsúbore chlapcov nebol zistený žiaden signifikantný rozdiel v dimenziách emočnej expresivity, u dievčat sme zistili rozdiel v dimenzii Prejavovanie náklonnosti, $F(2, 81) = 4.571$, $p = .013$, $\eta^2 = .101$ (ilustruje ho Obrázok 18). V Post-hoc analýze bola pre určenie rozdielov medzi skupinami zvolená Games-Howellova procedúra, nakoľko porovnávané skupiny nemali rovnakú veľkosť a Levenov test indikoval rôznosť rozptylov v skupinách ($F = 4.692$, $p = .012$).

Obrázok 18 » Prejavovanie náklonnosti adolescentiek v troch porovnávaných skupinách podľa konzistencie vzťahu matky a otca



Výsledok Games-Howellovho Post-hoc testu ukázal (Tabuľka 46), že jedinými dvoma podskupinami významne sa líšiacimi v dimenzii Prejavovanie náklonnosti sú adolescentky

s nekonzistentným a konzistentne záporným vzťahom rodičov ($p = .009$). Vyššie skóre v Prejavovaní emócií dosahovali dievčatá s nekonzistentným vzťahom rodičov, než dievčatá s konzistentne záporným vzťahom rodičov.

Tabuľka 46 » Rozdiel v dimenzii Prejavovanie náklonnosti (adolescentky) u troch skupín podľa konzistentnosti emočného vzťahu v rodine - Games-Howellov Post-hoc test („B“)

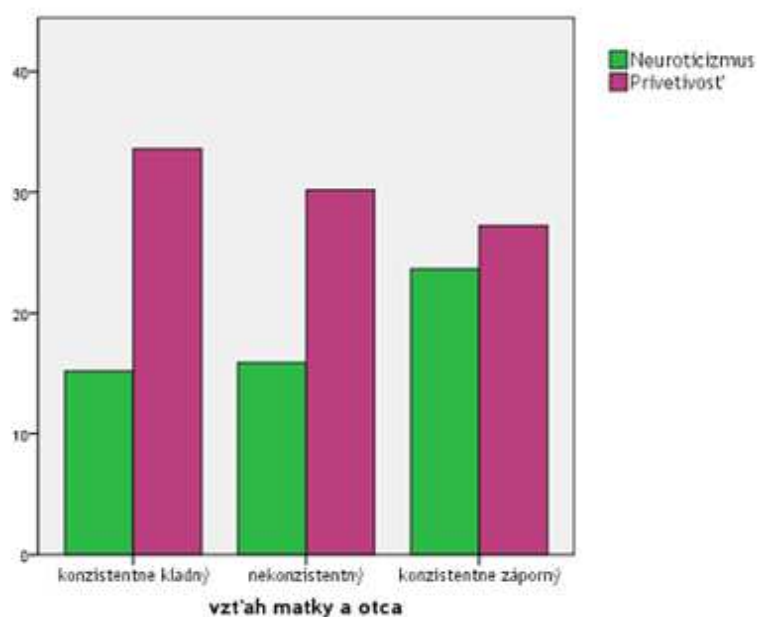
(I) konzistencia emočného vzťahu v rodine	(J) konzistencia emočného vzťahu v rodine	Rozdiel (I-J)	SE	p	95% CI	
					LB	UB
konzistentne kladný	nekonzistentný	-1.199	.633	.150	-2.72	.32
	konzistentne záporný	1.586	.932	.217	-.68	3.85
nekonzistentný	konzistentne kladný	1.199	.633	.150	-.32	2.72
	konzistentne záporný	2.785	.876	.009	.63	4.94
konzistentne záporný	konzistentne kladný	-1.586	.932	.217	-3.85	.68
	nekonzistentný	-2.785	.876	.009	-4.94	-.63

konzistentne kladný (N = 40); nekonzistentný (N = 21); konzistentne záporný (N = 23)

Tri podsúbory líšiac sa v konzistentnosti emočného vzťahu sme porovnávali aj v osobnostných charakteristikách opäť metódou ANOVA, zvlášť pre adolescentov a zvlášť pre adolescentky.

U chlapcov boli zistené významné rozdiely (ilustruje ich Obrázok 19) v dimenziách Neuroticizmus, $F(2, 46) = 7.841$, $p = .001$, $\eta^2 = .254$, a Prívetivosť, $F(2, 46) = 7.459$, $p = .002$, $\eta^2 = .245$. Podľa Levenovno testu boli rozptyly v oboch prípadoch v skupinách rovnaké (Neuroticizmus: $F = .515$, $p = .601$; Prívetivosť: $F = .030$, $p = .970$) a preto bol ako Post-hoc test zvolený Gabrielov test určený pre prípady, kedy porovnávané súbory nie sú rovnako veľké.

Obrázok 19 » Osobnostné charakteristiky v troch porovnávaných skupinách podľa konzistencie vzťahu matky a otca u adolescentov



Gabrielov Post-hoc test (Tabuľka 47) spresňuje rozdiely medzi sledovanými podskupinami nasledovne: v Neuroticizme skórovali v priemere vyššie chlapci zo skupiny s konzistentne záporným vzťahom rodičov v porovnaní s chlapcami s konzistentne kladným vzťahom rodičov ($p = .001$) i v porovnaní s chlapcami s nekonzistentným vzťahom rodičov ($p = .021$). V dimenzii Prívetivosť predčí skupina s konzistentne kladným vzťahom rodičov skupinu s konzistentne záporným vzťahom rodičov ($p = .001$).

Tabuľka 47 » Rozdiel v dimenziách NEO (adolescenti) u troch skupín podľa konzistentnosti emočného vzťahu v rodine - Gabrielov Post-hoc test („B“)

dimenzia	(I) konzistencia emočného vzťahu v rodine	(J) konzistencia emočného vzťahu v rodine	Rozdiel (I-J)	SE	p	95% CI	
						LB	UB
Neuroticizmus	konzistentne kladný	nekonzistentný	-.718	2.651	.990	-7.16	5.72
	kladný	konzistentne záporný	-8.465	2.244	.001	-14.01	-2.92
	nekonzistentný	konzistentne kladný	.718	2.651	.990	-5.72	7.16
	nekonzistentný	konzistentne záporný	-7.747	2.770	.021	-14.54	-.95
Prívetivosť	konzistentne záporný	konzistentne kladný	8.465	2.244	.001	2.92	14.01
	záporný	nekonzistentný	7.747	2.770	.021	.95	14.54
	konzistentne kladný	nekonzistentný	3.391	1.951	.227	-1.35	8.13
	kladný	konzistentne záporný	6.356	1.652	.001	2.28	10.43
	nekonzistentný	konzistentne kladný	-3.391	1.951	.227	-8.13	1.35
	nekonzistentný	konzistentne záporný	2.965	2.039	.380	-2.04	7.97
	konzistentne záporný	konzistentne kladný	-6.356	1.652	.001	-10.43	-2.28
	záporný	nekonzistentný	-2.965	2.039	.380	-7.97	2.04

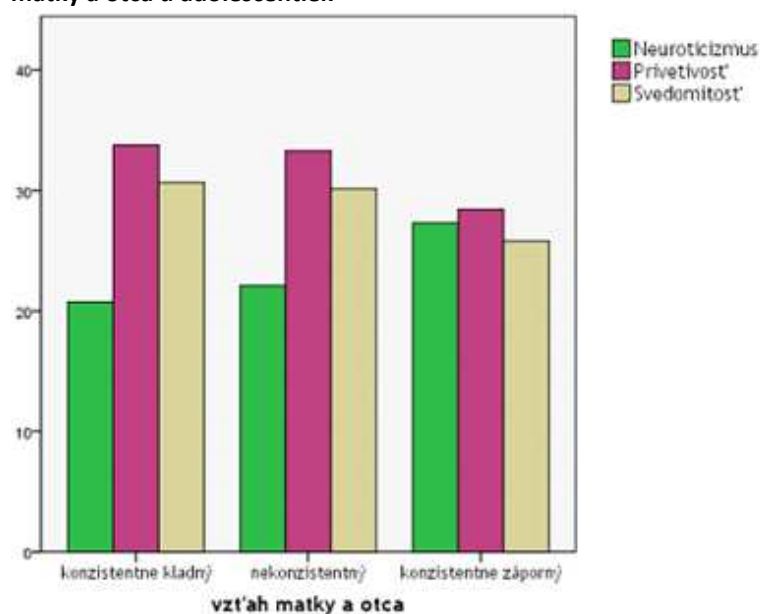
konzistentne kladný (N = 22); nekonzistentný (N = 10); konzistentne záporný (N = 17)

S ohľadom na výsledky analýzy môžeme prijať H7a (miera Neuroticizmu je nižšia u adolescentov s konzistentne kladným vzťahom rodičov voči nim v porovnaní s adolescentmi z rodín s vnímaným nekonzistentným vzťahom voči nim), a aj H7b (miera Neuroticizmu je nižšia u adolescentov s konzistentne kladným vzťahom rodičov voči nim v porovnaní s adolescentmi z rodín s vnímaným konzistentne záporným vzťahom voči nim).

V skupine dievčat boli zistené štatisticky významné rozdiely (ilustruje ich Obrázok 20) rovnako ako u chlapcov v Neuroticizme, $F(2, 81) = 4.168$, $p = .019$, $\eta^2 = .093$, a Prívetivosti $F(2, 81) = 9.508$, $p = .000$, $\eta^2 = .190$, a pribudol aj rozdiel v dimenzii Svedomitosť, $F(2, 81) = 3.450$, $p = .036$, $\eta^2 = .078$.

Levenov test nedosiahol ani u jednej dimenzii hladinu štatistickej významnosti (Neuroticizmus: $F = 2.862$, $p = .063$; Prívetivosť: $F = 3.038$, $p = .053$; Svedomitosť: $F = .363$, $p = .697$), a preto sme opäť zvolili Gabrielov Post-hoc test.

Obrázok 20 » Osobnostné charakteristiky v troch porovnávaných skupinách podľa konzistencie vzťahu matky a otca u adolescentiek



Špecifikácia rozdielov medzi jednotlivými skupinami prevedená Gabrielovým Post-hoc testom (Tabuľka 48) ukázala, že v Neuroticizme skórovali vyššie dievčatá s konzistentne záporným vzťahom rodičov s porovnaním s dievčatami s konzistentne kladným vzťahom rodičov ($p = .015$).

Tabuľka 48 » Rozdiel v dimenziách NEO (adolescentky) u troch skupín podľa konzistentnosti emočného vzťahu v rodine - Gabrielov Post-hoc test („B“)

dimenzia	(I) konzistencia emočného vzťahu v rodine	(J) konzistencia emočného vzťahu v rodine	Rozdiel (I-J)	SE	p	95% CI	
						LB	UB
Neuroticizmus	konzistentne kladný	nekonzistentný	-1.370	2.377	.914	-7.09	4.35
		konzistentne záporný	-6.579	2.309	.015	-12.15	-1.01
	nekonzistentný	konzistentne kladný	1.370	2.377	.914	-4.35	7.09
		konzistentne záporný	-5.209	2.663	.152	-11.69	1.28
	konzistentne záporný	konzistentne kladný	6.579	2.309	.015	1.01	12.15
		nekonzistentný	5.209	2.663	.152	-1.28	11.69
Prívetivosť	konzistentne kladný	nekonzistentný	.489	1.311	.974	-2.66	3.64
		konzistentne záporný	5.340	1.273	.000	2.27	8.41
	nekonzistentný	konzistentne kladný	-.489	1.311	.974	-3.64	2.66
		konzistentne záporný	4.851	1.468	.004	1.27	8.43
	konzistentne záporný	konzistentne kladný	-5.340	1.273	.000	-8.41	-2.27
		nekonzistentný	-4.851	1.468	.004	-8.43	-1.27
Svedomitosť	konzistentne kladný	nekonzistentný	.507	1.977	.991	-4.25	5.26
		konzistentne záporný	4.867	1.920	.036	.23	9.50
	nekonzistentný	konzistentne kladný	-.507	1.977	.991	-5.26	4.25
		konzistentne záporný	4.360	2.214	.148	-1.03	9.75
	konzistentne záporný	konzistentne kladný	-4.867	1.920	.036	-9.50	-.23
		nekonzistentný	-4.360	2.214	.148	-9.75	1.03

konzistentne kladný (N = 40); nekonzistentný (N = 21); konzistentne záporný (N = 23)

V dimenzii Prívetivosť predčila skupina s konzistentne kladným vzťahom rodičov tak skupinu s nekonzistentným vzťahom rodičov ($p = .004$), ako aj skupinu s konzistentne záporným vzťahom rodičov ($p < .000$). V dimenzii Svedomitosť bol zistený rozdiel iba medzi skupinou s konzistentne kladným vzťahom rodičov a skupinou s konzistentne záporným vzťahom rodičov ($p = .036$).

Výsledky v skupine chlapcov i dievčat priniesli niekoľko rozdielov a poukazujú tak na skutočnosť, že rozlišovanie medzi rodinami s konzistentne kladným, konzistentne záporným a nekonzistentným vzťahom voči deťom z hľadiska rôznosti v emočnej expresivite a v osobnostných charakteristikách má význam.

S ohľadom na výsledky analýzy zamietame H8a (miera Neuroticizmu je nižšia u adolescentiek s konzistentne kladným vzťahom rodičov voči nim v porovnaní s adolescentkami z rodín s vnímaným nekonzistentným vzťahom voči nim), a prijímame H8b (miera Neuroticizmu je nižšia u adolescentiek s konzistentne kladným vzťahom rodičov voči nim v porovnaní s adolescentkami z rodín s vnímaným konzistentne záporným vzťahom voči nim).

15.5 TEMPERAMENT V DETSTVE A EMOČNÁ EXPRESIVITA V ADOLESCENCII

V poslednej – siedmej výskumnej otázke nás zaujímalo, akú prediktívnu hodnotu majú výpovede matiek o ranom temperamente dieťaťa pre emočnú expresivitu dieťaťa v adolescencii. Ako predikujúce premenné sme do regresných modelov zaradili nasledovné dimenzie Careyho dotazníka: Intenzita reakcií, Prevládajúca nálada, Prístup, Prah a Prispôsobivosť. Závislou premennou bola vždy jedna z dimenzií emočnej expresivity a modely sme testovali zvlášť pre chlapcov a zvlášť pre dievčatá.

Do analýzy sme nechávali vstupovať nezávislé premenné všetky naraz – teda metódou *Enter*. Vhodnosť dát sme testovali posúdením normality rozloženia reziduí (histogramy a P-P grafy – Príloha K), diagnostikou multikolinearity (hodnoty Tolerancie a VIF, korelačná matica nezávislých premenných), a posúdením nezávislosti reziduí (Durbin-Watsonov koeficient). Na základe výsledkov pri posudzovaní vhodnosti dát sa domnievame, že naše dáta sú pre lineárnu regresiu vhodné.

Výsledkom testovania regresných modelov boli dva modely, ktoré sa ukázali byť vhodnými pre predikciu závislej premennej – konkrétne regresný model pre predikciu Prejavovania náklonnosti u chlapcov (Tabuľka 49) a regresný model pre predikciu Negatívnej emocionality u dievčat (Tabuľka 50).

Tabuľka 49 » Regresný model predikujúci Prejavovanie náklonnosti u adolescentov („B“)

	B	SE	β	t	p	Tolerancia	VIF
Intenzita reakcií	.057	.898	.011	.063	.950	.670	1.492
Prevládajúca nálada	2.550	1.352	.302	1.886	.068	.756	1.323
Prah	1.857	.719	.382	2.583	.014	.887	1.128
Prístup	1.887	1.694	.170	1.114	.273	.831	1.203
Prispôsobivosť	-3.496	1.623	-.314	-2.154	.038	.912	1.096
F(5, 35) = 3.340; p = .015		R² = .321			Durbin-Watson = 2.069		

Tabuľka 50 » Regresný model predikujúci Negatívnu emocionalitu u adolescentiek („B“)

	B	SE	β	t	p	Tolerancia	VIF
Intenzita reakcií	-.891	.721	-.189	-1.236	.222	.679	1.473
Prevládajúca nálada	3.192	1.375	.348	2.322	.024	.703	1.422
Prah	-.268	.667	-.062	-.402	.689	.659	1.518
Prístup	2.159	1.401	.215	1.541	.130	.815	1.227
Prispôsobivosť	1.562	1.245	.160	1.255	.215	.968	1.033
F(5, 51) = 2.435; p = .047		R² = .163			Durbin-Watson = 1.959		

V regresnom modeli Prejavovania náklonnosti pre chlapcov všetkých päť prediktorov zaradených do modelu vysvetľuje 32.1% variancie ($F(5, 35) = 3.340$; $p = .015$), a významnými prediktormi sa ukázali byť dimenzie Prah ($\beta = .382$, $p = .014$) a Prispôsobivosť ($\beta = -.314$, $p = .038$).

V regresnom modeli Negatívnej emocionality pre dievčatá zaradené prediktory vysvetľujú 16.3% variancie ($F(5, 51) = 2.435$; $p = .047$), a významným prediktorom je iba dimenzia Prevládajúca nálada ($\beta = .348$, $p = .024$).

Zhrnúc zistenia môžeme konštatovať, že raný temperament dieťaťa, tak ako o ňom vypovedá matka sa nejaví byť silným prediktorom emočnej expresivity v adolescencii. Skúmané nezávislé premenné majú zo štatistického hľadiska len veľmi malú výpovednú hodnotu.

IV DISKUSIA

16 DISKUSIA VÝSLEDKOV

Prvým stanoveným cieľom v predkladanej práci bolo overenie reliability a validity meracích nástrojov pre emočnú expresivitu – škál PES a NES. Konfirmačnou faktorovou analýzou sme získali v českej verzii dve subškály pre PES – Prejavovanie náklonnosti a Pozitívnu emocionalitu a dve subškály pre NES – Negatívnu emocionalitu a Hnev. V tejto podobe sa škály javia byť validnými a reliabilnými metódami pre zaznamenanie zmienených dimenzií. Bezpochyby by mohla byť prospešnou snaha o rozšírenie škál čo do počtu položiek, a následné skvalitnenie a spresnenie merania jednotlivých latentných konštruktov emočnej expresivity. Potenciálne by bolo možné uvažovať o presnejšom vymedzení Pozitívnej a Negatívnej emotionality konkrétnymi oblasťami, ktoré môžu tieto dve dimenzie postihovať podobne, ako je to pri Hneve a Prejavovaní náklonnosti. Takto skonkretizované emócie, prípadne vytvorené emočné okruhy sa javia byť citlivejšie rozlišujúcimi v emočnej expresivite medzi rôznymi podskupinami, a mohli by byť presnejšími ukazovateľmi možných rozdielov medzi nimi. Tento aspekt sa pravdepodobne odrazil aj v našich ďalších výsledkoch, v ktorých sa práve subškály Hnev a Prejavovanie náklonnosti ukázali byť dištinktívnymi. Pri ďalšom využití škál je možné na základe výpovedí v nich skúmať emočnú expresivitu jednotlivcov v špecifických podmienkach – v novom prostredí, v rodine, v škole či v práci a vziať tak do úvahy dôležitý situačný kontext expresie emócií, ktorý je do veľkej miery určujúcim pre podobu emočného prejavu.

Adolescenti a adolescentky z výskumnej vzorky štúdie ELSPAC, na ktorej sme realizovali analýzy patria nepochybne k mladým ľuďom vnímajúcim od svojich rodičov prevažne láskyplný, kladný a vrelý vzťah voči nim. Získané výsledky sú napriek istej homogenite našej vzorky v tejto oblasti podnetnými pri uvažovaní o možných súvislostiach medzi rodičovským kladným a záporným vzťahom, a emočnou expresivitou a osobnosťou adolescentov.

Naše výsledky v súlade so zisteniami ďalších autorov (Brody, 1996; Polce-Lynch et al., 2001) potvrdzujú, že sa adolescenti a adolescentky v úrovni emočnej expresivity odlišujú. Sledovali sme dimenzie Pozitívnej a Negatívnej expresivity, Hnevu a Prejavovania náklonnosti. Výsledky naznačujú, že zjavné prejavy emócií sú viac typické pre dievčatá než pre chlapcov. Počnúc zdieľaním radosti, šťastia a dobrej nálady (dimenziou Pozitívnej emotionality), cez odhalenie vlastných pocitov strachu, neistoty a obáv až po prežívaný zármutok (dimenziu Negatívnej emotionality). Mladí muži v tomto zmysle ostávajú pre svoje okolie uzavretejšími čo do ich aktuálneho vnútorného prežívania, a pravdepodobne aj nečitateľnejšími, ak vezmeme

do úvahy Brodyovej (1996) tvrdenie o tom, že muži lepšie ovládajú svoje neverbálne prejavy. Takéto zistenie je v súlade s kultúrou budovaným stereotypom o neemotívnosti mužov spôsobenou gendrovou typizáciou (Galambos, 2004).

Adolescentné dievčatá podľa našich zistení predčujú adolescentných chlapcov v prejavovaní afiliatívnych citov voči druhým ľuďom. Snáď po stýkrát týmto výsledkom obhajujú svoju ženskú rolu v zmysle prejavov priazne, sympatií a náklonnosti voči druhým v podobe starostlivosti a otvoreného záujmu o nich, či v podobe fyzických prejavov blízkosti – ako objatie, alebo pohladenie. Z hľadiska uplatňovania gendrových stereotypov nie je ničím výnimočným, aby žena držala za ruku blízku osobu, ktorá sa jej zveruje s trápením. Hoci spoločnosť sa stáva viac akceptujúcou podobné prejavy u mužov, stále nie je štandardom podobný prejav blízkosti u nich – a to najmä nie muža voči mužovi (a ak tak iba v najbližších, prípadne rodinných vzťahoch a len zriedka verejne). McCreary (1994) sa domnieval, že muži sú oveľa viac než ženy posudzovaní negatívne za odklonenie sa od svojej gendrovej role vo svojom správaní, a na vzorke vysokoškolákov potvrdil hypotézu sexuálnej orientácie (*sexual orientation hypothesis*) – ktorá predpokladala, že u mužov jednajúcich feminínne sa zvyšuje pravdepodobnosť toho, že budú posúdení ako homosexuálni. Na základe toho je možné sa domnievať, že dôvodom obmedzovania prejavov blízkosti medzi mužmi - hoci aj blízkymi priateľmi môže byť aj zvýšená tolerancia a verejná prítomnosť homosexuálnych vzťahov v západnej spoločnosti, a s ňou súvisiaca obava adolescentných mužov, že by boli na základe takýchto prejavov zaradení k tejto skupine. Už v primárnej rodine zvyknú rodičia, a zvlášť otcovia (Lytton-Romney, 1991) trestať skôr svojich synov než svoje dcéry za odklonenie sa od svojej predpísanej gendrovej role, podobne ako sú malí chlapci doberaní svojimi kamarátmi za feminínne spôsoby a potenciálne i vylúčení z rovesníckej skupiny. Muži sú tak od detstva vedení skôr k vyhýbaniu sa femininite vo svojom jednaní i vo svojich prejavoch. Celková ženská vyššia miera prejavovania náklonnosti môže mať zároveň pozadie v skutočnosti, že pre ženy je prirodzené sebadefinovať sa aj vďaka vzťahom s druhými (Chodorow, 1979), a tieto otvorené prejavy upevňujú ich ženský sebaobraz, čo je zvlášť dôležitým v období adolescencie v súvislosti s utváraním identity (Macek, 2003).

Vhodným je tiež poukázať na odlišnú funkciu, ktorú môžu vďaka vyššej emočnej expresivite plniť emócie u žien. Ich schopnosť prejaviť emócie navonok spôsobom, akým pritiahnu pozornosť druhých môže smerovať napríklad k získaniu podpory, či ponuke pomoci. Takáto úvaha je v súlade s Eisenbergovou et al. (1989), ktorá upozorňuje, že prejavovanie strachu či smútku vyvoláva v pozorovateľoch sympatizujúce emócie. Tie môžu následne viesť k spoluúčasti druhých na prejavenom emočnom stave ženy a ku konaniu, ktoré vyjde v ústrety jej aktuálnym potrebám. Z rodového hľadiska môžu byť tieto prejavy signálom potreby

blízkosti druhých napríklad v situácii distresu, ktoré muži postrádajú, čoho dôkazom je aj ich nižšia miera prijímania sociálnej opory od priateľov a blízkych osôb (*significant others*) (Katainen et al., 1999).

Sledovanou dimenziou, v ktorej sa však podľa našich výsledkov adolescenti a adolescentky nijak nelíšili bol Hnev, čo oponuje Brodyovej a Hallovi (1993), ktorí síce tvrdia, že ženy intenzívnejšie prejavujú svoje emócie, no za výnimku považujú práve hnev. Dôvodom môže byť argument Burneyho (2006), podľa ktorého je hnev oblasťou, pri ktorej nie sú muži zviazaní stereotypom inexpressivnosti, a je v súlade s ich gendrovou rolou. Otvorený, búrlivý prejav zlosti alebo zvýšenie hlasu majú maskulínny charakter, a teda sa od mužov očakávajú viac, než tichý – internalizovaný hnev. Je však ťažké posúdiť, či sa v tejto oblasti adolescentné dievčatá priblížili k expresivite chlapcov, alebo ju naopak oni držia na úrovni dievčat. V súvislosti s rozdielmi medzi chlapcami a dievčatami sme už zmienili gendrovú typizáciu spoluzodpovednú za niektoré dištinkcie. Konštruktom, ktorý môže stáť v pozadí podobnosti v tejto oblasti je flexibilita gendrovej role (*gender role flexibility*) (Cheng, 2005), ktorá je zvlášť aktuálna s ohľadom na meniace sa roly mužov a žien v našej kultúre. Mnoho situácií si vyžaduje schopnosť upraviť jednanie a prejavy s ohľadom na situačný kontext, a to bez ohľadu na pohlavie jednotlivca. Flexibilita gendrovej role významne rozširuje repertoár správania a reakcií človeka, ktorý ňou disponuje. Prípady prejavovania negatívnych emócií zameraných na druhých ľudí je nesporne situačne podmieneným viac než mnohé pozitívne emócie. Ľudský hnev, odpor, nevraživosť, zlosť, či zhrozenie nad konaním, povahou, či slovami druhého človeka budú s najväčšou pravdepodobnosťou vyjadrené v súlade so spoločenskými konvenciami a situačným kontextom skôr, než konzistentne s typizovanou gendrovou rolou. Autorky Katzová a Ksanská (1994) v prierezovej štúdii realizovanej na troch vzorkách vo veku od 10 po 17 rokov zistili, že flexibilita gendrovej role je vyššia u dievčat, a že narastá u oboch pohlaví s vekom. Dá sa preto predpokladať, že v prejavoch hnevu dievčatá vo väčšej miere rozširujú svoj repertoár prejavov hnevu, a okrem pre ne typickejšej internalizácie budú používať aj výraznejšie - externalizované prejavy hnevu smerované k svojmu sociálnemu okoliu.

Predložený výskum sa nevenoval sebauvedomeniu, a preto nie je možné výsledky spresniť v ohľade sebauvedomenia prežívaných emócií u adolescentov a adolescentiek. Z tohto dôvodu ostáva neodhaleným, či nižšia emočná expresivita chlapcov môže znamenať aj existenciu rozdielu medzi adolescentmi a adolescentkami aj v uvedomovaní si emócií. Výskum Barrettovej et al. (2000) však naznačuje, že ženy predčia mužov aj v oblasti emočného sebauvedomenia. Zreteľné emočné prejavy sú tak pravdepodobne jednými z činiteľov sebauvedomenia v tejto oblasti, nakoľko pravidelná skúsenosť s vlastnými emočnými prejavmi

napomáha rozoznávaniu rôznych emócií, porozumeniu ich príčinám, a orientácii v nich vďaka poznaniu situácii, v ktorých sa objavujú.

Je zároveň dôležité poznamenať, že gender je len jedna z mnohých individuálne odlišujúcich charakteristík a prispieva relatívne malou mierou ku kvalite a intenzite rôznych aspektov emocionálneho fungovania (LaFrance & Banaji, 1992). Poznanie niečieho pohlavia nám hovorí relatívne málo o jeho/jej emočnej expresivite v porovnaní s poznaním jeho/jej minulosti spojenej napríklad s kvalitou interakcií s významnými osobami z jeho/jej okolia.

Adolescentov a adolescentky sme porovnávali aj v ich osobnostných charakteristikách. Vyššia miera neuroticizmu adolescentiek s ohľadom na početné podobné zistenia (napr.: Feingold, 1994; Hřebíčková, 2004) nijak neprekvapuje. Črtová nižšia emočná stabilita, impulzivnosť, anxióznosť či zraniteľnosť sa spájajú so ženami naprieč euroamerickou kultúrou. Adolescenciu je navyše možné považovať za obdobie spojené s príchodom nových rolí, plnej zodpovednosti za seba a svoje činy, a nutnosťou rozhodovania a prijímania mnohých náročných úloh, čo môže byť jedným z dôvodov zvýraznenia tohto rozdielu v emočnej stabilite medzi adolescentnými chlapcami a dievčatami. V tomto období prichádza maturitná skúška „dospelosti“, rozhodovanie o nasledovnom štúdiu či kariére – a teda prijímacie skúšky, či prvé pracovné pohovory. Podobne adolescenti zažívajú prvé skúsenosti so životom mimo rodiny, v novom meste a s novými ľuďmi, a pôsobenie v celkom nových študijných alebo pracovných kolektívoch. Neistota maskovaná v mladíckom či študentskom slovníku v podobe „To nedám“, „Hodím si to“, „Som z toho na prášky“ spôsobom vlastným tejto vekovej skupine odráža hľadanie istoty a svojho pevného miesta v nových situáciách a rolích. Ako poznamenávajú Caspi a Moffittová (1991), zmeny v období puberty a adolescencie sa prejavujú väčšou úrovňou distresu i z toho dôvodu, že vyžadujú reorganizáciu adaptívnych copingových stratégií. Omyly, neúspechy a zlyhania môžu sprvoti iba podporiť zraniteľnosť mladého človeka do chvíle, kedy nadobudne sebaistotu v týchto početných novoprijatých rolích.

Čo sa týka podobnosti – alebo odlišnosti v extravertzii mužov a žien, na poli výskumu nepanuje zhoda. Dôvodom odlišných výsledkov v rôznych výskumoch sú pravdepodobne rôznorodé aspekty skrývajúce sa v črte extravenzie. Tobin et al. (2000) napríklad zmieňujú, že extravergia na jednej strane reflektuje schopnosť človeka vychutnávať si interakcie s druhými a ľudský optimizmus, a na druhej strane zahŕňa aj dominanciu jednotlivcov v sociálnych vzťahoch. Adolescentky sa - pravdepodobne silno vnímajúc spoločensky veľmi aktuálne „vidieť a byť videný“ - snažia o sebapresadenie v kolektívoch, zviditeľnenie sa medzi priateľmi a smerujú tiež k aktívnej profesijnej dráhe omnoho viac, než predošlé generácie. Výsledky Pulkkinenovej, Ohanenovej a Tolvana (1999) poukazujú na to, že extravergia patrí k zdrojom

orientácie žien na pracovnú kariéru, a tak je možné predpokladať, že sociálna aktivita, optimizmus, či ochota riskovať budú stále viac patriť do repertoára jednania dievčat a žien.

Zistený rozdiel v otvorenosti voči skúsenosti v prospech adolescentiek by mohol byť podobne zdôvodnený ich zvýšenou tendenciou byť tvorivými, otvorenými novým a nekonvenčným myšlienkam, ktoré by v minulosti nemali miesto v životoch žien. Caspi, Roberts a Shinerová (2005) sa ale domnievajú, že otvorenosť voči skúsenosti v dospelosti vypovedá skôr o dostupnosti vnútorných skúseností, zatiaľ čo u detí znamená táto črta viac zvedavosť, kreativitu a inteligenciu. Vzhľadom k tomu sa znova ponúka myšlienka, že i tento výsledok je dôkazom toho, že mladé dievčatá majú bližšie k svojmu vnútornému prežívaniu životných situácií, a to aj vďaka silnejšej a otvorenejšej emočnej expresivite. K čiastkovým oblastiam tejto osobnostnej dimenzie je zaradované i estetické myslenie a senzitivita, a už zmienená oblasť prežívania, v ktorých podľa Hřebíčkovéj (2004) ženy predčujú mužov. Borghans et al. (2008) okrem iného zistili, že v porovnaní so sociálnou dominanciou, svedomitosťou či emočnou stabilitou, ktoré zvyšujú úroveň v priebehu života, miera osobnostnej črty Otvorenosť voči skúsenosti dosahuje svoj vrchol už v období vynárajúcej sa dospelosti a neskôr mierne klesá. Zistená vývinová krivka tejto osobnostnej dimenzie naprieč životom človeka môže byť tiež vhodným zdôvodnením zisteného rozdielu medzi adolescentnými chlapcami a dievčatami.

Z pohľadu týchto troch odlišností v osobnostných dimenziách v našej výskumnej vzorke by sa dalo uvažovať o ich prepojenosti, ktorá stojí za týmto výsledkom. Optikou autorov metódy McCraeho a Costu (1999) môže dimenzia otvorenosti voči skúsenosti znamenať silnejšie pocity – a to pozitívne i negatívne – čo predpokladáme na základe výsledkov aj u adolescentiek z nášho súboru. Otvorenosť býva spájaná aj s mierou zraniteľnosti, ktorá môže súvisieť so schopnosťou jednotlivca uvedomovať si okolitý svet, či vlastné vnútorné konflikty.

U adolescentov a adolescentiek sme zistili isté podobnosti, ale zároveň i rozdiely v možnosti predikcii ich emočnej expresivity na základe ich osobnostných charakteristík. Ohľadne vzťahov medzi osobnosťou a afektivitou McCrae a Costa (1980) svojimi výsledkami získanými na dospeljej populácii potvrdili, že Neuroticizmus je v silnom vzťahu s Negatívnou afektivitou a Extraverzia v silnom vzťahu s Pozitívnou afektivitou a mnoho autorov ich dokonca často stotožňuje. Naše zistenia však nie je možné považovať za tak jednoznačné, čoho dôvodom môže byť práve vek našich respondentov a vývinové obdobie, ktorým práve prechádzajú.

Totožne u chlapcov i dievčat sme zistili, že je možné predikovať otvorenosť v prejavovaní pozitívnych emócií na základe ich vysokej miere extravenzie. Ako už bolo

zmienené pozitívna emocionalita je považovaná za jeden z kľúčových aspektov extravenzie a Naragon-Gaineyová, Watson a Markon (2009) vo svojom výskume zistili, že jej nedostatok je vo vzťahu nielen s nedostatkom pozitívnej emocionality ale aj so sociálnou anxiétou. U chlapcov bol však významným prediktorom Prejavovania náklonnosti i Neuroticizmus. S ním je však zvyčajne spájaná predovšetkým expresivita negatívna. Možné vysvetlenie ponúka teória budovania a rozširovania (*broaden-and-build theory*) Fredricksonovej (2004). Podľa nej sú pozitívne emócie spôsobom, ako rozširovať repertoár myšlienok a činností za účelom získania zdrojov pre zvládanie náročných situácií. Tak môže byť pozitívna emocionalita v podobe smiechu, zdieľania radosti, sympatií a spokojnosti cestou zníženia prípadnej rozpačitosti či úzkostnosti chlapcov v sociálnych interakciách. Istým spôsobom ide pravdepodobne o pozitívne nastavenie mysle, ktoré môže u mladých mužov pomáhať prekonávať neistotu, ktorú v sebe majú a tá sa nevyklučuje ani s vysokou extraverziou, ktorá znamená aktivitu a družnosť.

U adolescentiek sa na rozdiel od adolescentov ukázali byť osobnostné charakteristiky významným prediktorom hnevu. Konkrétne – vysoká úroveň Neuroticizmu a Extraverzie a nízka úroveň Prívetivosti sa u nich odrážajú v otvorenom prejavovaní hnevu, zlosti voči tým, ktorí ich vyvolali prípadne pred inými osobami, ktoré sa môžu stať objektmi ventilácie hnevu. Martin, Watson a Wan (2000) skúmali rôzne typy hnevu v súvislosti s osobnostnými dimenziami Big Five. Rozoznávali agresívny afekt, behaviorálnu agresiu a cynickosť. Zatiaľ čo behaviorálna agresia bola vo vzťahu iba s nízkou úrovňou Prívetivosti, agresívny afekt a cynizmus sa spájali s oboma týmito osobnostnými dimenziami. Na základe toho je možné sa domnievať, že prediktory, ktoré sme u dievčat zistili vypovedajú o týchto druhých dvoch podobách prejavovanej agresie – agresívneho afektu a cynizmu. Jednak – že pôjde buď o náhly príval nekontrolovanej zlosti, alebo o priamy verbálny cynizmus smerovaný na protivníka. Prívetivosť ako posledný z prediktorov zahŕňa dobrosrdečnosť, pochopenie, a motiváciu pre udržanie si vzťahov a je vo pozitívnom vzťahu k emočnej regulácii (Tobin et al., 2000). To naznačuje, že nižšia miera Prívetivosti bude predikovať priame prejavy hnevu či neochotu pochopiť druhého a tie budú prítomné bez ohľadu na možnosť uškodiť vzťahu s človekom, ktorého verbálna, či iná podoba zlosti zasiahne.

Hlavnou oblasťou záujmu nášho výskumu boli súvislosti medzi emočnou expresivitou a vnímanou vrelosťou v rodine. Vďaka metóde IPPA sme získali rodinné informácie o adolescentmi vnímanej dôvere v rodine, komunikácii v rodine a pocitom odcudzenia od nej – teda o dimenziách attachmentu adolescenta voči rodičom. Nebolo však možné špecifikovať tieto dimenzie vo vzťahu ku konkrétnemu rodičovi – matke a otcovi. Jednotlivcov, ktorých sme

v našom výskume charakterizovali ako majúcich blízky vzťah s rodičmi (získaný prvý klaster) môžeme označiť za bezpečne pripútaných, nakoľko v dimenziách komunikácie a dôvery dosahovali vysokú úroveň a v dimenzii odcudzenia nízku úroveň. Vzťah v druhej skupine (získaný druhý klaster) je možné charakterizovať ako neistý, no nie je možné rozlišovať medzi jednotlivcami s neistou vyhýbavou a neistou ambivalentnou väzbou. To je zároveň dôvodom, prečo používame slovné spojenia „blízky vzťah“ a „neistý vzťah“, miesto odkazovania sa na „väzbu“ k rodičom.

V súbore adolescentiek sme nezískali žiaden výsledok pri zisťovaní rozdielov v emočnej expresivite medzi jednotlivými klastrami, v súbore chlapcov sme zistili jeden významný vzťah (čo je menej v porovnaní s výsledkami získanými pri použití Dotazníka pre zisťovanie spôsobu výchovy v rodine), a je tak možné predpokladať, že za takýmito „chudobnejšími“ výsledkami stojí práve znížená rozlišovacia schopnosť metódy – nakoľko jej administrácia nebrala do úvahy matku a otca zvlášť.

Zisteným významným vzťahom v súbore chlapcov bola silná súvislosť medzi vnímaným Odcudzením od rodiny a Prejavovaním náklonnosti. Skúmaná dimenzia postihuje otvorenosť emočných prejavov smerovaných k druhým ľuďom, prejavy sympatie, či záujmu o druhých. V adolescencii je jednou z vývinových úloh obdobia dosiahnutie emočnej autonómie v zmysle odpútania sa od rodičov, pričom v súlade s rozdielmi v gendrových roliach sa adolescenti aktívne v menšej miere usilujú o udržanie emočných väzieb na rodinu (Geuzaine, Debry, & Liesens, 2000). V prípade, že mladí muži pociťujú viac odcudzenosť než blízkosť voči svojim rodičom, je možné predpokladať, že v období vynárajúcej sa dospelosti (a ak je chlad v rodine dlhodobým stavom, možno už omnoho skôr) už saturujú svoju potrebu po blízkosti v interpersonálnych vzťahoch mimo svojej primárnej rodiny. V tejto skutočnosti sa potom odrazí ich zvýšená tendencia dať napríklad blízkym priateľom či partnerke najavo, že im na nich záleží, a že sú pre nich dôležití. Nie je možné s istotou odhadnúť nakoľko zruční budú v takýchto prejavoch, a v akej miere si môžu vybudovať sebaistotu v nich, ak pochádzajú z prostredia, ktoré im neposkytlo emočnú istotu, no smerovanie k vzťahom, ktoré vedú k emočnému naplneniu je prirodzenou ľudskou potrebou v podobe „budovania pút – prináležania k niekomu“ (*belongingness*)(Baumeister & Leary, 1995). Snaha o patrenie k niekomu, túžba nájsť životných súpútnikov, blízkych ľudí, s ktorými je možné zdieľať udalosti života je prirodzenou i ľuďom, ktorí v detstve a mladosti nemajú to šťastie vyrastať v idylickej a láskyplnej rodine.

Pri porovnávaní získaných zhlukov respondentov na základe ich skóre v škále IPPA v ich osobnostných charakteristikách sme zistili, že chlapci i dievčatá z rodín s vnímaným neistým

vzťahom voči rodičom vykazujú vyššiu mieru Neuroticizmu. U dievčat s vnímaným neistým vzťahom bola navyše zistená ešte nižšia miera Prívetivosti a Svedomitosti. Početní autori svojimi zisteniami podporili existenciu vzťahu medzi spôsobom pripútania voči rodičom a osobnostnými charakteristikami. Bezpečné pripútanie bolo zvyčajne v negatívnom vzťahu k Neuroticizmu a v pozitívnom voči Extraverzii (napr.: Shaver & Brennan, 1992). V Extraverzii sme však rozdiely nezistili ani u chlapcov a ani u dievčat. Znížená úroveň Prívetivosti u dievčat zo skupiny s neistým vzťahom voči rodičom by mohla byť vysvetlená s ohľadom na to, že prívetivosť ako jednu z oblastí zahŕňa aj dôveru. Napríklad Waters et al. (1991) upozornili na dôležitosť dôvery pri zdieľaní pocitov. Dievčatá s neistým vzťahom voči rodičom môžu nadobudnúť nižšiu schopnosť prejavovať sa ako dobrosrdečné, altruistické a priateľské v kontakte s priateľmi či spolužiakmi, nakoľko vo svojom vnútri môžu cítiť nedostatok dôvery vo vzťahu k druhým, ktorý im bráni v takomto bezprostrednom prejavení sa. Za zdanlivým chladom, a nie práve otvorenou priateľskosťou sa tak môže skrývať iba obava zo sklamania, podozrievavosť, či jednoducho neschopnosť uveriť, že by mohlo ísť o obojstranne vrelý a úprimný vzťah s druhým človekom. Shaver a Mikulincer (2005) sa venovali problematike rôznych štýlov attachmentu a emóciám v blízkych vzťahoch. Zisťovali, aké sú emočné reakcie na rôzne vzťahové udalosti a správanie. Jednotlivci s neistým spôsobom pripútania mali napríklad tendenciu prejavovať indiferentné pocity, neúčasť alebo radosť miešajúcu sa s obavou vo chvíli, kedy partner voči nim jednal pozitívne – zatiaľ čo jednotlivci s bezpečným pripútaním boli schopní dať najavo čistú radosť, či šťastie pri takomto jednaní. U dievčat môžu byť tieto tendencie zosilnené aj v dôsledku toho, že ich blízke vzťahy sú založené práve na dôvere a vnímanej intímite priateľského či partnerského vzťahu, zatiaľ čo blízke vzťahy chlapcov stoja viac na spoločne prežitých zážitkoch, či zdieľaní spoločných aktivít.

Znížená miera Svedomitosti u dievčat s neistým vzťahom k rodičom môže byť prepojená na ich zvýšenú mieru Neuroticizmu – emočnej lability, nakoľko ako upozornila Hřebíčková (2008), i do dimenzie Svedomitosti z lexikálneho hľadiska vstupujú aj adjektíva predstavujúce emočnú labilitu (nestabilný, nestály neistý). V konečnom dôsledku sa môže odrážať na znížení disciplinovanosti pri plnení si svojich povinností, či v menšej cieľavedomosti pri dosahovaní svojich predsavzatí.

Celkový - v našom výskume získaný profil osobnostných charakteristík dievčat s neistým vzťahom voči rodičom je porovnateľný so zisteniami Noftleho a Shavera (2006), ktorí potvrdili, že neisté citové väzby - tak úzkostná ako aj vyhýbavá - sú vo vzťahu s nižšou mierou Prívetivosti a Svedomitosti. Neuroticizmom sa však podľa ich zistení vyznačujú predovšetkým jednotlivci s úzkostnou citovou väzbou.

Administrácia Dotazníka pre zisťovanie spôsobu výchovy v rodine nám umožnila analyzovať i vzťahy medzi emočnou expresivitou adolescentov a pozitívnym a negatívnym vzťahom každého z rodičov. U chlapcov i dievčat sme zistili pozitívny vzťah medzi Prejavovaním hnevu a vnímaným Záporným vzťahom otca, u dievčat navyše aj pozitívny vzťah medzi Prejavovaním hnevu a vnímaným Záporným vzťahom matky. Emočnej regulácii sa synovia i dcéry učia predovšetkým prostredníctvom výchovným intervenciám svojich otcov obsahujúcich vyššiu mieru arousalu (Parke, 1996), a to predovšetkým prostredníctvom hrových aktivít, ktorých frekvencia a povaha je pochopiteľne z veľkej časti určujúca kladným vzťahom otca voči dieťaťu. Celkovo existujú predpoklady o tom, že modulácii agresivity sa deti učia predovšetkým vďaka svojim otcom (Machtlinger, 1981, podľa Brody, 2001). Percipovanie otcovského vzťahu ako negatívneho tak môže celkom potlačiť túto jeho funkciu v rodine, a to aj z dôvodu, že potomkovia skôr modelujú rodiča v prípade, že s ním majú vreľý vzťah (Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000). U dcér môžeme predpokladať, že rovnako nízka citovosť matky voči nej bude stáť v pozadí expresívnosti v oblasti hnevu, nakoľko jej bude chýbať matka ako model v oblasti pozitívnych emočných prejavov (Halberstadt et al., 1995).

Zistenie, ktoré vhodne dopĺňa diskutované výsledky ohľadne expresie hnevu adolescentov, je moderačný efekt chladu otca na súvislosť medzi prejavovaním hnevu a chladom matky. Expresivita hnevu je v o to silnejšom vzťahu so Záporným vzťahom matky, o čo väčší chlad pociťuje adolescent zo strany otca. Náš výsledok teda naznačuje, že nielen vnímaný chlad otca je vo vzťahu s prejavovaním hnevu u adolescentov (ako ukázala korelačná analýza), ale že percipovaný chlad od oboch rodičov má vplyv na prejavovanie hnevu adolescentov. Absencia vrelej a láskavej matky, rovnako ako nízka angažovanosť a nedostatok citu vo vzťahu otca k synovi prispievajú k zvýrazneniu jeho tendencií k expresii hnevu.

U adolescentiek sme zistili, že Prejavovanie náklonnosti je v pozitívnom vzťahu s vrelosťou otca. Otec angažovaný v rodinných interakciách prejavujúci láskyplný vzťah voči svojej dcére prispieva k jej schopnosti byť feminínou v emočných prejavoch sympatií a náklonnosti (Biller, 1993 podľa Katz & van der Kloft, 2010). Dievčatá, ktoré majú pozitívny vzťah so svojimi otcami zároveň vykazujú vyššiu mieru sebaúcty a pocitu vlastnej hodnoty, ktoré sú spojené s pozitívnymi pocitmi zo seba samej (Scheffler & Naus, 1999). Je pravdepodobné, že ženy s kladným vzťahom voči sebe budú schopné otvorene hovoriť o svojom kladnom vzťahu k druhým, prejavovať záujem, obavu, či starostlivosť o nich.

Druhý moderačný efekt, ktorý sme odhalili dopĺňa predchádzajúci výsledok. Podľa neho, negativita matky má moderuje vzťah medzi vrelosťou otca a dcériným prejavovaním náklonnosti. Z výsledkov uvedených skôr vieme, že prejavovanie citov voči druhým ľuďom u

adolescentiek je v pozitívnom vzťahu s percepciou láskavého a vrelého otcovského vzťahu voči dcére, čo je v súlade so zisteniami poukazujúcimi na otcovské posilňovanie emocionality potomkov konzistentnej s ich gendrovou rolou (Fivush, 1989; Lytton & Romney, 1991). Na základe odhaleného moderačného efektu však dokážeme výsledok spresniť – a teda, že tento vzťah bude výraznejší v rodinách, v ktorých dcéra vníma chlad svojej matky. Význam otcovského láskyplného prístupu voči dcére je nespochybniteľný – autori opakovane potvrdili jeho súvislosť s rozvojom femininity u žien (Johnson, 1975), a s nadobudnutím emočnej kompetencie prejavovanej v schopnosti vytvárať vzťahy (Erickson, 1998). Na základe výsledku je možné sa domnievať, že význam otca pre emočný vývoj dcéry ešte narastá vo chvíli, kedy je vzťah matky voči dcére odmeraný, kedy nejaví o ňu záujem a nedáva najavo materinskú lásku voči nej.

V prípade týchto zistení predpokladáme kauzálny vzťah medzi premennými, nakoľko emočná expresivita bola zaznamenávaná až štyri roky po zisťovaní vnímania emočného vzťahu rodičov. Naše zistenia tiež podporujú skúmanie pozitívneho a negatívneho vzťahu otca a matky voči deťom zvlášť – než iba vzťahu na kontinuu vrelý – chladný, hoci sa dimenzia Kladného a Záporného vzťahu rodiča voči dieťaťu pochopiteľne čiastočne prekrývajú.

Pri skúmaní aspektu vnímanej konzistentnosti matky a otca vo vrelosti voči dieťaťu sme vychádzali z Dotazníka pre zisťovanie spôsobu výchovy v rodine, ktorý nám umožňoval usudzovať na vnímaný vzťah každého rodiča voči adolescentovi zvlášť, a tak určiť konzistenciu/inkonzistenciu vo vrelosti/chlade rodičov. Autori sa vo svojich tvrdeniach nezhodujú v tom, nakoľko je konzistentnosť rodičov v pozitívnom prístupe k dieťaťu nevyhnutná. Je však možné konštatovať, že výskumy prevažne svedčia o pozitívnych dôsledkoch pre dieťa – ako je napríklad dobrá sociálna adaptabilita - už v prípade prítomnosti jedného otvorene vrelého a láskyplného rodiča v rodine (napr.: Ryan, Martin, & Brooks-Gunn, 2006). Prikloniť k tomuto názoru sa môžeme aj na základe našich zistení. U dievčat sme zistili, že dievčatá s nekonzistentným vzťahom rodičov prevyšujú v prejavovaní afiliatívnych citov voči druhým dievčatá s konzistentne záporným vzťahom rodičov. Vnímaný príklad aspoň jedného z rodičov v otvorenom vyjadrovaní záujmu a starostlivosti o dcéru, či verbálnom zdieľaní rodičovskej lásky voči nej pravdepodobne prispeje k dievčenskej priamosti v oblasti prejavovania citov vo vzťahu k druhým. V pozadí môžu stáť aj základy vybudovanej dôvery voči druhým na základe blízkosti (Bates & Pettit, 2007), hoci iba jedného z rodičov a tak uľahčenie vytvárania si vzťahov s nimi. Rozdiel medzi dievčatami z konzistentne kladných rodín a konzistentne záporných rodín však v tejto dimenzii nebol významným. Nie je možné s určitosťou tvrdiť, čo presne stojí v pozadí tohto výsledku. Je možné, že dievčatá, ktoré sú vo

svojej primárnej rodine svedkami oboch prístupov vo vzťahu voči nim (kladného od jedného z rodičov a záporného od druhého z rodičov) si vybudujú najvyššiu tendenciu k otvorenosti v afiliatívnych emočných prejavoch nakoľko sú z prostredia, v ktorom majú možnosť vidieť rozdiel medzi pólom vrelosť a chlad – prípadne vrelosť a nízka miera vrelosti. To môže spôsobiť lepšie uvedomovanie si rôznych kvalít „cítim, ako ma majú radi“ a „necítim ako ma majú radi“, prípadne „nie som si istá vzťahom svojej matky/otca voči mne“. Nie sme však schopní preniknúť k presnejšej interpretácii na základe dostupných informácií v našom výskume. Nie je možné odhaliť napríklad „nepriame“ prejavovanie citov voči druhým v podobe konania. Mnoho ľudí nie je schopných o vzťahu k druhým hovoriť „z očí do očí“, sú však na druhej strane schopnými svojim správaním dávať najavo kladný vzťah voči nim a to v podobe starostlivosti, či prítomnosti vo chvíli, kedy to ten druhý potrebuje. Z tohto dôvodu považujeme za potrebné konkrétne oblasti prejavov náklonnosti voči druhým preskúmať v súvislosti s presnejšou operacionalizáciou podoby týchto prejavov.

Pri skúmaní rozdielov medzi týmito skupinami v osobnostných charakteristikách sme získali podobné výsledky, ako pri porovnávaní zhlukov s vnímaným blízkym a neistým vzťahom rodiča, a preto zistenia ohľadne konzistencie považujeme za vhodne doplňujúce a rozvíjajúce príčiny týchto rozdielov.

Dievčatá s vnímaným konzistentne kladným vzťahom vykazovali nižšiu mieru Neuroticizmu v porovnaní s dievčatami s konzistentne záporným vzťahom rodičov, zatiaľ čo u chlapcov tí s konzistentne kladným vzťahom rodičov vykazovali nižšiu mieru Neuroticizmu v porovnaní s chlapcami s nekonzistentnými i konzistentne zápornými rodičmi. Emočné klíma, ktorá je konzistente negatívna, prípadne inkonzistentná, a tým pádom aj menej predvídateľná, má za následok zvýšenú emočnú reaktivitu detí (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Z toho vyplýva, že je pravdepodobné, že deti z takéhoto prostredia budú vykazovať vyššiu mieru napätia, nepokoja a nízku odolnosť voči emočnému vyčerpaniu.

V Prívetivosti zasa dievčatá s konzistentne kladným vzťahom rodičov predčili adolescentky s konzistentne záporným vzťahom rodičov i adolescentky s nekonzistentným vzťahom rodičov, u chlapcov konzistentne kladný vzťah znamenal vyššiu mieru Prívetivosti iba v porovnaní s chlapcami s konzistentne záporným vzťahom rodičov. U chlapcov sa tak zdá byť oblasť prívetivosti na nekonzistenciu rodičovskej vrelosti citlivejšou čo do dôvery, altruizmu či súcitu s druhými, zatiaľ čo u dievčat je citlivejšou na inkonzistenciu vrelosti rodičov oblasť neuroticizmu. Môžeme sa teda domnievať, že negatívnejší dôsledok môže mať nielen prostredie, kde ani jeden rodič neprejavuje dieťaťu lásku, ale rovnako aj prostredie, kde je jeden rodič láskavý a druhý odmietavý. Naše výsledky naznačujú, že u dievčat môže takéto

prostredie prispieť k ich zvýšenej miere emočnej nestability, k vyššej úzkostnosti, či nižšej odolnosti voči distresu. U chlapcov môže takéto prostredie zasa zvýšiť ich tendenciu k podozrievavosti, či egocentrickosti vo vzťahu k druhým.

Nekonzistentné prostredie sa neukázalo byť ako problematické vo vzťahu k miere Svedomitosti ako osobnostnej charakteristiky, keďže bola nižšia iba u dievčat s konzistentne záporným vzťahom v porovnaní s dievčatami s konzistentne kladným vzťahom. Na základe toho môžeme usudzovať, že smerovanie k spoľahlivosti, systematickosti a vytrvalosti môže u dievčat podporiť už blízky a srdečný vzťah jedného z rodičov voči nej.

Súhrnne je možné konštatovať, že rozlišovanie medzi konzistentne kladným, nekonzistentným a konzistentne záporným vzťahom rodičov voči dieťaťu sa javí byť zmysluplným, a to aj napriek tomu, že väčšina výsledkov naznačuje, že nekonzistentná vrelosť rodičov je v podobnom vzťahu so sledovanými dimenziami osobnosti a emočnej expresivity ako konzistentná vrelosť rodičov. Z tohto uhlu pohľadu sú naše zistenia v súlade s autormi prikláňajúcimi sa k názoru, že „jeden vrelý rodič je lepší ako žiaden“ (Fletcher, Steinberg, & Sellers, 1999; Ryan, Martin, & Brooks-Gunn, 2006). Konzistentne záporný vzťah – či konzistentný chlad rodičov sa javí byť v najtesnejšom spojení s vyššou úrovňou Neuroticizmu a nižšou mierou Prívetivosti.

Výsledok ohľadom prejavovania náklonnosti u dievčat však na druhej strane najvýraznejšie poukazuje na skutočnosť, že má význam odlišovať i vnímaný konzistentne kladný emočný vzťah v rodine a nekonzistentný emočný vzťah v rodine, a teda že potenciálne existuje v tendencii k afiliatívnym prejavom rozdiel medzi adolescentkami z týchto dvoch prostredí.

Poslednou skupinou zistení vyžadujúcich bližšie pojednanie je analýza prediktívnej hodnoty raného temperamentu pre emočnú expresivitu adolescentov. Iba dva z testovaných regresných modelov pre jednotlivé dimenzie emočnej expresivity priniesli štatisticky významné zistenia. Nepochybne by bolo viac než žiaduce testovať prediktívnu silu raného temperamentu vo vzťahu k emočnej expresivite v adolescencii berúc do úvahy ďalšie premenné, predovšetkým početných faktorov socializácie v priebehu vývinu. To nebolo možné s ohľadom na veľkosť výskumnej vzorky a preto majú nasledovné úvahy nad možným odôvodnením našich zistení vysoko hypotetizujúci a špekulatívny charakter.

U adolescentov boli zistené dva významné prediktory Prejavovania náklonnosti a to dimenzia Prah – v podobe vnímavosti na podnety z okolia a dimenzia Prispôsobivosť – v podobe nízkej adaptability na nové situácie a meniace sa podmienky prostredia. Vrodená vnímavosť voči druhým môže byť snáď považovaná za faktor facilitujúci prejavy sympatií, či

afiliatívnych citov voči druhým ľuďom, nakoľko môže stáť v pozadí schopnosti vnímania aktuálnych potrieb týchto ľudí. Temperamentovo nízku mieru prispôsobivosti však môžeme oprávnené považovať za silne ovplyvňovanú v procese socializácie, kedy dochádza k internalizácii pravidiel prejavov emócií (*display rules*). Primerané fungovanie v spoločnosti je podmienené prispôsobivosťou jednotlivcov a v prípade, že socializačné snahy rodiny, školy, sociálnych skupín, či okolia človeka v najširšom slova zmysle sa minú účinku výsledkom môže byť prejavovanie záujmu o druhých, či sympatií spôsobom, ktorý bude spoločensky neprijateľný, či situačne nevhodný.

U adolescentiek bola zistená pre Negatívnu emocionalitu jediná významná predikujúca temperamentová dimenzia – a to Prevládajúca nálada v jej pozitívnej podobe. Znamenalo by to, že dieťa vo všeobecnosti vnímané ako pozitívne naladené a málo plačlivé sa môže v dospelosti výrazne a otvorene prejavovať i pri prežívaných emóciách, strachu, obáv, neistoty, či smútku. Do veľkej miery by bolo opäť nevyhnutné prihliadať na priebeh socializácie a na vývinové pozadie vysokej úrovne negatívnej expresivity.

Podľa Ganibanovej et al. (2008) sa celkovo výskum stability temperamentu zameriava skôr na obdobie raného detstva až školského veku, a výskum je v období adolescence už prevažne zameraný na oblasť osobnosti. Ťažko však určiť, či by predikovanie osobnostných charakteristík (miesto emočnej expresivity) na základe raného temperamentu prinieslo presvedčivejšie výsledky. Je možné sa domnievať, že operacionalizácia raného temperamentu sa výrazne odlišuje od toho, čo sa ukrýva za nami skúmanými dimenziami emočnej expresivity, a že aj to jedným z dôvodov, že prediktívna hodnota raného temperamentu bola v našich analýzach iba minimálna. Skúmanie stability biologicky podmieneného temperamentu by snád malo väčší zmysel pri použití neuropsychologickej metodológie, nakoľko je viac než pravdepodobné, že takto zaznamenateľné impulzy nepodliehajú socializačným vplyvom. Sanson a Rothbartová (1995) však v súvislosti s meraním temperamentu v rôznom veku upozorňujú na to, že podoby prejavy temperamentu sa s ním menia a teda je nevyhnutné prispôbiť aj metódy na jeho meranie. S tým súvisí aj precízna operacionalizácia dimenzií a to jednak predikujúcich a jednak predikovaných, nakoľko je nemožné zaznamenávať temperament a emočnú expresivitu kontinuálne jednou metódou v priebehu vývinu. Zároveň sa v súlade so Sansonovou, Hemphillovou a Smartovou (2004) domnievame, že nakoľko je detský temperament už od narodenia ovplyvňovaný jednaním matky a otca, sú vlastne akékoľvek súvislosti medzi rodičovskými postupmi, ktoré nasledujú a detským temperamentom výsledkom skoršej histórie vychovávania dieťaťa.

17 OBMEDZENIA VÝSKUMU

Je dôležité poznamenať, že na naše výsledky nahliadame s vedomím metodologických obmedzení výskumu. Spolu s menovaním tých najdôležitejších zároveň zmieňujeme možné uberanie sa ďalších výskumných snáh v skúmanej oblasti.

V prvom rade bola nutná opatrnosť pri interpretáciách s ohľadom na výskumnú vzorku. Prvým dôvodom je, že súbor respondentov - adolescentov, je vysoko špecifický a to nevynímajúc rodičov týchto adolescentov. Zotrvanie respondentov – a celých rodín vo výskume počas 19 rokov sa môže spájať s určitými charakteristikami, ktoré by sme mohli predpokladať u takto dlhodobo participujúcich respondentov a ich rodičov. Predovšetkým je možné hovoriť o vysokej miere angažovanosti a zodpovednom prístupe voči účasti v štúdiu, a tiež nesmiernej vytrvalosti a ochote spojenej s pravidelným dochádzaním k jednotlivým výskumným šetreniam. Je zároveň možné predpokladať, že sa vo výslednom výskumnom súbore nachádza len minimálne množstvo adolescentov z rodín, ktoré by boli vysoko nefunkčné, nakoľko je pravdepodobné, že takéto rodiny by nevenovali pozornosť prebiehajúcim vlnám šetrenia a neprejavili by ochotu zotrvať v mnohoročnom projekte až do jeho ukončenia. Vzorku z tohto dôvodu nie je možné považovať za reprezentatívny výber z populácie českých adolescentov.

Druhým dôvodom pre zvýšenú opatrnosť je, že okrem toho, že veľký drop-out respondentov zapríčinil, že pôvodne heterogénna a reprezentatívna vzorka stratila tieto svoje charakteristiky, je konečný počet respondentov, ktorý je hraničný pre vykonanie niektorých analýz. Hoci je longitudinálny charakter získaných dát nespornou výhodou, nezúčastnili sa všetci respondenti všetkých vln šetrenia a výsledný prekryv údajov od jednotlivých rodín v požadovaných metódach bol nižší než sme predpokladali. Napriek tomu však predpokladáme, že získané výsledky naznačujú prinajmenšom existujúce trendy vývinu v tejto oblasti, a sú dobrým východiskom pre pokračujúce výskumné šetrenia. Silnou stránkou vzorky na druhej strane ostáva vysoká homogenita ohľadne vekového zloženia výskumnej vzorky. Ako upozorňujú Wilkinson a Walfordová (2001), vo vývinovom ponímaní môžu byť dva roky veku veľkým rozdielom a zvlášť v období adolescencie môže odstup niekoľko rokov znamenať aj významné rozdiely v zrelosti.

Ohľadom merania emočnej expresivity by sme považovali za vhodné skúmať emočnú expresivitu adolescentov s prihliadnutím na situačné podmienky - a teda za rôznych okolností v rôznych kontextoch. Nielen v období adolescencii, kedy sa zvyšuje autonómia jednotlivcov,

mení ich vzťah k rodičom i autoritám sú prejavy šťastia, sklamania, zlosti či lásky značne determinované situačnými faktormi.

Autori Robinson a Clore (2002) zároveň upozorňujú svojim modelom dostupnosti sebvýpovede v oblasti emócií (*accessibility model of emotional self-report*) na spôsob, akým respondenti zvyknú vypovedať v otázkach ohľadne vlastnej emočnej skúsenosti. Model je založený na základných kognitívnych princípoch dostupnosti a primárnosti – a teda v prípade, že je súčasná skúsenosť respondentovi nedostupná spolieha sa na svoju pamäť, ako aj na sémantické poznatky o ľudských emóciách. A teda ľudia – (1) majú svoje prejavy dostupné na základe priamej skúsenosti (*experiential knowledge*), (2) si môžu vybaviť špecifické momenty zo svojej minulosti za pomoci epizodickej pamäti (*episodic memory*) – pochopiteľne s obmedzenou presnosťou, (3) môžu zhodnotiť svoje presvedčenie o tom, ako by emócie v určitej situácii prejavili (*situation-specific belief*) – napríklad ľudia môžu byť presvedčení o tom, že osláviť tridsiatku s priateľmi je príjemné, alebo naopak, že mať „už“ („až“) tridsať rokov vyvoláva depresiu, a (4) môžu mať dostupné jedine svoje všeobecné presvedčenia o emóciách spojené s ľudskou identitou (*identity-related belief*), ktoré sú však veľmi často prepojené na stereotypy v tejto oblasti. Na základe tohto modelu je človek schopný o svojich prežívaných emóciách a spôsobe ich prejavu vypovedať v zmysle „ako práve prejavujem hnev“, „ako som prejavil hnev“, „ako prejavím hnev keď“ - a vo chvíli, kedy nemá k dispozícii žiadnu osobnú skúsenosť, dokonca ani predpoklad o nej, uplatňuje odpovede vypovedajúce najviac o tom ako je presvedčený, že „prejavujú hnev ľudia“, prípadne nejaká špecifická skupina ľudí – deti, muži a podobne. Sebvýpoved' – ako bola použitá v našom výskume sa pochopiteľne nevzťahovala na aktuálnu situáciu, keďže nešlo o experimentálny dizajn, ale na zhodnotenie toho, ako respondenti prejavujú emócie vo všeobecnosti. Domnievame sa, že sme získali výpovede, ktoré sú reliabilné a validné, no nestrácame zo zreteľa ani tieto poznatky z oblasti ich merania, nakoľko sú výpovede o emóciách zjavne náchylné podliehať stereotypom a všeobecným presvedčeniam, a tie ako upozorňujú autori modelu, sú aktualizované a menené len veľmi výnimočne.

S ohľadom na konkrétne metódy použité vo výskume je vhodné zmieniť niekoľko poznámok ku nim. Veľmi podrobne sme už zmienili charakteristiky škál PES a NES. Subškály špecifikujúce konkrétne emócie – Prejavovanie náklonnosti a Hnev priniesli viacero podnetných a zaujímavých výsledkov a tak presnejšie vymedzenie oblastí, ktoré zachytávajú subškály Pozitívna a negatívna emocionalita by bolo viac než žiaduce. Na druhej strane autori (Brody & Hall, 1993; LaFrance & Banaji, 1992) poukazujú na to gendrové stereotypy v oblasti emócií vo všeobecnosti sú odolnejšie ako stereotypy vzťahujúce sa ku špecifickým oblastiam,

a teda medzipohlavné odlišnosti v škálach merajúcich emócie vo všeobecnosti by mali byť výraznejšie ako tie, čo zaznamenávajú špecifické emócie.

Čo sa týka metód zaznamenávajúcich emočný vzťah rodičov voči dieťaťu, metóda IPPA bola v štúdii administrovaná spôsobom, ktorý nežiadal respondentov aby hodnotili jej položky zvlášť pre matky a zvlášť pre otcov. Domnievame sa, že sa v dôsledku toho určitá významná časť informácií o vzťahu k matke a otcovi vytratila, a tak znížila citlivosť metódy pri zachytení svojich dimenzií Dôvery, Komunikácie a Odcudzenia. Vhodným doplnením však boli použité subškály z Dotazníka pre zisťovanie spôsobu výchovy v rodine, ktoré túto rozlišovaciu schopnosť mali.

18 ZHRNUTIE VÝSLEDKOV A PODNETY K ĎALŠIEMU SKÚMANIU

Dali sme si za cieľ venovať sa vo výskume emočným vzťahom matky a otca voči dieťaťu, ako jedným z kľúčových faktorov v procese socializácie emočnej expresivity, a zároveň priblížiť súvislosti medzi emočnou expresivitou adolescentov a ich osobnostnými charakteristikami. Kládli sme dôraz na odlišovanie adolescentom pociťovanej materinskej a otcovskej vrelosti, a zohľadňovali sme aj konzistenciu vzťahu matky a otca v rámci rodiny. S ohľadom na to, že emócie sú zvlášť citlivou oblasťou na gendrovú stereotypizáciu a sú dôležitou súčasťou gendrovej role, posudzovali sme vždy zvlášť adolescentné dievčatá a zvlášť adolescentných chlapcov.

Naše výsledky poukazujú na skutočnosť, že prínos každého z rodičov je odlišiteľný s ohľadom na emočnú expresivitu adolescentov. Zvlášť citlivými na emočný vzťah matiek a otcov sa ukázali byť konkrétne vymedzené oblasti emočných prejavov – prejavy citov náklonnosti a blízkosti v interpersonálnych vzťahoch a otvorené prejavy hnevu či ich regulácia. Nielen rodičovská vrelosť a láskavosť u každého z rodičov zvlášť má však podľa všetkého dopad na emočnú kompetenciu. Zistenia výskumu naznačujú, že konzistencia vo vlúdnom a láskavom či chladnom a odmeranom vzťahu k dieťaťu, prípadne nekonzistencia vo vzťahu rodičov k dieťaťu je faktorom súvisiacim s emočnou stabilitou adolescentov, a s ich charakteristikami popisujúcimi ich interpersonálnu orientáciu – v zmysle privetivosti voči druhým, či schopnosti prejať im svoje sympatie.

Čo sa týka obojsmerných vplyvov v rodine – a teda od rodičov k dieťaťu a od dieťaťa k rodičom – je ich možné na základe uskutočneného výskumu len veľmi ťažko diferencovať. Tieto špecifiká sú tak rozhodne podnetom pre nadväzujúci výskum v tejto oblasti. Snáď je možné na základe výsledkov hovoriť o vplyve rodičovskej vrelosti na emočnú expresivitu adolescentov, nemali sme však možnosť vymedziť a špecifikovať dopad temperamentových a osobnostných charakteristík dieťaťa na interakcie medzi rodičmi a ich potomkami. Ako zmieňuje Lytton (1990), deti aktívne ovplyvňujú rodičovské jednanie, a jeho vzorce sa môžu v priebehu dospievania dieťaťa meniť. Vhodnou optikou by bol aj pohľad na zhodu (*goodnes of fit*) medzi temperamentom rodiča a jeho dieťaťa v zmysle teórie Thomasa a Chessovej (1977, podľa Galambos & Costigan, 2003). Prepojenie medzi temperamentom a rodičovstvom podľa Scarrovej (1992) tkvie i v pochopiteľnej genetickej podobnosti rodiča a dieťaťa, a mohlo by napomôcť porozumeniu vzájomných interakcií medzi rodičmi a dieťaťom v procese emočnej socializácie.

Okrem iného sa javí byť stále viac aktuálnym čo najkomplexnejšie skúmanie vzťahov v rámci socializácie emócií v rodine – vrátane nepriamych a transakčných vplyvov. Považujeme

teda za potrebné venovať sa overovaniu multidimenzionálnych vzťahových modelov – konkrétne medzi temperamentom ako premennou s vplyvom na vzťah medzi rodičovstvom matiek a otcov a jeho dôsledkami u dieťaťa, čo naša výskumná vzorka bohužiaľ neumožnila vzhľadom na svoju veľkosť.

Naše výsledky naznačujú, že láskavý a srdečný vzťah matky a otca voči svojim potomkom patrí k významným faktorom v socializácii emočnej expresivity a tým pádom je veľmi dôležitý aj z hľadiska vývinu emočnej kompetencie dieťaťa. Ku každodennému adaptívnemu fungovaniu jednotlivca nepochybne patrí schopnosť rozumieť vlastným emóciám a emóciám druhých, zručnosť v zaobchádzaní s vlastnými emočnými stavmi, či kapacita k altruizmu.

Trendom v posledných desaťročiach bolo skúmanie rodičovského príspevku k vývinu dieťaťa predovšetkým z hľadiska jeho výchovných postupov, či optikou spôsobu attachmentu dieťaťa. Ako naznačuje novšia literatúra, v oblasti socializácie emócií v rodine sa zdá byť zdrojom mnohých dôležitých informácií i výskum menších súčastí výchovného prístupu a vzťahu matiek a otcov ako napríklad oblasť emočného koučingu rodičov (Gottman, Katz & Hooven, 1996; Grolnick & Farkas, 2002; Shortt et al., 2010), či konkrétnych rodičovských reakcií na detské emócie (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998; Jones et al. 2002).

V predloženej práci sme skúmali len jediný z činiteľov socializácie emócií v rodine – rodičovský vzťah voči dieťaťu – jeho vrelosť. Jednotlivé čiastkové zistenia však bezpochyby rozširujú stav poznania, a poskytujú ďalší odrazový bod pre vyplnenie medzier ľudskom poznaní.

ZÁVER

Existuje množstvo slov, vecí, situácií, ktoré asociujeme s pojmom emócia, a k najčastejším isto nepatrí dizertačná práca.

Môžeme spomenúť lásku – emóciu s obrovskou silou, múzu umelcov po celom svete, motív ku krásnym i šialeným činom a túžbu snáď každej ľudskej bytosti.

Môže to byť :o) - tak populárny textový znak pre naznačenie úsmevu, šťastia alebo blízkosti vo vzťahu. Do textu adresovaného cudziemu človeku (zatiaľ) predsa nepatrí.

Môžu sa nám vybaviť „pravdy“ zdieľané naprieč generáciami, šíriace sa s neuveriteľnou ľahkosťou, neraz bez uvedomenia si možných dôsledkov. Ako jednoduché je povedať „veľkí chlapci neplačú“ alebo „veľké dievčatá netrucujú“. Každé dieťa predsa túži byť „veľkým“ a tak robí, čo môže, aby sa tak stalo, a aby ho tak druhí, predovšetkým rodičia a authority, vnímali. Chlapček tak radšej neplače, prípadne sa vypláče u babičky, alebo premení svoj plač na hnev. Dievčatko teda radšej netrucuje a vyžaluje sa kamarátke, ako mu doma „krivdia“. Koľko takýchto dogiem z oblasti emočných prejavov len ľudstvo pozná!

S emóciami sa učíme zaobchádzať po celý život, snažíme sa vycítiť emócie z tváří na prezeraných fotografiách, správne si vysvetliť, či sa naša mama veľmi hnevá podľa tónu jej hlasu, pokúšame sa zamaskovať vlastné sklamanie, že sme nedostali, čo sme si priali. Emočné prejavy stretáme deň čo deň a napriek tomu často nerozumieme, ako sa cíti náš partner, len s námahou zvládneme vlastný smútok, alebo len veľmi rozpačito prijmeme kompliment. Podoby emócií sú nespočetné a vysvetliť všetky zákonitosti tejto diverzity sa nedarí ani po desaťročiach bádania, po tisícoch realizovaných štúdií a státisícoch dotazovaných. Ako však upozorňujú Panksepp a Smith-Pasqualiniová (2005), každá emócia, ak ostáva neprejavená, má potenciál ostať ukrytou a pretrvávajúť v človeku ako nevyriešené napätie, ktoré sa môže stať nežiaducim tlakom v nervovom systéme. Je tak v záujme mužov i žien, rodičov i detí - nás všetkých, aby sme sa počas života neúnavne zdokonaľovali v zaobchádzaní s nimi.

V mieste, kde končí jedno výskumné snaženie sa otvárajú nové príležitosti pre ďalšie pokračovanie v neúnavnom štúdiu. Otázok je stále mnoho a odpovedí tak málo. A navyše, zodpovedaním niekoľkých otázok geometrickým radom pribúdajú ďalšie, a tak sa pole výskumu nezmenšuje, ba naopak rozrastá.

LITERATÚRA

- Abe, J. A., & Izard, C. E. (1999). A longitudinal study of emotional expression and personality relations in early development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 566–57. doi:10.1037//0022-3514.77.3.566
- Ackerman, B.P., Abe, J.A., & Izard, C.E. (1998). Differential emotions theory and emotional development: Mindful of modularity. In M. Mascolo & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development? Emotions, personality, and psychotherapy* (pp. 85–106). New York: Plenum Press.
- Amato, P.R., & Keith, B. (1991). Separation from a parent during childhood and adult socioeconomic attainment. *Social Forces*, 70, 187–206. doi: 10.2307/2580068
- Armsden, G. G., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427 – 454. doi:10.1007/BF02202939
- Barchard, K.A. (2001). *Positive Expressivity Scale and Negative Expressivity Scale: Initial Psychometric Characteristics*. Poster presented at the May 2001 convention of the Western Psychological Association, Hawaii. Získané z http://faculty.unlv.edu/img/img/conference%20posters/Barchard_PESNES_development.pdf
- Barchard, K.A. & Hakstian, A.R. (2001). *The Relation of Emotional Intelligence to Traditional Cognitive and Personality Variables*. Paper presented the June 2001 Annual Convention of the Canadian Psychological Association, Ste-Foy, Quebec. Získané z <http://faculty.unlv.edu/img/img/conference%20posters/ElcogperCPA2001.pdf>
- Barchard, K. A., & Hakstian, R. A. (2004). The nature and measurement of emotional intelligence abilities: Basic dimensions and their relationships with other cognitive ability and personality variables. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 437-462. doi:10.1177/0013164403261762
- Barrett, L. F. (1998). Discrete emotions or dimensions. The role of valence focus and arousal focus. *Cognition and Emotion*, 12, 579–59. doi:10.1080/026999398379574
- Barrett, L., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1027–1035. doi:10.1177/01461672002611001
- Barrett, L., Robin, L., Pietromonaco, P. R., & Eyssell, K. M. (1998). Are women the “more emotional” sex? Evidence from emotional experiences in social context. *Cognition & Emotion*, 12, 555–578. doi:10.1080/026999398379565
- Bates, J.E., & McFadyen-Ketchum, S.A. (2000). Temperament and parent-child relations as interacting factors in children’s behavioral adjustment. In D.L. Molfese and V.J. Molfese (Eds.), *Temperament and personality development across the life span*. Hillsdale, New Jersey: Earlbaum.
- Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2007). Temperament, parenting, and socialization. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 153-177). New York: Guilford.
- Baumeister, R. F.. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. doi:10.1037//0033-2909.117.3.497
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1990). Anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 165–195. doi: 10.1521/jscp.1990.9.2.165

- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255–272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 41 (1, Pt. 2), 101–103. doi:10.1037/h0030372
- Bell, R. Q. (1968). A Reinterpretation of the Direction of Effects in Studies of Socialization. *Psychological Review* 75, 81-95. doi: 10.1037/h0025583
- Belsky, J., & Barends, N. (2002). Personality and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 415–438). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354–364. doi:10.1037//0033-295X.88.4.354
- Bernier, A., & Miljkovitch, R. (2009). Intergenerational transmission of attachment in father-child dyads: The case of single parenthood. *Journal of Genetic Psychology*, 170, 31–51. doi:10.3200/GNTP.170.1.31-52
- Bierman, K. L., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 526–539. doi:10.1207/S15374424JCCP2904_6
- Blanchard-Fields, F., Stein, R., & Watson, T. L. (2004). Age differences in emotion-regulation strategies in handling everyday problems. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences & Social Sciences*, 59B, 261–269. doi:10.1093/geronb/59.6.P261
- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & ter Weel, B. (2008). The Economics and Psychology of Personality Traits. *Journal of Human Resources* 4, 972-1059. Získané z <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2008/1610/pdf/dp3333.pdf>
- Booth, A. & Crouter, A. (1998). *Men in families*. Mahway, NJ: Erlbaum. Získané z [http://books.google.cz/books?id=NceR4uo5utQC&pg=PA51&dq=Booth,+A.+%26+Crouter,+A.+\(1998\).+Men+in+families.+Mahway,+NJ:+Erlbaum.&hl=en&sa=X&ei=mktYT4eSBYL0sgaW2pCPDA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cz/books?id=NceR4uo5utQC&pg=PA51&dq=Booth,+A.+%26+Crouter,+A.+(1998).+Men+in+families.+Mahway,+NJ:+Erlbaum.&hl=en&sa=X&ei=mktYT4eSBYL0sgaW2pCPDA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8, 237–255. doi:10.1111/1467-9507.00093
- Bosinski, H.A.G. (2000). Determinanten der Geschlechtsidentität. Neue Befunde zu einem alten Streit. *Sexuologie* 7, 96–140. Získané z [http://www.uni-kiel.de/sexmed/Mitarbeiter/Prof._Dr._med._Hartmut_A.G._Bo/Weitere%20Literatur/Bosinski-00-%20Neue%20Befunde%20zur%20GI-Formation%20%20\[SEXUOLOGIE\].pdf](http://www.uni-kiel.de/sexmed/Mitarbeiter/Prof._Dr._med._Hartmut_A.G._Bo/Weitere%20Literatur/Bosinski-00-%20Neue%20Befunde%20zur%20GI-Formation%20%20[SEXUOLOGIE].pdf)
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and loss. Vol.2. Separation. Anxiety and Anger*. New York: Basic books.
- Boyd, C. J. (1989). Mothers and daughters: A discussion of theory and research. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 291–301. doi:10.2307/352493
- Brand, A. E., & Klimes-Dugan, B. (2010). Emotion socialization in adolescence: The roles of mothers and fathers. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 85–100. San Francisco: Jossey-Bass. doi:10.1002/cd.270
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1 & 2), 3-35. doi:10.2307/3333824

- Bridges, L., Denham, S., & Ganiban, J. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75, 340 – 345. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00675.x
- Briggs, J.L. (1970). *Never in anger*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Získané z <http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=A9QuJQbh7MC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Briggs,+1970+emotion&ots=O2ysptR7WE&sig=Cz1Dg2T9nOq1VcAnfhr-eaTbH0k#v=snippet&q=emotion&f=false>
- Briton, N., & Hall, J. 1995. Beliefs about female and male nonverbal communication. *Sex Roles*, 32, 79–90. doi:10.1007/BF01544758
- Brody, L. (1993). On understanding gender differences in the expression of emotion: Gender roles, socialization, and language. In S. L. Ablon, D. Brown, E. J. Khantzian, & J. E. Mack, (Eds.), *Human feelings: Explorations in affect development and meaning* (pp. 87–121). Hillside, N.J.: Analytic Press.
- Brody, L. R. (1996). Gender, emotional expression, and parent-child boundaries. In R. D. Kavanaugh, B. Zimmerberg, & S. Fein (Eds.), *Emotion: Interdisciplinary perspectives* (pp.139–170). Mahwah, NJ: Erlbaum. Získané z [http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=iok2pKzHAFQC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Kavanaugh,+B.+Zimmerberg,+%26+S.+Fein+\(Eds.\),+Emotion:+Interdisciplinary+perspectives&ots=y015AOPMjL&sig=VrU_qRwdPAs6_uANR51jR9ZhQFM#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=iok2pKzHAFQC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Kavanaugh,+B.+Zimmerberg,+%26+S.+Fein+(Eds.),+Emotion:+Interdisciplinary+perspectives&ots=y015AOPMjL&sig=VrU_qRwdPAs6_uANR51jR9ZhQFM#v=onepage&q&f=false)
- Brody L. R. (2001). *Gender, emotion and the family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brody, G. H., & Ge, X. (2001). Linking parenting processes and self-regulation to psychological functioning and alcohol use during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 82–94. doi: : 10.1037//0893-3200.15.1.8
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (1993). Gender and emotion. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 447– 461). New York: Guilford Press.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2004). Gender, emotion, and expression. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 338 –349). New York: Guilford.
- Brody, L. R., Hay, D. H., & Vandewater, E. (1990). Gender, gender role identity, and children's reported feelings toward the same and opposite sex. *Sex Roles*, 23, 363–387. doi:10.1007/BF00289226
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., & Grässmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 494–508. doi:10.1037//0022-3514.75.2.494
- Bryant, G., & Barrett, H. (2008). Vocal emotion recognition across disparate cultures. *Journal of Cognition and Culture*, 8, 135-148. doi:10.1163/156770908X289242
- Burney, D. (2006). An Investigation of Anger Styles in Adolescent Students. *The Negro Educational Review*, 57, 35-47.
- Butler, E. A., & Gross, J. J. (2004). Hiding feelings in social contexts: Out of sight is not out of mind. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 101–126). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Butler, E. A., Lee, T. L., & Gross, J. J. (2007). Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression culturespecific? *Emotion*, 7, 30 – 48. doi:10.1037/1528-3542.7.1.30

- Calkins, S. D., Hungerford, A., & Dedmon, S. (2004). Mothers' interactions with temperamentally frustrated infants. *Infant Mental Health Journal*, 25, 219 - 239. doi:10.1002/imhj.2000
- Campbell, E., Adams, G. R., and Dobson, W. R. 1984. Familial correlates of identity formation in late adolescence: A study of the predictive utility of connectedness and individuality in family relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 509 - 525. doi:10.1007/BF02088596
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402. doi:10.1037//0012-1649.25.3.394
- Canary, D. J., & Emmers-Sommer, T. M. (1997). *Sex and gender differences in personal relationships*. New York: Guilford Press. Získané z [http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=ABra1vFQPOUC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Canary,+D.+J.,+%26+Emmers-Sommer,+T.+M.+\(1997\).+Sex+and+gender+differences+in+personal+relationships.+New+York:+Guilford+Press&ots=idmz0CjbAU&sig=UHqra41nFeequu_iciSf-jLqJQU#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=ABra1vFQPOUC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Canary,+D.+J.,+%26+Emmers-Sommer,+T.+M.+(1997).+Sex+and+gender+differences+in+personal+relationships.+New+York:+Guilford+Press&ots=idmz0CjbAU&sig=UHqra41nFeequu_iciSf-jLqJQU#v=onepage&q&f=false)
- Canli, T., Zhao, Z., Desmond, J.E., Kang, E., Gross, J., & Gabrieli, J.D.E. (2001). An fMRI study of personality influences on brain reactivity to emotional stimuli. *Behavioral Neuroscience*, 115, 33 - 42. doi:10.1037//0735-7044.115.1.33
- Canli, T., Desmond, J. E., Zhao, Z., Glover, G., & Gabrieli, J. D. E. (1998). Hemispheric asymmetry for emotional stimuli detected with fMRI. *NeuroReport*, 9, 3233 - 3239. doi:10.1097/00001756-199810050-00019
- Carey, W. B. (2000). *The Carey Temperament Scales (Test Manual)*. Scottsdale: Behavioral Developmental Initiatives.
- Carroll, J. J., & Steward, M. S. (1984). The role of cognitive development in children's understanding of their own feelings. *Child Development*, 55, 1486 - 1492. doi:10.2307/1130018
- Caspi, A., & Moffitt, T. E. (1991). Individual differences are accentuated during periods of social change: The sample case of girls at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 157 - 168. doi:10.1037//0022-3514.61.1.157
- Caspi, A., Roberts, B.W., & Shiner, R.L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141913
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungard, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603 - 618. doi:10.2307/1131349
- Clark, M. S., & Reis, H. (1988). Interpersonal process in close relationships. *Annual Review of Psychology*, 39, 609 - 672. doi:10.1146/annurev.psych.39.1.609
- Clore, G.C. (1994). Why emotions are felt. In P. Ekman & R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 103 - 111). Oxford, UK: Oxford University Press. Získané z http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=JPqCE3qKbsQC&oi=fnd&pg=PR7&dq=hANDBOOK+OF+SOCIAL+COGNITION+WYER&ots=uA6wj7XG5r&sig=QNxQON5uz_AIFteAaTC3K1-LRU8#v=onepage&q&f=false
- Cole, P. M., & Tan, P. Z. (2007). Emotion socialization from a cultural perspective. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization*. (pp.516 - 542). New York: Guilford.

- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting. *American Psychologist*, 55, 218–232. doi: 10.1037//0003-066X.55.2.21
- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process: Theory, research, and clinical implications*. New York: Guilford Press. Získané z [http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=5SyyeX-yVbAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Cummings,+E.+M.,+Davies,+P.+T.,+%26+Campbell,+S.+B.+\(2000\).+Developmental+psychopathology+and+family+process:+Theory,research,+and+clinical+implications.+New+York:+GuilfordPress&ots=qysBI_g78X&sig=QpTfad-JW1RjTH-AiCNxtwjBzzQ#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=5SyyeX-yVbAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Cummings,+E.+M.,+Davies,+P.+T.,+%26+Campbell,+S.+B.+(2000).+Developmental+psychopathology+and+family+process:+Theory,research,+and+clinical+implications.+New+York:+GuilfordPress&ots=qysBI_g78X&sig=QpTfad-JW1RjTH-AiCNxtwjBzzQ#v=onepage&q&f=false)
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., Papp, L. M., & Dukewich, T. L. (2002). Children's responses to mothers' and fathers' emotionality and conflict tactics during marital conflict in the home. *Journal of Family Psychology*, 16, 478–492. doi: 10.1037//0893-3200.16.4.478
- Cyranowski, J. M., Frank, E., Young, E., & Shear, K. (2000). Adolescent onset of the gender difference in lifetime rates of major depression: A theoretical model. *Archives of General Psychiatry*, 57, 21–27. doi:10.1001/archpsyc.57.1.21
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- Čáp, J., & Boschek, P. (1994). *Dotazník pre zisťovanie spôsobu výchovy v rodine*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Damasio, A. (2004). *Looking for Spinoza*. Vintage books: London.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. doi:10.1037//0033-2909.113.3.487
- Davidson, R. J. (2003). Affective neuroscience and psychophysiology: Toward a synthesis. *Psychophysiology*, 40, 655–665. doi:10.1111/1469-8986.00067
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387–411. doi:10.1037//0033-2909.116.3.387
- de Haan, A.D, Deković, M., & Prinzie P. (2012). Longitudinal Impact of Parental and Adolescent Personality on Parenting. *Journal of personality and Social Psychology*, 102, 189–199. doi: 10.1037/a0025254
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S.A., Bassett, H.H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J.E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614–637). New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S, & Queenan, P. (2003). Preschoolers' emotional competence: Pathway to mental health? *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928–936. doi:10.1037//0012-1649.30.6.928
- Derryberry, D., & Reed, M. A. (1994). Temperament and attention: orienting toward and away from positive and negative signals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1128–1139. doi:10.1037//0022-3514.66.6.1128
- De Sousa, R. (2010). *Emotion*. *Stanford encyclopedia of Philosophy*. Stanford, CA: The Metaphysics Research Lab, Center for the Study of Language and Information, Stanford University. Získané z

http://www.stanford.edu/~tylers/notes/emotion/de_Sousa_2010_reading_notes_Schnoebele n.pdf

De Waal, F. (1996). *Good natured: The origins of right and wrong in humans and other animals*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Získané z

http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=L5n8znkgL9UC&oi=fnd&pg=PA1&dq=de+Waal,+1997++Good+natured:+The+origins+of+right+and+wrong+in+humans+and+other+animals.+Harvard+University+Press.&ots=Nm4EEKx5_d&sig=KW5QFp6kOjPjrjtRDPjpYY_tEgQ#v=onepage&q&f=false

Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110, 3–25. doi:10.1037//0033-2909.110.1.3

Dixon, W., & Smith, P. (2000). Links between early temperament and language acquisition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 417–440.

Dornbusch, S. M. (1989). The sociology of adolescence. *Annual Review of Sociology*, 15, 233–259. doi:10.1146/annurev.soc.15.1.233

Dunn, J., Brown, J. R., & Beardsall, L. A. (1991). Family talk about emotions and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448–455. doi:10.1037//0012-1649.27.3.448

Eagly, A.H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Získané z

http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=28TxI8EJE_gC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Eagly+1987&ots=4PNpGIV-j9&sig=nVGcVPP9m_0vm0x_mQe6gB44UXo#v=onepage&q&f=false

Easterbrooks, M. A., & Biringen, Z. (2000). Mapping the terrain of emotional availability and attachment. *Attachment and Human Development*, 2, 129–135. Získané z <http://search.ebscohost.com>

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241–273. doi:10.1207/s15327965pli0904_

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology: Vol. 14, Emotion and social behavior* (pp.119-150). Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 138–156.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., & Karbon, M. (1992). Emotional responsivity to others: Behavioral correlates and socialization antecedents. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *Emotion and its regulation in early development: New directions in child development* (pp. 57–74). San Francisco: Jossey-Bass. Získané z <http://search.ebscohost.com>

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Miller, P. A., Fultz, J., Shell, R., Mathy, R. M., & Reno, R. R. (1989). Relation of sympathy and personal distress to prosocial behavior: A multimethod study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 55 - 66. doi:10.1037//0022-3514.57.1.55

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227–2247. doi:10.2307/113162

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C, & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534. doi:10.1111/1467-8624.00037

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., et al. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75, 25–46. doi: 10.1111/1467-8624.0033
- Eisenberg, N., & Spinrad, T.L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334–339. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., et al. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39, 3–19. doi: 10.1037/0012-1649.39.1.3
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion* 6, 169–200. doi:10.1080/02699939208411068
- Ellsworth, P.C., & Scherer, K.R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R.J. Davidson, K.R. Scherer, & H.H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 572–595). New York: Oxford University Press. Získané z http://www.affective-sciences.org/system/files/2003_Ellsworth_HdbAffsci_Appr.pdf
- Emde, R. N. (1980). Emotional availability: A reciprocal reward system for infants and parents with implications for prevention of psychosocial disorders. In P. M. Taylor (Ed.), *Parent-infant Relationships* (pp. 87–115). Orlando, FL: Grune & Stratton.
- Emde, R. N., & Easterbrooks, M. A. (1985). Assessing emotional availability in early development. In W. K. Frankenburg, R. N. Emde, & J. Sullivan (Eds.), *Early identification of children at risk: An international perspective* (pp. 79–101). New York: Plenum. Získané z http://books.google.sk/books?id=OgXdjbLvKa8C&pg=PA79&lpg=PA79&dq=Frankenburg+Emde+Sullivan+Early+identi%EF%AC%81cation+of+children+at+risk&source=bl&ots=V5GJAz-oY9&sig=szvr3-zf5HIOvLHPmZuZpsFSwAI&hl=sk&ei=YBQ8TrKCJcfAswbrsNDwDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Emmons, R. A., & Diener, E. (1986). An interactional approach to the study of personality and emotion. *Journal of Personality*, 54, 371–384. doi:10.1111/j.1467-6494.1986.tb00400.x
- Erickson, B. (1998). *Longing for dad*. Deerfield Beach, FL: Health Communications. Získané z [http://books.google.cz/books?id=MR96lUsSyWwC&pg=PR3&dq=Erickson,+B.+\(1998\).+Longing+for+dad.+Deerfield+Beach,+FL:+Health+Communica-tions.&hl=en&sa=X&ei=BVJYT_qoB4yRswa-8bjsCw&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cz/books?id=MR96lUsSyWwC&pg=PR3&dq=Erickson,+B.+(1998).+Longing+for+dad.+Deerfield+Beach,+FL:+Health+Communica-tions.&hl=en&sa=X&ei=BVJYT_qoB4yRswa-8bjsCw&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)
- Fabes, R. A. (1994). Physiological, emotional, and behavioral correlates of sex segregation. In C. Leaper (Ed.), *The development of gender and relationships* (pp. 19–34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fabes, R. A., & Martin, C. L. (1991). Gender and age stereotypes of emotionality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 532–540. doi:10.1177/0146167291175008
- Feinberg, M., & Hetherington, E.M. (2001). Differential parenting as a within-family variable. *Journal of Family Psychology*, 15, 22–37. doi: 10.1037//0893-3200.15.1.22
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429–456. doi:10.1037//0033-2909.116.3.429
- Feinman, S., & Lewis, M. (1984). Is there social life beyond the dyad?: A social-psychological view of social connections in infancy. In M. Lewis (Ed.), *Beyond the dyad* (pp. 13–41). New York: Plenum Press. Získané z

- <http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=hEVc1e0utzQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Feinman+%26+Lewis,+1984&ots=L0EG9OFrG3&sig=-Sya3h3PXHbkl8b5x7OLMoxgzCY#v=onepage&q&f=false>
- Fivush, R. (1989). Exploring sex differences in the emotional content of mother – child conversations about the past. *Sex Roles*, 20, 675–691. doi:10.1007/BF00288079
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42(3-4), 233-253. Získané z <http://www.psychology.emory.edu/cognition/fivush/lab/FivushLabWebsite/papers/Sex%20Roles%202000.pdf>
- Fletcher, A. C., Steinberg, L., & Sellers, E. B. (1999). Adolescents' well-being as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 599–610. doi:10.2307/353563
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7, 286-299. doi:10.1037//1040-3590.7.3.286
- Fredrickson, B.L., (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences* 359, 1367–1378. doi:10.1098/rstb.2004.1512
- Frijda, N.H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press. Získané 11/06/2010 z <http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=QkNuuVfpBMC&oi=fnd&pg=PR11&dq=frijda+1986&ots=BJF9m02rRr&sig=hhVUleYxZZD2SvdMfgT8hzLa308#v=onepage&q&f=false>
- Frijda, H. & Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. In S. Kitayama & H. Markus (Eds), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp.51-87). Washington, DC: APA.
- Galambos, N. L. (2004). Gender and gender role development in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 233-262). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Galambos, N. L., & Costigan, C. L. (2003). Emotional and personality development in adolescence. In I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology* (pp. 351-372). New York: Wiley.
- Ganiban, J.M., Saudino, K.S., Ulbricht, J., Neiderhiser, J.M. & Reiss, D. (2008). Stability and change in temperament during adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 222-236. doi:10.1037/0022-3514.95.1.222
- Ganiban, J. M., Ulbricht, J., Saudino, K. J., Reiss, D., & Neiderhiser, H. M. (2011). Understanding child-based effects on parenting: Temperament as a moderator of genetic and environmental contributions to parenting. *Developmental Psychology*, 47(3), 676-692. doi: 10.1037/a0021812
- Garner, P.W., Robertson, S., & Smith, G. (1997). Preschool children's emotional expression with peers: The roles of gender and emotion socialization. *Sex Roles*, 36, 675–691. Získané z <http://search.ebscohost.com>
- Garside, R. B., & Klimes-Dougan, B. (2002). Socialization of discrete negative emotions: Sex differences and links with psychological distress. *Sex Roles*, 47, 115–128. Získané z <http://search.ebscohost.com>
- Ge, X., Conger, R. D., Cadoret, R. J., Neiderhiser, J. M., Yates, W., Troughton, W., & Stewart, M. A. (1996). The developmental interface between nature and nurture: A mutual influence

- model of child antisocial behavior and parenting. *Developmental Psychology*, 32, 574-589. doi:10.1037//0012-1649.32.4.574
- Gecas, V., & Seff, M. A. (1990). Social class and self-esteem: Psychological centrality, compensation, and the relative effects of work and home. *Social Psychology Quarterly*, 53, 165–173. doi:10.2307/2786677
- Geddes, H. (2008). Reflections on the role and significance of fathers in relation to emotional development and learning. *British Journal of Guidance & Counseling*, 36(4), 399-409. doi: 10.1080/03069880802364544
- George, M. S., Ketter, T. A., Parekh, P. I., Horwitz, B., Herscovitch, P., & Post, R. M. (1995). Brain activity during transient sadness and happiness in healthy women. *American Journal of Psychiatry*, 152, 341-351.
- Geuzaine, C., Debry, M. & Liesens, V. (2000). Separation from parents in late adolescence: The same for boys and girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 79-92.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Získané z <http://courseweb.stthomas.edu/sjlaumakis/Reading%204-GILLIGAN.pdf>
- Gilligan, C. & Wiggins, G. (1988). The origins of morality in early childhood relationships. In C. Gilligan, J.V. Ward, & J.M. Taylor (eds.), *Mapping the Moral Domain* (pp. 111-138). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giromini, L., Porcelli, P., Viglione, D. J., Parolin, L., & Pined, J. A. (2010). The feeling of movement: EEG evidence for mirroring activity during the observations of static, ambiguous stimuli in the Rorschach card. *Biological Psychology* 85, 233–241. doi:10.1016/j.biopsycho.2010.07.008
- Goldsmith, H. H., Buss, K. A. & Lemery, K. S. (1997). Toddler and childhood temperament: Expanded content, stronger genetic evidence, new evidence for the importance of environment. *Developmental Psychology*, 33, 891-905. doi:10.1037//0012-1649.33.6.891
- Goleman, D. (1998). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1998. ISBN 80-85928-48-5
- Gondoli, D.M., and Silverberg, S.B. (1997) Maternal emotional distress and diminished responsiveness: the mediating role of parenting efficacy and parental perspective taking. *Developmental Psychology*, 33(5), 861-868. doi:10.1037//0012-1649.33.5.86
- Gonzalez, A., Doan Holbein, M., and Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 450–470. doi:10.1006/ceps.2001.1104
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243–268. doi:10.1037//0893-3200.10.3.243
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Griffin, S. & Mascolo, M. F. (1998). On the nature, development and function of emotions. In M. F. Mascolo & S. Griffin (eds.). *What develops in emotional development?* (pp. 3-11). New York, NY: Plenum Publishing Corporation.
- Grolnick, W., Bridges, L., & Connell, J. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67, 928–941. doi:10.2307/1131871

- Grolnick, W. S., & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's selfregulation. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 5: Practical issues in parenting* (pp. 89–110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299. doi:10.1037//1089-2680.2.3.271
- Gross, J. J., & John, O. P. (1998). Mapping the domain of expressivity: Multimethod evidence for a hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 170 –191. doi:10.1037//0022-3514.74.1.170
- Gross, J. J., John, O. P. & Richards, J. M. (2000). The dissociation of emotion expression from emotion experience: A personality perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 712-726. doi:10.1177/0146167200268006
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–26). New York: Guilford.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 284–308). New York: Guilford Press.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4 – 19. doi:10.1037//0012-1649.30.1.4
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J., & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71, 205–211. Získané z <http://search.ebscohost.com>
- Gunzelmann, B., & Connell, D. (2006). The new gender gap: Social, psychological, neurobiological, and educational perspectives. *Educational Horizons*, 84(2), 94-101. Získané z <http://academicarchive.snhu.edu>
- Halberstadt, A. G. (1991). Socialization of expressiveness: Family influences in particular and a model in general. In R. S. Feldman, & B. Rime (Eds.), *Fundamentals of emotional expressiveness* (pp. 106–162). Cambridge: Cambridge University Press.
- Halberstadt, A. G., Cassidy, J., Stifter, C. A., Parke, R. D., & Fox, N. A. (1995). Self-expressiveness within the family context: Psychometric support for a new measure. *Psychological Assessment*, 7, 93-103. doi:10.1037//1040-3590.7.1.93
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119. doi:10.1111/1467-9507.00150
- Halberstadt, A. G., Thompson, J. A., Parker, A. E., & Dunsmore, J. C. (2008). Parents' emotion-related beliefs and behaviours in relation to children's coping with the 11 September 2001 terrorist attacks. *Infant and Child Development*, 17, 557–580. doi: 10.1002/icd.56
- Harré, R. (Ed.). (1986). *The social construction of emotions*. Oxford: Basil Blackwell.
- Harris, P. L. (2004). Understanding emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 281-292). New York: Guilford.
- Hart, S., & Carrington, H. (2002). Jealousy in 6 month old infants. *Infancy*, 3, 395–402. doi:10.1207/S15327078IN0303_6
- Harter, S., & Whitesell, N. R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 81–116). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Härtel, CH. E. J., Wilfred J.Z., Ashkanashy, N.M. (2005). *Emotions in Organizational Behavior*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. ISBN: 0-8058-5098-8.
- Hay, I., & Ashman, A. F. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 50, 78 – 91. Získané z <http://search.ebscohost.com>
- Heinonen, K., Räikkönen, K., Scheier, M. F., Pesonen, A.-K., Järvenpää, A.-L., & Strandberg, T. (2006). Parents' optimism is related to their ratings of their children's behavior. *European Journal of Personality*, 20, 421–445. doi:10.1002/per.601
- Heise, D. R., & O'Brien, J. (1993). Emotion expression in groups. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 489-497). New York: Guilford. Získané z <http://www.indiana.edu/~socpsy/papers/SocOfEmotions.html>
- Hess, U., Adams, R., & Kleck, R. E. (2005). Who may frown and who should smile? Dominance, affiliation, and the display of happiness and anger. *Cognition & Emotion*, 19, 515–536. doi:10.1080/02699930441000364
- Hess, U. & Kirouac, G. (2004). Emotion expression in Groups. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotion* (2nd ed., pp. 368-381). New York: Guilford Press.
- Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Development of Emotions and Emotion Regulation*. New York: Springer.
- Hřebíčková, M. (2004). Osobnost žen a osobnost mužů ve světle NEO osobnostního inventáře (NEO-PI-R). In D. Heller, J. Procházková, & I. Sobotková (Eds.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. ISBN 80-244-1059-1.
- Hřebíčková, M. (2008). *Lexikální a dispoziční přístup k pětifaktorovému modelu osobnosti*. Dizertační práce, AV ČR.
- Hřebíčková, M., Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář (podle NEO Five-Factor Inventory - P.T. Costa a R.R. McCrae)*. Praha: Testcentrum.
- Hubert, N. C., Wachs, T. D., Peters-Martin, P., & Gandour, M. J. (1982). The study of early temperament: Measurement and conceptual issues. *Child Development*, 53, 571–600. doi:10.2307/1129370
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., and Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236–248. doi:10.1037//0012-1649.27.2.236
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5, 80–88. doi:10.1037/1528-3542.5.1.80
- Chafetz, J. S. (1974). *Masculine/feminine or human? An overview of the sociology of sex roles*. Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, B. (1995). Social and school adjustment of shy and aggressive children in China. *Development and Psychopathology*, 7, 337–349. doi:10.1017/S0954579400006544
- Cheng, C. (2005). Processes underlying gender-role flexibility: Do androgynous individuals know more or know how to cope? *Journal of Personality*, 73, 645–673. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00324.x
- Chodorow, N. (1979). *The Reproduction of Mothering*. Berkeley: University of California Press.

- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum. Získané z <http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=A8K1G9FXMsEC&oi=fnd&pg=PA1&dq=izard+1977&ots=VBtoROannQ&sig=-zrbACmSICPJwJGJm6GyGhIU3M#v=onepage&q&f=false>
- Izard, C.E., & Ackerman, B.P. (1998). Emotions and self-concepts across the life span. In K.W. Schaie & M.P. Lawton (Eds.), *Annual review of gerontology and geriatrics* (Vol. 17, pp. 1–26). New York: Springer. Získané z [http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=ZdYE4XSmAzEC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Ackerman,+B.P.+\(1998\)&ots=hr2_aLnv9O&sig=rqCX65-ivbzTfjn7TPyp8Q6hsMQ#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=ZdYE4XSmAzEC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Ackerman,+B.P.+(1998)&ots=hr2_aLnv9O&sig=rqCX65-ivbzTfjn7TPyp8Q6hsMQ#v=onepage&q&f=false)
- Izard, C.E., & Malatesta, C.Z. (1987). Perspectives on emotional development: Differential emotions theory of early emotional development. In J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 494–554). New York: Wiley Interscience.
- Jack, D.C. (2001). Understanding women's anger: A description of relational patterns. *Health Care for Women International*, 22, 385–400. doi:10.1080/07399330152398918
- Jain, A., Belsky, J., & Crnic, K. (1996). Beyond fathering behaviors: Types of dads. *Journal of Family Psychology*, 10, 431–442. doi:10.1037//0893-3200.10.4.431
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188–205. Získané z <http://psychclassics.yorku.ca/James/emotion.htm>
- Johnson, M. M. (1975). Fathers, mothers, and sex typing. *Sociological Enquiry*, 45, 15–26. doi:10.1111/j.1475-682X.1975.tb01210.x
- Johnson, J. T, & Shulman, G. A. (1988). More alike than meets the eye: Perceived gender differences in subjective experience and its display. *Sex Roles*, 19, 67–79. doi:10.1007/BF00292465
- Johnson, D. L., Wiebe, J. S., Gold, S. M., Andreasen, N. C., Hichwa, R. D., Watkins, G. L., & Boles Ponto, L. L. (1999). Cerebral blood flow and personality: A positron emission tomography study. *American Journal of Psychiatry*, 156, 252–257. Získané z <http://proquest.umi.com>
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & MacKinnon, D. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: Relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 133–159. doi:10.1353/mpq.2002.000
- Kagan, J. (1994): On the nature of Emotion. In N.A. Fox (Ed), The development of emotion regulation. Biological and behavioural considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (pp. 228–249) Chicago: University Press.
- Katainen, S., Räikkönen, K., Keskivaara, P., & Keltikangas-Järvinen, L. (1999). Maternal child-rearing attitudes and role satisfaction and children's temperament as antecedents of adolescent depressive tendencies: Follow-up study of 6- to 15-year-olds. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 139–163. doi:10.1002/(SICI)1099-0984(199905/06)13:3<183::AID-PER327>3.3.CO;2-Q
- Katz, P.A., Ksiansnak, K.R., (1994). Developmental aspects of gender role flexibility and traditionality in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology* 30, 272–282. doi:10.1037//0012-1649.30.2.272
- Katz, J. & van der Kloft, E. (2010). The First Man in Her Life: Father Emotional Responsiveness During Adolescence and College Women's Sexual Refusal Behaviors. *The American Journal of Family Therapy*, 38, 344–356. doi: 10.1080/01926187.2010.493474
- Kauffman, D., Gaston, E., Santa Lucia, R., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 231–245. Získané z <http://search.ebscohost.com>

- Keltner, D., & Haidt, A. (2001) Social Functions of Emotions at Four Levels of Analysis. In W. G. Parrott (Ed.), *Emotions in social psychology* (pp. 171-198). Philadelphia: Psychology Press.
- Kennedy-Moore, E., & Watson, J. C. (2001). How and when does emotional expression help? *Review of General Psychology*, 5, 187-212. doi:10.1037//1089-2680.5.3.187
- Kieffer, C. K. (2008). From self-objects to mutual recognition: Towards optimal responsiveness in father and daughter relationships. *Psychoanalytic Inquiry*, 28, 76- 91. doi: 10.1080/07351690701787127
- King, L. A., & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 864-877. doi:10.1037//0022-3514.58.5.864
- Kleinginna, P.R., & Kleinginna, A.M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(4), 345–379. doi:10.1007/BF00992553
- Klimes-Dougan, B., & Zeman, J. (2007). Introduction to the special issue of Social Development: Emotion socialization in childhood and adolescence. *Social Development*, 16(2), 203-209. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00380.x
- Klimes-Dougan, B., Brand, A.E., Zahn-Waxler, C., Usher, B., Hastings, P.D., Kendziora, K., & Garside, R.B. (2007). Parental emotion socialization in adolescence: Differences in sex, age and problem status. *Social Development*, 16, 326-342. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00387.x
- Ko, S. G., Lee, T. H., Yoon, H. Y., Kwon, J. H., & Mather, M. (2011). How does context affect assessments of facial emotion? The role of culture and age. *Psychology and Aging*, 26, 48-59. doi: 10.1037/a0020222
- Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mothers' discipline, and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 66, 597–615. doi: 10.1111/1467-8624.ep9506152712
- Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization. *Child Development*, 68, 94 –112. doi:10.1111/1467-8721.00198
- Kochanska, G., Friesenborg, A. E., Lange, L. A., & Martel, M. M. (2004). Parents' personality and infants' temperament as contributors to their emerging relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 744 –759. doi: 10.1037/0022-3514.86.5.744
- Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development*, 68, 263-277. doi:10.2307/1131849
- Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T. Y., Koenig, A. L. & Vandegeest, K. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development*, 67, 490-507. doi:10.2307/1131828
- Komsi, N., Raikonen, K., Heinonen, K., Pesonen, A-K., Keskivaara, P., Jarvenpaa, A-L., et al. (2008). Transactional Development of Parent Personality and Child Temperament. *European Journal of Personality*, 22, 553-573. doi: 10.1002/per.690
- Krampe, E.M., Newton, R.R. (2011). Reflecting on the Father: Childhood Family Structure and Women's Paternal Relationships. *Journal of Family Issues*, XX(X), 1-28. doi: 10.1177/0192513X11425778

- Kuczynski, L. & Parkin, C.M. (2007). Agency and bidirectionality in socialization: Interactions, transactions, and relational dialectics. In Grusec, J.E. & P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 259-283). New York: The Guilford Press.
- LaFrance, M., & Banaji, M. (1992). Towards a reconsideration of the gender emotion relationship. In M.S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior: Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 14). Newbury Park, CA: Sage. Získané z http://www.people.fas.harvard.edu/~mrbworks/articles/1992_MSCLARK.pdf
- Laible, D., & Thompson, R. A. (2007). Early socialization: A relationship perspective. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*. (pp. 181-207). New York, NY, US: Guilford Press.
- Lamb, M. (2010). *The role of the father in child development*. NY: Wiley. Získané z [http://books.google.cz/books?id=dLpOkMwsu-QC&pg=PA143&lpg=PA143&dq=Lamb,+M.+\(1997\).+The+role+of+the+father+in+child+development.+NY:+Wiley.&source=bl&ots=jq65TcIDXQ&sig=OOuMxvoJHIwwGTJbjUhQ-ZpuXYQ&hl=cs&sa=X&ei=vNFT9LEJo2Q4gTQ3eWhDw&ved=0CCIQ6AEwAA#v=onepage&q=Lamb%2C%20M.%20\(1997\).%20The%20role%20of%20the%20father%20in%20child%20development.%20NY%3A%20Wiley.&f=false](http://books.google.cz/books?id=dLpOkMwsu-QC&pg=PA143&lpg=PA143&dq=Lamb,+M.+(1997).+The+role+of+the+father+in+child+development.+NY:+Wiley.&source=bl&ots=jq65TcIDXQ&sig=OOuMxvoJHIwwGTJbjUhQ-ZpuXYQ&hl=cs&sa=X&ei=vNFT9LEJo2Q4gTQ3eWhDw&ved=0CCIQ6AEwAA#v=onepage&q=Lamb%2C%20M.%20(1997).%20The%20role%20of%20the%20father%20in%20child%20development.%20NY%3A%20Wiley.&f=false)
- Lamb, M. E., Frodi, A. M., Hwang, C. -P., Frodi, M., & Steinberg, J. (1982). Mother-and father-infant interaction involving play and holding in traditional and nontraditional Swedish families. *Developmental Psychology*, 18, 215-221. doi:10.1037//0012-1649.18.2.215
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049–1066. doi:10.2307/1131151
- Larsen, R. J., & Prizmic-Larsen, Z. (2006). Measuring emotions: Implications of a multimethod perspective. In M. Eid & E. Diener (Eds.), *Handbook of multimethod measurement in psychology* (pp. 337-351). Washington, DC: American Psychological Association.
- Larson, D. G., & Chastain, R. L. (1990). Self-concealment: Conceptualization, measurement, and health implications. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 439–455. doi:10.1521/jscp.1990.9.4.439
- Larson, R., Richards, M., Moneta, G., Holmbeck, G. & Duckett, E. (1996) Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10–18: disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32, 744–754. doi:10.1037//0012-1649.32.4.744
- Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, 124–129. doi:10.1037//0003-066X.39.2.124
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press. Získané z <http://search.ebscohost.com>
- Lazarus, R. S. (1998). *Fifty years of the research and theory of R.S. Lazarus: An analysis of historical and perennial issues*. Mahwah, N J: Erlbaum. Získané z http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=M4cMTfVs5ZkC&oi=fnd&pg=PA182&dq=Lazarus+believes+there+to+be+three+primary+appraisals&ots=3FRhzV_d8n&sig=hlqUvwz5zoew8cNf2thNrM6ts6o#v=onepage&q=appraisal&f=false
- Leeper, R. W. (1948). A motivational theory of emotion to replace emotion as disorganized response. *Psychological Review*, 55, 5 – 21. doi:10.1037/h0061922
- Lerner, R., Easterbrooks, M., & Mistry, J. (Eds.). (2003). *Handbook of Psychology: Vol. 6. Developmental Psychology*. New York: John Wiley & Sons.

- Levine, L. J., Stein, N. L., & Liwag, M. D. (1999). Remembering children's emotions: Sources of concordant and discordant accounts between parents and children. *Developmental Psychology*, 35, 790–801. doi:10.1037//0012-1649.35.3.790
- Lewis, M. (1992). *Shame: The Exposed Self*. New York: Free Press. Získané z [http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=e7qYIOIO8X4C&oi=fnd&pg=PR11&dq=Lewis,+M.++\(1992\)+Shame:+The+exposed+self.&ots=HMSKUAMyEe&sig=kWFOq6FyGZHhQ6Q6_TsVPbgaVIA#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=e7qYIOIO8X4C&oi=fnd&pg=PR11&dq=Lewis,+M.++(1992)+Shame:+The+exposed+self.&ots=HMSKUAMyEe&sig=kWFOq6FyGZHhQ6Q6_TsVPbgaVIA#v=onepage&q&f=false)
- Lewis, M., (1998). The development and structure of emotions. In: Mascolo, M.F., Griffin, S. (Eds.), *What Develops in Emotional Development?* (pp. 29–50). Plenum Press, New York.
- Lewis, M. (2007). Self-conscious emotional development. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 134 –149). New York, NY: Guilford Press.
- Lewis, H., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self-development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60, 146–156. doi:10.2307/1131080
- Lipman-Blumen, J. (1984). *Gender roles and power*. Englewood Cliffs, NJ, USA: Prentice-Hall.
- Lippa, R.A. (2000). Gender-related traits in gay men, lesbian women, and heterosexual men and women: The virtual identity of homosexual-heterosexual diagnosticity and gender diagnosticity. *Journal of Personality*, 68, 899–926. doi:10.1111/1467-6494.00120
- Losoya, S. H., Callor, S., Rowe, D. C., & Goldsmith, H. H. (1997). Origins of familial similarity in parenting: A study of twins and adoptive siblings. *Developmental Psychology*, 33, 1012–1023. doi:10.1037//0012-1649.33.6.1012
- Lukšík, J., & Supeková, M. (2003). *Sexualita a rodovosť*. Bratislava: Humanitas. ISBN: 80-89124-0-1-1.
- Lutz, C., & White, G. (1986). The anthropology of emotions. *Annual Review of Anthropology*, 15, 405–436. Získané z <http://www.jstor.org>
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L., & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment, classification and maternal psychological problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64, 572–585. Získané z <http://search.ebscohost.com>
- Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M. A., & Cibelli, C.D., (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: Predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. *Developmental Psychology*, 33, 681–692. doi:10.1037//0012-1649.33.4.681
- Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology*, 26, 683–697. doi:10.1037//0012-1649.26.5.683
- Lytton, H. & Romney, D.M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267–296. doi:10.1037//0033-2909.109.2.267
- Maccoby, E.E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 26, 755–765. doi:10.1037//0012-1649.24.6.755
- Maccoby, E.E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. In Grusec, J.E. and Hastings, P.D. (Eds). *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 13–41). New York / London: The Guilford Press.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Mackie. M. (1980). The impact of sex stereotypes upon adult self imagery. *Social Psychology Quarterly*, 43, 121–125. doi:10.2307/3033755

- MacKinnon-Lewis, C., & Lofquist, A. (1996). Antecedents and consequences of boys' depression and aggression: Family and school linkages. *Journal of Family Psychology*, 10, 490 – 500. doi:10.1037//0893-3200.10.4.490
- Magai, C., Consedine, N. S., Gillespie, M., O'Neal, C., & Vilker, R. (2004). The differential roles of early emotion socialization and adult attachment in adult emotional experience: Testing a mediator hypothesis. *Attachment and Human Development*, 6, 389–418. doi:10.1080/1461673042000303118
- Magai, C., & Hunziker, J. (1993). Tolstoy and the riddle of developmental transformation: A lifespan analysis of the role of emotions in personality development. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 247-259). New York: Guilford Press.
- Malhi, G. S., Lagopoulos, J., Sachdev, P. S., Ivanovski, B., Shnier, R. & Ketter, T. (2007). Is a lack of disgust something to fear? A functional magnetic resonance imaging facial emotion recognition study in euthymic bipolar disorder patients. *Bipolar Disorders*, 9, 345-357. doi:10.1111/j.1399-5618.2007.00485.x
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253. doi:10.1037//0033-295X.98.2.224
- Martin, R., D. Watson, & C. K. Wan. (2000). A three-factor model of trait anger: Dimensions of affect, behavior, and cognition. *Journal of Personality* 68, 869–97. doi:10.1111/1467-6494.00119
- Mascolo, M. F., & Fischer, K. W. (1998). The development of self through the coordination of component systems. In M. Ferrari & R. Sternberg, (Eds.), *Self-awareness: Its nature and development* (pp. 332-384). New York: Guilford. Získané z [http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=JANokq-wOcsC&oi=fnd&pg=PA332&dq=Self-awareness:+Its+nature+and+development+\(pp.+332-384\).+New+York:+Guilford&ots=tbNj2O4CtW&sig=SGYA2IIJLGRgWSWXc-m25wj5L4#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=JANokq-wOcsC&oi=fnd&pg=PA332&dq=Self-awareness:+Its+nature+and+development+(pp.+332-384).+New+York:+Guilford&ots=tbNj2O4CtW&sig=SGYA2IIJLGRgWSWXc-m25wj5L4#v=onepage&q&f=false)
- Mascolo, M., & Griffin, S. (1998). *What develops in emotional development?* New York: Plenum Press.
- Massie, K., Beisecker, M. & Barchard, K.A. (2003). *Positive Expressivity and relationship success*. Presentation at the Western Psychological Association Annual Conversion April-May, Vancouver, BC.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 668-678. Získané z <http://search.ebscohost.com>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of a five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81–90. doi:10.1037//0022-3514.52.1.81
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 139–153). New York: Guilford Press. Získané z [http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=lang_en&id=b0yalwi1HDMC&oi=fnd&pg=PA139&dq=McCrae+%26+Costa+\(1999\)+&ots=753AP7UpRk&sig=yZrXC6eAFDd2OSxq_SSsoEnVtYw&redir_esc=y#v=onepage&q=McCrae%20%26%20Costa%20\(1999\)&f=false](http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=lang_en&id=b0yalwi1HDMC&oi=fnd&pg=PA139&dq=McCrae+%26+Costa+(1999)+&ots=753AP7UpRk&sig=yZrXC6eAFDd2OSxq_SSsoEnVtYw&redir_esc=y#v=onepage&q=McCrae%20%26%20Costa%20(1999)&f=false)

- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hřebíčková, M., Avia, M. D., Sanz, J., & Sanchez-Bernardos, M. L. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173–186. doi:10.1037//0022-3514.78.1.173
- McCreary, D.R. (1994). The male role and avoiding femininity. *Sex Roles*, 31, 517-531. doi:10.1007/BF01544277
- Metsäpelto, R., & Juujärvi, P. (2006). Parental Knowledge and Family Atmosphere in Relation to Children's Socioemotional Behavior. In L. Pulkkinen, J. Kaprio, J., & R. Rose (Eds.), *Socioemotional development and health from adolescence to adulthood*. (pp. 209-227). Cambridge and New York: Cambridge.
- Metsäpelto, R.-L., & Pulkkinen, L. (2003). Personality traits and parenting: Neuroticism, extraversion, and openness to experience as discriminative factors. *European Journal of Personality*, 17, 59–78. doi: 10.1002/per.46
- Mesquita, B. (2001). Emotions in collectivist and individualistic contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 68 –74. doi:10.1037//0022-3514.80.1.68
- Mesquita, B., & Frijda, N. H. (1992). Cultural variations in emotions: A review. *Psychological Bulletin*, 112, 179–204. doi:10.1037//0033-2909.112.2.179
- Michalik, N. M., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Ladd, B., Thompson, M., & Valiente, C. (2007). Longitudinal relations among parental emotional expressivity and sympathy and prosocial behavior in adolescence. *Social Development*, 16, 286–309. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00385.x
- Michalson, L. & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions*. (pp.117-139). New York: Plenum Press.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2006). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16 (1), 39–47. doi: 10.1007/s10826-006-9066
- Morman, M.T. & Floyd, K. (2006). Good fathering: Father and son perceptions of what it means to be a good father. *Fathering*, 4 (2), 113-136. doi:10.3149/fth.0402.113
- Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S., & Robinson, L. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361–388. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Naragon-Gainey, K., Watson, D., & Markon, K. (2009). Differential relations of depression and social anxiety symptoms to the facets of extraversion/positive emotionality. *Journal of Abnormal Psychology*, 118, 299–310. doi:10.1037/a0015637
- Nezlek, J. B., & Derks, P. (2001). Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment, and social interaction. *Humor*, 14(4), 395-413. doi:10.1515/humr.2001.011
- Nielsen, L. (2005). Fathers and Daughters: A Needed Course in Family Studies. *Marriage & Family Review*, 38, 1-13. doi:10.1300/J002v38n03_01
- Noftle, E. E. & Shaver, P. R. (2006). Attachment dimensions and the big five personality traits: Associations and comparative ability to predict relationship quality. *Journal of Research in Personality* 40, 179 - 208. doi:10.1016/j.jrp.2004.11.003
- Oakley, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-403-6.

- Oatley, K. (1993). Social construction in emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 341–352). New York: Guilford.
- Oatley, K., & Jenkins, J.M. (1996). *Understanding emotions*. Oxford, UK: Blackwell.
- Panksepp, J. (1992). A critical role for “affective neuroscience” in resolving what is basic about basic emotions. *Psychological Review*, 99, 554–560. doi:10.1037//0033-295X.99.3.554
- Panksepp, J., & Smith-Pasqualini, M. (2005). The search for the fundamental brain/mind sources of affective experience. In J.Nadel & D. Muir, (Eds.), *Emotional development: Recent Research Advances* (pp. 5–30). Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-85-2884-1.
- Paris, R., & Helson, R. (2002). Early mothering experience and personality change. *Journal of Family Psychology*, 16, 172–185. doi: 10.1037//0893-3200.16.2.17
- Parke, R. D. (1996). **FATHERHOOD**. Cambridge: Harvard University Press. Získané z <http://books.google.cz/books?id=cjyq-1C6RIkC&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 429–504). New York: Wiley.
- Parke, R.D., McDowell, D.J., Cladis, M., & Leidy, M.S. (2006). Family and peer relationships: The role of emotion regulatory processes. In D. K. Snyder, J.S. Simpson & J.N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 143–162). Washington, DC: American Psychological Association.
- Parrott, W. G. (Ed.). (2001). *Emotions in social psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Patterson, G. R., & Fisher, P. A. (2002). Recent developments in our understanding of parenting: Bidirectional effects, causal models, and the search for parsimony. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 5: Practical issues in parenting* (pp. 59–88). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., and Dishion, T. J. (1992). *A social interactional approach: Vol. 4: Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pedlow, R., Sanson, A., Prior, M., & Oberklaid, F. (1993). Stability of maternally reported temperament from infancy to 8 years. *Developmental Psychology*, 29, 998–1007. doi:10.1037//0012-1649.29.6.998
- Peterson, C., & Park, N. (2007). Explanatory style and emotion regulation. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotional regulation* (pp. 159–179). New York: Guilford Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347–374. Získané z <http://search.ebscohost.com>
- Pierrehumbert, B., Mijkovitch, R., Plancherel, B., Halfon, O., & Ansermet, F. (2000). Attachment and temperament in early childhood: Implications for later behavior problems. *Infant and Child Development*, 9, 17–32. doi:10.1037//0033-295X.91.3.347
- Plomin, R., Asbury, P.G., & Dunn, J. (2001). Why are children in the same family so different? Nonshared environment a decade later. *Canadian Journal of Psychiatry*, 46, 225–233. doi:10.1017/S0140525X00055941
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions. *American Scientist*, 89, 34–350. doi:10.1511/2001.4.344

- Polce-Lynch, M., Myers, B., Kliewer, W. & Kilmartin, C. (2001). Adolescent self-esteem and gender: Exploring relations to sexual harassment, body image, media influence, and emotional expression. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 225-244. doi: 10.1023/A:1010397809136
- Poněšický, J. (2004). *Fenomén ženství a mužství - Psychologie ženy a muže, rozdíly a vztahy*. Praha: Triton. ISBN-10: 80-7254-374-1.
- Porter, C. L., Hart, C. H., Yang, C., Robinson, C. C., Olsen, S. F., Zeng, Q., et al. (2005). A comparative study of child temperament and parenting in Beijing, China and the western United States. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 541-551. doi: 10.1080/01650250500147402
- Preacher, K. J. (2002, May). *Calculation for the test of the difference between two independent correlation coefficients* [Computer software]. Dostupné z <http://quantpsy.org>.
- Pulkkinen, L., Ohranen, M., & Tolvanen, A. (1999). Personality antecedents of career orientation and stability among women compared to men. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 37-58. doi:10.1006/jvbe.1998.1653
- Putnam, S. P., Sanson, A., & Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed. pp. 255-277). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Reder, P., Duncan, S., & Lucey, C. (2003). What principles guide parenting assessments?, In P. Reder, S. Duncan, & C. Lucey (Eds), *Studies in the Assessment of Parenting* (pp. 3-26). London, Routledge.
- Reis, H. T., Collins, W. A., & Berscheid, E. (2000). Relationships in human behavior and development. *Psychological Bulletin*, 126, 844-872. doi:10.1037//0033-2909.126.6.844
- Roberts, B. W., & Del Vecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3-25. doi:10.1037//0033-2909.126.1.3
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 1-25. doi: 10.1037/0033-2909.132.1
- Robinson, M. D., & Clore, G. L. (2002). Belief and feeling: An accessibility model of emotional self-report. *Psychological Bulletin*, 128, 934-960. doi:10.1037//0033-2909.128.6.934
- Rosenblum, G. D., & Lewis, M. (2003). Emotional development in adolescence. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 269-289). Malden, MA: Blackwell.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament and development. In G. Kohnstamm, J. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 187-248). Chichester, ENG: Wiley.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122-135. doi:10.1037//0022-3514.78.1.122
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 105-176). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in Developmental Psychology* (Vol. 1, pp. 37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Dostupné z:

http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=lang_en&id=9AXNbFpTBdcC&oi=fnd&pg=PA37&dq=rothbart+%26+derryberry+1981&ots=w_i-PAt03F&sig=vYVT5WsM0KPD4eLq_Y6l2lnaHE8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Hershey, K. (2000). Stability of temperament in childhood: Laboratory infant assessment to parent report at seven years. In V. J. Molfese & D. L. Molfese (Eds.), *Temperament and personality development across the life span*, (pp. 85-119). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Posner, M. I. (1994). A psychobiological approach to the development of temperament. In J. E. Bates & T. D. Wachs (Eds.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (pp. 83-116). Washington, DC: American Psychological Association.

Rowland R., & Thomas, A. (1996). Mothering sons: A crucial feminist challenge. *Feminism & Psychology*, 6, 93-99. doi:10.1177/0959353596061013

Rubin, K.H., Burgess, K.B., Dwyer, K.M., & Hastings, P.D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology*, 39, 164-176. doi:10.1037//0012-1649.39.1.164

Russell, J.A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1161-1178. doi:10.1037/h0077714

Russell, J.A. (1983). Pancultural aspects of human conceptual organization of emotions. *Journal of Personality & Social Psychology*, 45, 1281-1288. doi:10.1037//0022-3514.45.6.1281

Russell, J. A. (1991). Culture and the categorization of emotion. *Psychological Bulletin*, 110, 426 - 450. doi:10.1037//0033-2909.110.3.426

Russell, A. & Saebel, J. (1997). Mother-Son, mother-daughter, father-son, and father-daughter: Are they distinct relationships? *Developmental Review*, 17, 111-147. doi:10.1006/drev.1996.0431

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331. doi:10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x

Ryan, R. M., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2006). Is one parent good enough? Patterns of mother and father parenting and child cognitive outcomes at 24 and 6 months. *Parenting: Science & Practice*, 6, 211-228. doi:10.1207/s15327922par0602&3_5

Salisbury, A., Yanni, P., LaGasse, L., Lester, B., 2004. Maternal-Fetal Psychobiology: A Very Early Look at Emotional Development. In J. Nadel, & D. Muir, (Eds). *Emotional Development* (pp. 95-125). Oxford: Oxford University Press.

Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13, 142-170. doi:10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x

Sanson, A. & Rothbart, M. K. (1995). Child temperament and parenting. In M. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting (Vol. 4)* (pp. 299-321). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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

Saarni, C., Campos, J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional and personality development* (6th ed., pp. 226-299). New York: Wiley.

Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.),

Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (pp. 237–309). New York: Wiley.

Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, 63, 1–19. doi:10.2307/1130897

Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype-environment effects. *Child Development*, 54, 424–435. doi:10.2307/1129703

Schwartzman, G. (2006). The subjectivity of the mother in the mother-son relationship: Attachment, separation and autonomy. *International Forum of Psychoanalysis*, 15(4), 226–232. doi:10.1080/08037060510030223

Shaver, P. R., & Brennan, K. A. (1992). Attachment styles and the "Big Five" personality traits: Their connections with each other and with romantic relationship outcomes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 536–545. doi:10.1177/0146167292185003

Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2005). Attachment theory and research: Resurrection of the psychodynamic approach to personality. *Journal of Research in Personality*, 39, 22–45. doi:10.1016/j.jrp.2004.09.002

Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (2001). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. In W. G. Parrott (Ed.), *Emotions in social psychology* (pp. 26–55). Philadelphia: Psychology Press.

Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J., & Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big-Five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1380–1393. doi:10.1037//0022-3514.73.6.1380

Shields, S.A. (2002). *Speaking from the Heart: Gender and the Social Meaning of Emotion*. Cambridge University Press. Získané z

<http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam033/2001052481.pdf>

Shortt, J. W., Stoolmiller, M., Smith-Shine, J. N., Eddy, J. M., & Sheeber, L. (2010). Maternal emotion coaching, adolescent anger regulation, and siblings' externalizing symptoms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 799–808. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02207.x

Shulman, S. & Seiffge-Krenke, I. (1997). *Fathers and adolescents*. NY: Routledge. Získané z http://books.google.cz/books?id=5gYHDKGIbggC&pg=PA202&dq=Shulman,+S.+%26+Seiffge-Krenke,+I.&hl=en&sa=X&ei=csLYT86iMoPR4QSH8LnJDw&sqi=2&redir_esc=y#v=snippet&q=dau+gher&f=false

Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379–399. doi:10.1037/h0046234

Scheffler, T. S., & Naus, P. J. (1999). The relationship between fatherly affirmation and a women's self-esteem, fear of intimacy, comfort with womanhood and comfort with sexuality. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 8, 39–46. Získané z

<http://www.fact.on.ca/Info/father/schef99.htm>

Scherer, K. R. (1986). Vocal affect expression: A review and a model for future research. *Psychological Bulletin*, 99, 143–165. doi:10.1037//0033-2909.99.2.143

Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729. doi:10.1177/0539018405058216

- Scherer, K. R., & Tannenbaum, P. H. (1986). Emotional experiences in everyday life: A survey approach. *Motivation and Emotion*, 10, 295-314. doi:10.1007/BF00992106
- Skoe E.E.A, Cumberland A, Eisenberg N, Hansen K, Perry J. (2002). The influences of sex and gender-role identity on moral cognition and prosocial personality traits. *Sex Roles*, 46, 295-309. Získané z <http://www.springerlink.com>
- Snyder, J., Stoolmiller, M., Wilson, M., & Yamamoto, M. (2003). Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behavior. *Social Development*, 12, 335–360. doi:10.1111/1467-9507.00237
- Solomon, R. C. (2002). Back to basics: On the very idea of "basic emotions." *Journal for the Theory of Social Behavior*, 32, 115–144. doi:10.1111/1468-5914.00180
- Spangler, G. (1999). Frühkindliche Bindungserfahrungen und Emotionsregulation. In W. Friedelmeier & M. Holodynski, (Eds.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext* (pp.177- 196). Heidelberg: Spektrum. Získané z <http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=ql9vQJsBKjoC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Friedelmeier,+W.,+Holodynski,+M.+Emotionale+Entwicklung&ots=w4-q4ZKGxg&sig=PxQWVlWHig36DgQ0BKZtVP6Lec#v=onepage&q&f=false>
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Starrels, M. E. (1994). Gender differences in parent–child relations. *Journal of Family Issues*, 15, 148-165. doi:10.1177/019251394015001007
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press. Získané z <http://books.google.cz/books?id=De-QadXlOooC&printsec=frontcover&dq=feldman+elliott+at+the+threshold&hl=cs&sa=X&ei=8dhXT7ffHIXRsgajy-2ZDA&ved=0CDIQ6AEwAA#v=onepage&q=feldman%20elliott%20at%20the%20threshold&f=false>
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1: Children and parenting* (pp. 103–133). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stern, D.N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books. Získané z <http://www.pep-web.org/document.php?id=zbk.016.0001a#p0100>
- Stolz, H.E., Barber, B.K., & Olsen, J.A. (2005). Toward disentangling fathering and mothering: An assessment of relative importance. *Journal of Marriage and the Family*, 67, 1076–1092. doi: 10.1111/j.1741-3737.2005.00195.x
- Strongman, K.T. (2003). *The Psychology of emotion – From everydaylife to theory*. Fifth Edition. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Stuhlmacher, A. F., & Walters, A. E. (1999). Gender differences in negotiation outcome: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 52, 653-677. doi:10.1111/j.1744-6570.1999.tb00175.x
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Susman, E. J., Dom, L. D., Inoff-Germain, G., Nottelman, E. D., & Chrousos, G. P. (1997). Cortisol reactivity, distress behavior, and behavioral and psychological problems in young adolescents: A longitudinal perspective. *Journal of Research Adolescence*, 7, 81-105. doi:10.1207/s15327795jra0701_5

- Susman, E. J., & Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (Vol. 2, pp. 15-44). Hoboken, NJ: Wiley.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development. Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 36, pp. 367– 467). Lincoln: University of Nebraska Press. Získané z [http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=kMsKKk6dovcC&oi=fnd&pg=PA367&dq=Thompson+RA+\(1990\)+&ots=2g0DNK45I9&sig=60Z-lvyYBLI-s-k-bU0J81f3poo#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=kMsKKk6dovcC&oi=fnd&pg=PA367&dq=Thompson+RA+(1990)+&ots=2g0DNK45I9&sig=60Z-lvyYBLI-s-k-bU0J81f3poo#v=onepage&q&f=false)
- Širůček, J., & Lacinová, L. (2008). „Relationship with Parents from the Perspective of Attachment Theory.“ In Ježek, S., Lacinová, L. (Eds.). *Fifteen-year-olds in Brno, a Slice of Longitudinal Self-reports*. Brno: MU FSS.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations (Monographs of the Society for Research in Child Development)* (Vol. 59, pp. 25-52). doi:10.2307/1166137
- Thompson, R.A. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development*, 71, 145–152. doi:10.1111/1467-8624.00128
- Thompson, R.A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In W. Damon & R. Lerner (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 24–98). New York: Wiley.
- Thompson, R. A., & Calkins, S. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163–182. doi:10.1017/S0954579400007021
- Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2005). The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (5th Ed.) (pp. 391-428). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tobin, R.M., Graziano, W.G., Vanman, E.J., & Tassinary L.G. (2000). Personality, emotional experience, and efforts to control emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 656-669. doi: 10.1037/0022-3514.79.4.656
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112-119. doi:10.1037//0003-066X.44.2.112
- Tronick, E. Z. (2001). Emotional connection and dyadic consciousness in infant-mother and patient-therapist interactions: Commentary on paper by Frank M. Lachman. *Psychoanalytic Dialogue*, 11, 187-195. doi:10.1080/10481881109348606
- Updegraff, K., McHale, S., Crouter, A., & Kupanoff, K. (2001). Parents' involvement in adolescent peer relationships. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 655-668. doi: 10.1111/j.1741-3737.2001.00655.x
- Uğiris, I. C., & Raeff, C. (1995). Play in parent–child interactions. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 4, pp. 353–376). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Valiente, C., Eisenberg, N., Faber, R.A., Shepard, S., Cumberland, A. & Losoya, S.H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents expressivity. *Development Psychology* 40, 911–926. doi:10.1037/0012-1649.40.6.911
- Van Hemert, D. A., Poortinga, Y. H., & Van de Vijver, F. J. R. (2007). Emotion and culture: A meta-analysis. *Cognition and Emotion*, 21, 913-943. doi:10.1080/02699930701339293

- Vogel, D.L., Wester, S.R., Heesacker, M., & Madon, S. (2003). Confirming gender stereotypes: A social role perspective. *Sex Roles, 48*, 519-528. Získané z <http://www.psychology.iastate.edu/faculty/madon/confirmingsexstereotypes.pdf>
- Waters, E., Kondo-Ikemura, K., Posada, G., & Richters, J. E. (1990). Learning to love: Mechanisms and milestones. In M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development: Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 23). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Získané z <http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/love2002.pdf>
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin, 98*, 219-235. Získané z <http://search.ebscohost.com>
- Way, N. & Gillman, D. (2000). Adolescent girls' perceptions of their relationships with their fathers. *Journal of Early Adolescence, 20*, 309-331. doi: 10.1177/0272431600020003003
- Weiner, B. (2003). The classroom as a courtroom. *Social Psychology of Education, 6*, 3-15. Získané z <http://search.ebscohost.com>
- Wellman, H.M., Harris, P.L., Banerjee, M., & Sinclair, A. 1995. Early understanding of emotion: evidence from natural language. *Cognition and Emotion, 9*, 117-149. doi:10.1080/02699939508409005
- Wertfein, M. (2006). *Emotionale Entwicklung im Vor und Grundschulalter am Spiegel der Eltern Kind Interaktion*. Dizertačná práca, Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland.
- White, K., Speisman, J., & Costos, D. 1983. Young adults and their parents: Individuation to mutuality. *New Directions for Child Development, 22*, 61-76. doi:10.1002/cd.23219832206
- Wilkinson, R. B., & Walford, W. A. (2001). Attachment and personality in the psychological health of adolescents. *Personality and Individual Differences, 31*, 473-484. doi:10.1016/S0191-8869(00)00151-3
- Wilson, B. J., & Gottman, J. M. (1995). Marital interaction and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Applied and practical parenting* (pp. 35-55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wong, M. S., Diener, M., & Isabella, R. A. (2008). Parents' emotion related beliefs and behaviors and child grade: Associations with children's perceptions of peer competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*, 175-186. doi:10.1016/j.appdev.2008.02.003
- Wong, M.S., McElwain, N.L., & Halberstadt, A. G. (2009). Parent, family, and child characteristics: Associations with mother- and father-reported emotion socialization practices. *Journal of Family Psychology, 23*(4), 452-463. doi:10.1037/a001555
- Wood, J.J., & Repetti, R.L. (2004). What gets dad involved? A longitudinal study of change in parental child caregiving involvement. *Journal of Family Psychology, 18*, 237-249. doi:10.1037/0893-3200.18.1.237
- Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: Who influences whom and how? In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. New Directions for Child and Adolescent Development, 128*, 101-109. San Francisco: Jossey-Bass. Získané z <http://search.ebscohost.com>
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Welsh, J. D., & Fox, N. A. (1995). Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with behavior problems. *Development and Psychopathology, 7*, 27-48. doi:10.1017/S0954579400006325
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., and Chapman, M. 1992. Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28*, 126-136. doi:10.1037//0012-1649.28.1.126

- Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445–469). Oxford: Blackwell.
- Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135–158). New York: Guilford.
- Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957–973. doi:10.2307/1131873
- Zeman, J., Klimes-Dougan, B., Cassano, M., & Adrian, M. (2007). Measurement issues in emotion research with children and adolescents. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14, 377–401. doi:10.1111/j.1468-2850.2007.00098.x

PRÍLOHY

PRÍLOHA A: ABECEDNÝ ZOZNAM SKRATIEK POUŽITÝCH V TABUĽKÁCH A V TEXTE PRÁCE

α	Cronbachova alfa
AIS	Akaikeovo informačné kritérium (<i>Akaike's information criterion</i>)
CFA	konfirmatórna faktorová analýza (<i>Confirmatory factor analysis</i>)
CFI	Komparatívny index zhody (<i>Comparative Fit Index</i>)
CI	Interval spoľahlivosti (<i>Confidence interval</i>)
CN	Hoelterovo kritické N (<i>Hoelter's critical N</i>)
DET	Diferenciálna emočná teória (<i>differential emotions theory</i>)
df	Stupne voľnosti (<i>degrees of freedom</i>)
EFA	exploratórna faktorová analýza (<i>Exploratory factor analysis</i>)
ELSPAC	Európska longitudinálna štúdia tehotenstva a detstva (<i>European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood</i>)
ERSBs	typy socializujúceho správania spojeného s emocionálnosťou (<i>emotion related socialization behaviors</i>)
η^2	eta ² (<i>eta-squared</i>)
FA	faktorová analýza
GFI	Index dobrej zhody (<i>Goodness of Fit Index</i>)
IPPA	
IVDMR	Inštitút výskumu detí, mládeže a rodiny (<i>Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny</i>)
IT r	korelácia položky s ostatnými položkami škály (<i>Corrected Item-Total Correlation</i>)
LB	Spodná hranica (<i>Lower Bound</i>)
M	Priemer (<i>Mean</i>)
Min	Minimálna hodnota
Max	Maximálna hodnota
MR	Priemerný rozptyl (<i>Mean Rank</i>)
N	počet probantov
nakl	faktor/subškála Náklonnosť
neg	faktor/subškála Negatívna emocionálnosť
NES	Škála negatívnej expresivity
p	úroveň signifikancie – 2-stranná (<i>Significance level – 2-tailed</i>)
PES	Škála pozitívnej expresivity
poz	faktor/subškála Pozitívna emocionálnosť
RMSEA	Odmocnina z priemerného štvorca chyby odhadu (<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>)
SD	Štandardná odchýlka (<i>Standard Deviation</i>)
SE	Štandardná chyba (<i>Standard Error</i>)
SM r	umocnený viacnásobný korelačný koeficient (<i>Squared Multiple Correlation</i>)
UB	Horná hranica (<i>Upper Bound</i>)

WHO Svetová zdravotnícka organizácia (*World Health Organization*)
zak faktor/subškála Zakrývanie negatívnych emócií

PRÍLOHA B: PRAVIDLÁ UPLATNENÉ PRI PÍSANÍ TEXTU (VEĽKÉ/MALÉ PÍSMENÁ, ANGLICKÉ TERMÍNY)

Písanie veľkých a malých začiatkových písmen slov

Naprieč textom používame u niektorých slov veľké i malé začiatkové písmeno – napríklad Neuroticizmus, Extraverzia, Hnev a podobne – čo poukazuje na rozdielny význam použitého slova.

Veľké písmeno = zmieňujeme priamo škálu merajúcu tento konštrukt, alebo skóre v nej

„Rozdiel v skóre v dimenzii Hnev nebol zistený“

Malé písmeno = odkazujeme sa na určitý prejav vo všeobecnosti

„Prejavený hnev môže mať podobu behaviorálnej alebo verbálnej agresie“

Anglické termíny

Pôvodné termíny preložené z angličtiny sú uvádzané v texte v zátvorke *kurzívou* za slovenským prekladom slova. Ide predovšetkým o pojmy, ktoré nie sú ustálené alebo sú menej známe. Napríklad pojem *attachment* je používaný zameniteľne s „citová väzba“, prípadne *agency* a *communion* používané aj v slovenčine sa nesnažíme prekladať.

PRÍLOHA C: DOTAZNÍK IPPA

1. Rodiče respektují moje pocity.
2. Moji rodiče jsou dobří rodiče.
3. Přál/a bych si mít jiné rodiče.
4. Rodiče mě berou takového, jaký jsem/takovou jaká jsem.
5. Nemohu se spolehnout, že mi rodiče pomohou s řešením problémů.
6. Když mám s něčím starosti, rád/a si vyslechnu, co si o tom myslí rodiče.
7. Rodiče poznají, když jsem kvůli něčemu rozrušený/á nebo rozčilený/á.
8. Když s rodiči mluvím o svých problémech, stydím se nebo si připadám hloupě.
9. Rodiče ode mne očekávají příliš mnoho.
10. Jsem naštvaný/á nebo se trápím mnohem častěji než si rodiče myslí.
11. Když s rodiči o něčem mluvím, berou vážně, co si myslím.
12. Rodiče berou vážně mé názory.
13. Rodiče mají své vlastní problémy, tak je neobtěžuji s těmi svými.
14. Rodiče mi pomáhají, abych sám/sama sobě lépe porozuměl/a.
15. Svěřuji se rodičům se svými problémy a nesnázemi.
16. Zlobím se na své rodiče.
17. Doma mi nevěnují moc pozornosti.
18. Rodiče mě povzbuzují v tom, abych mluvil/a o svých starostech.
19. Rodiče mě chápou.
20. Nevím, na koho se mohu spolehnout.
21. Když jsem kvůli něčemu rozhněvaný/á, rodiče se to snaží pochopit.
22. Důvěřuji svým rodičům.
23. Rodiče nechápou moje problémy.
24. Když potřebuji mluvit o nějakém problému, mohu počítat se svými rodiči.
25. Když rodiče vědí, že mě něco trápí nebo štve, zeptají se mně na to.

PRÍLOHA D: CAREYHO TEMPERAMENTOVÝ DOTAZNÍK O DIEŤATI

1. K miestu, na ktoré sa chce dostať, beží.
2. Pri prvom setkání s paní na hlídání se chová vyhýbavě (nepřibližuje se k ní, nemluví s ní).
3. Pochvala u něj(ní) vyvolá výraznou reakci (směje se, tleská, vykřikuje, skáče atd.).
4. Dělá obličej nebo slovně protestuje, když jej(ji) rodič požádá o splnění nějakého úkolu.
5. Reaguje na sebemenší změny v osvětlení (změny stínů, zapnutí světla atd.).
6. Ztrácí zájem o novou hru či hračku téhož dne, kdy ji dostane.
7. Obtížně se rozhoduje (ptá se na radu, potřebuje dlouhou dobu na rozmyšlenou atd.).
8. Ve vlhkém nebo špinavém oblečení se cítí nepříjemně; chce se ihned převléct.
9. Výrazně reaguje na příjemné překvapení, tj. křičí, ječí, poskakuje atd..
10. Reakce dítěte na pokyny rodičů lze předvídat.
11. Zůstává v dobré náladě (usmívá se atd.), přestože je unaven(a).
12. Vzhledně ihned od hry, jakmile zazvoní telefon nebo zvonek.
13. Bez váhání se okamžitě pouští do neznámých míst (obchod, divadlo, hřiště...).
14. Změně každodenních činností (jiná doba ukládání ke spánku, nové povinnosti atd.) se přizpůsobí během jednoho či dvou dnů.
15. Po vyučování zachovává stejný odpolední program (př. svačina-učení-hra-večeře; hra-večeře-domácí úkoly atd.).
16. Je šťastný(á) a spokojený(á) na krátkých výletech autem, vlakem nebo autobusem.
17. Navazuje kontakt s neznámými hosty, kteří přijdou na návštěvu.
18. Když si hraje s kamarády, reaguje na náhlé zvuky (domovní zvonek, telefon, siréna).
19. Vzhledně, když někdo projde kolem dveří.
20. Spory s kamarády při hře urovná během několika minut.
21. Neodejde od domácích úkolů, dokud je nedokončí.
22. Když čeká, než přijde na řadu (při hře, na svačinu, než se jí rodiče začnou věnovat atd.), stojí nebo sedí klidně.
23. Reaguje na teplotu vody ve vaně, při plavání atd.
24. V nových situacích se chová neobvykle, obtížně si zvyká (např. při návštěvě příbuzných, známých, při zapojení nových kamarádů do hry apod.).
25. Při práci na nějakém úkolu, který si sam(a) vybral(a), ztrácí zájem, jakmile se objeví první těžkosti.
26. Opakuje chování, za které byla v minulosti trestán(a).
27. Je mrzutý(á), když je kárán(a) za špatné chování.
28. Doba, po kterou se věnuje procvičování nějakých činností (hra na nástroj, zpěv, tělesná cvičení atd.), se různí.
29. Výrazně reaguje, když s ní(m) někdo žertuje nebo ho(ji) škádlí (křičí, výská atd.).
30. Do schodů a ze schodů běhá či skáče.
31. Na procházce s kamarády nebo rodinou poskakuje nebo hopsá.
32. Čte si (knihu, časopis...) a nerozptyluje se, i když je v téže místnosti zapnutá např. televize.
33. Všimá si rozdílů v chuti nebo konzistenci jídla (jiné druhy, různí výrobci atd.).
34. Když je šťastný(á), výrazně se směje, křičí, výská atd.
35. Odchází od běžných domácích prací dříve, než je dokončí.
36. Oblíbenost či neoblíbenost jídel se ze dne na den liší. Každý den má jiné chutě.
37. Stěžuje si na to, co se ve škole toho dne přihodilo.
38. Když se účastní nějaké nové skupinové aktivity, vyžaduje opakovaně (tzn. více než jednou) přítomnost rodiče nebo sourozence.
39. Špatně snáší změny v plánech (odložení výletu, kamarád nemůže přijít na návštěvu atd.).
40. Při poslechu hudby sedí klidně.

41. Pokud je s rodiči, navazuje dobře kontakt s cizími lidmi mimo domov (usmívá se, mluví s nimi)
42. Je-li jednou či dvakrát přísně potrestán(a), vyvaruje se příště nežádoucího chování.
43. Je v pohodě (usmívá se, pobrukuje si atd.), když dělá domácí práce nebo úkoly.
44. Udržuje pořádek ve svém pokoji.
45. Vstává od jídla, když slyší zvonek u dveří nebo telefon.
46. Po vyrušení se znovu vrací k započaté činnosti (hra, kreslení, modelování, učení...).
47. Na hubování reaguje mírně (mračí se, má sklopené oči).
48. Reaguje na neobvyklé zvuky, např. sirénu, přijíždějící auto atd. (zvedne hlavu, hledá zdroj zvuku, jde k oknu, slovně to komentuje atd.).
49. Nechá si rozmluvit zakázané činnosti.
50. Jí pomalu a tiše.
51. Ráno vstává ochotně a v dobré náladě.
52. Má-li jít na party či jiné setkání s kamarády, sam(a) bez problémů odchází z domu. nebo vystupuje z auta a dojde na místo konání.
53. Věnuje se nějaké činnosti více než hodinu (staví si, kreslí, modeluje, cvičí atd.).
54. Když jde ven (za kamarády, za zájmy...), domů se vrací v domluvenou hodinu.
55. Doma se vyhýbá neznámým hostům (nepřibližuje se k nim, sam(a) od sebe na ně nemluví apod).
56. Komentuje pachy (vaření, kouř, čisticí prostředky, kosmetika), když přichází domů nebo odchází ven.
57. Je-li rozzloben(a), chová se hlučně (bouchá dveřmi, mlátí věcmi, křičí atd.).
58. Zájem starat se o domácí zvíře, zahradu, květiny atd. opadne během 1 týdne.
59. Snadno se rozzlobí na spoluhráče.
60. Ochota věnovat se mimoškolním činnostem (cizí jazyky, hra na nástroj, sport, skautský oddíl atd.) se každý týden mění.
61. Obtížně si zvyká na změny v čase podávání jídla (stěžuje si, nemá hlad, nemůže se dočkat atd.).
62. Při hovoru s rodiči poposedává, vrtí se, poskakuje, nápadně gestikuluje apod.
63. Váhá (čeká 5 nebo více minut), než si vyzkouší novou hru nebo hračku.
64. Výrazně reaguje (hlasitým smíchem, křikem atd.), když najde to, co hledal(a).
65. Reaguje na mírný nesouhlas rodiče (zamračí se, kroutí hlavou).
66. Ztrácí své věci (oblečení, hračky, školní potřeby atd.).
67. Ošívá se, když má zůstat klidný(á) (při jízdě autem, v restauraci atd.).
68. Nedokončuje rozdělanou práci (kresby, modely, řemeslné výrobky atd.).
69. Při četbě knihy nebo časopisu si nevšímá konverzace v okolí.
70. Obtěžuje ji, když musí na žádost rodičů změnit činnost (hru, čtení atd.).
71. Protestuje (mračí se, odmlouvá), když jí není dovoleno navštívit přátele.
72. S kamarády hraje klidné hry (šachy, dáma, puzzle atd.).
73. Reaguje mírně, když dostane novou hru nebo hračku (úsměv atd.).
74. Když rodič něco vysvětluje, dává celou dobu pozor.
75. Snadno navazuje kontakt s vrstevníky, které nezná.
76. Po přerušení se vrací k původnímu úkolu(k domácí práci, učení, rukodělné činnosti).
77. Bez problémů přijímá pravidla hry jiných dětí, i když se odlišují od jejích pravidel.
78. Domácí úkoly dělá, aniž by ji bylo nutné upomínat.
79. Chodí spát ochotně, v klidu a dobré pohodě.
80. Trénuje fyzickou činnost (cviky, bruslení atd.) tak dlouho, dokud ji nezvládne.
81. Doma se bez problémů baví s neznámými dospělými hosty.
82. Ruší ho(ji) domácí zvuky. Pro klidné činnosti potřebuje ticho (učení, četba atd.).
83. Dokáže se dobře smířit i s věcmi, které ho(ji) zaskočí (chování se změní do 2 dnů), např. když je zrušen výlet, když se odstěhuje kamarád atd.
84. Při jídle je spokojený(á), v dobré náladě.

85. Při sledování televize nebo při čtení sedí klidně.
86. Souvislý hlasitý zvuk (sbíječka, siréna atd.) jej(ji) stále obtěžuje, i když ostatní si na něj již zvykli.
87. Domů nebo z domu ven vybíhá poklusem.
88. Silně reaguje na nesouhlas (křičí, dupe, mlátí věcmi či dveřmi atd.).
89. Obtížně stíhá udělat věci včas (domácí úkoly, dodržování času schůzek atd.).
90. V nové situaci se drží stranou nebo nezúčastněně pozoruje tak dlouho, než si je sebou jistý(á).
91. Má i své horší dny, kdy je náladová nebo mrzutá.
92. Komentuje změny teploty, když jde ten den poprvé ven.
93. Výrazně reaguje na zklamání nebo neúspěch (křikem, hlasitými stížnostmi, vztekem).
94. Všimá si povrchu materiálů (oblečení, čalounění, závěsy atd.) a vyjadřuje se o něm (hrubý, jemný, hladký, chlupatý, "kouše")
95. Během jídla odchází nebo chce odejít od stolu.
96. Do místnosti vstupuje hlučně.
97. Opouští oblíbenou činnost či úkol dřív, než ji dodělá.
98. Špatně spí, když se v její blízkosti mluví.
99. Když je rozrušen(a), rodiče jej(ji) utiší během několika minut.

PRÍLOHA E: ŠKÁLA POZITÍVNEJ EXPRESIVITY - PES A ŠKÁLA NEGATÍVNEJ EXPRESIVITY - NES

PES

1. Dělá mi potíže projevovat někomu svou náklonnost.
2. Svou náklonnost projevuji fyzicky.
3. Směji se spíše sám/sama pro sebe, navenek se neprojevuji.
4. Je pro mne obtížné projevovat lidem svůj zájem či starost o ně.
5. Když je něco zábavné, hlasitě se směji.
6. Potlačuji smích.
7. Objímám své blízké přátele.
8. Dávám najevo svoje pocity, když jsem šťastný/á.
9. Když jsem šťastný/á, nechávám si to pro sebe.
10. Raduji se jako malé dítě.

NES

1. Myslím, že z výrazu mého obličej je poznat, když jsem smutný/á.
2. Svůj hněv projevuji výjimečně.
3. Když se zlobím, někdy křičím.
4. Když jsem rozrušený/á z něčeho zlého, je to na mně vidět.
5. Nechávám si své pocity pro sebe, bez ohledu na to, jak jsem skleslý/á či smutný/á.
6. Když mám strach, je to na mně vidět.
7. Nechávám si své pocity pro sebe, bez ohledu na to, jak jsem vyděšený/á.
8. Projevuji svůj smutek navenek.
9. Je pro mne obtížné ukázat lidem, že se na ně zlobím.
10. Přál/a bych si umět snáze projevovat svoje negativní pocity.

PRÍLOHA F: DOTAZNÍK SPÔSOBU VÝCHOVY V RODINE - SUBŠKÁLY Kladný a Záporný komponent emočného vzťahu

Kladný komponent emočného vzťahu

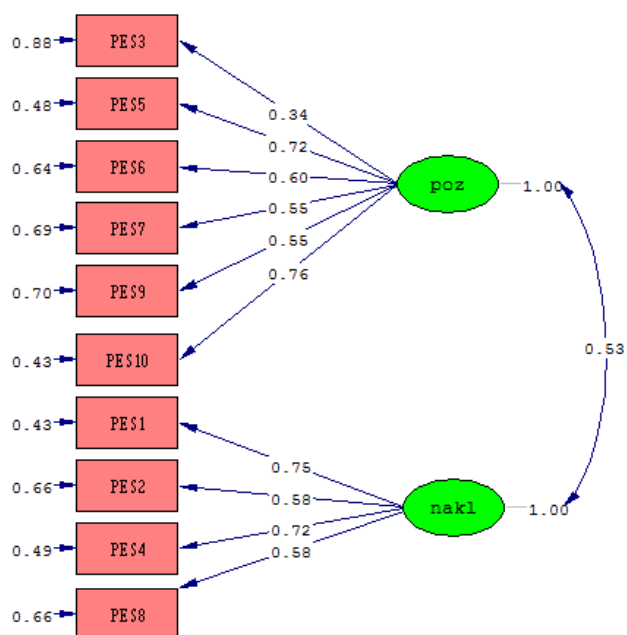
1. Má opravdový zájem o to, čo dělám.
2. Jedná se mnou přátelsky.
3. Považuje za důležité vše, co mne zajímá a co mám rád/a.
4. Bere vážně mé názory a má přání.
5. Často se spolu smějeme a máme dobrou náladu.
6. Když se mi něco nepovede, snaží se mě povzbudit a pomoci mi.
7. Je pro mne příjemné dělat s ním (s ní) společně nějakou práci.
8. Když se u nás doma uvažuje o tom, co dělat v neděli nebo o dovolené, nebo co koupit, bere ohled na moje návrhy.
9. Důvěřuje mi.
10. Když ve volném čase něco podniká společně se mnou, působí mu (jí) to radost.

Záporný komponent emočného vzťahu

1. Vyčítá mi, že jsem ho (ji) zklamal (a).
2. Přeje si, ať mu (jí) dám pokoj se svými problémy.
3. Říká mi, že jsem nevďěčný syn (nevďěčná dcera).
4. Říká často o některém dítěti nebo o mém sourozenci, že je lepší než já.
5. Chová se ke mně chladně, málo přátelsky.
6. Připomíná mi, jak se pro mne obětuje a kolik toho pro mě dělá.
7. Stěžuje si na ni/něj (např. přátelům, příbuzným, sousedům...).
8. Často na mne křičí a rozčiluje se.
9. Zesměšňuje mé názory.
10. Stále mě z něčeho podezírá.

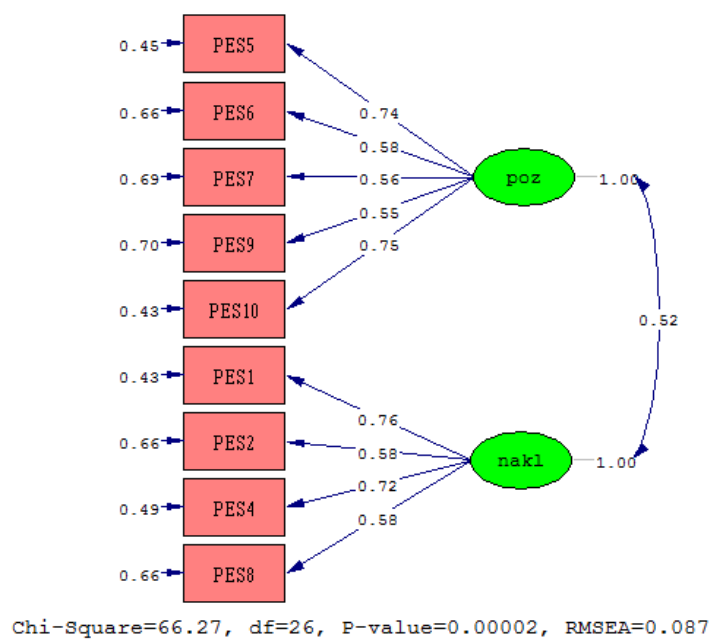
PRÍLOHA G: ODHADNUTÉ MODELY CFA PES

Model 1



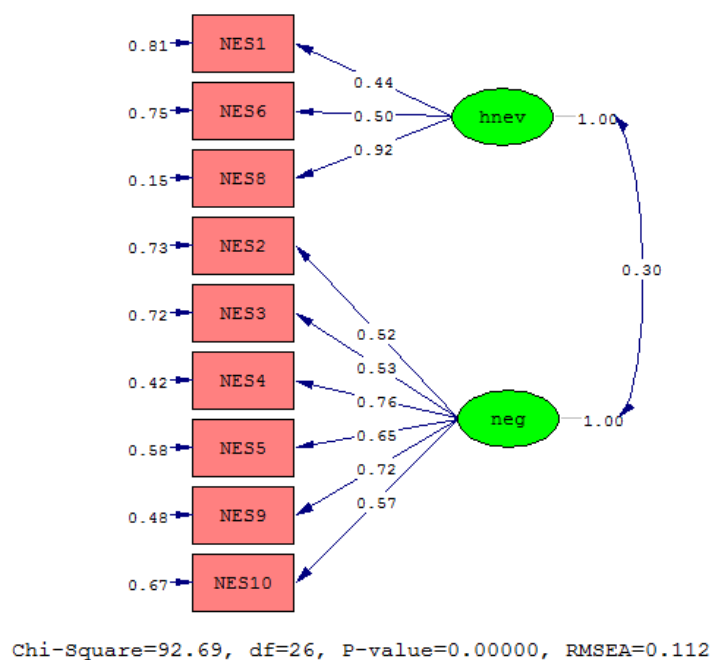
Chi-Square=85.45, df=34, P-value=0.00000, RMSEA=0.086

Model 2

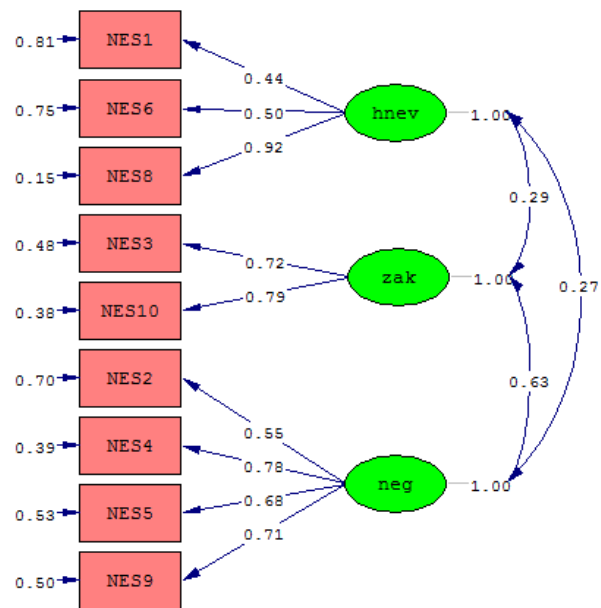


PRÍLOHA H: ODHADNUTÉ MODELY CFA NES

Model 4

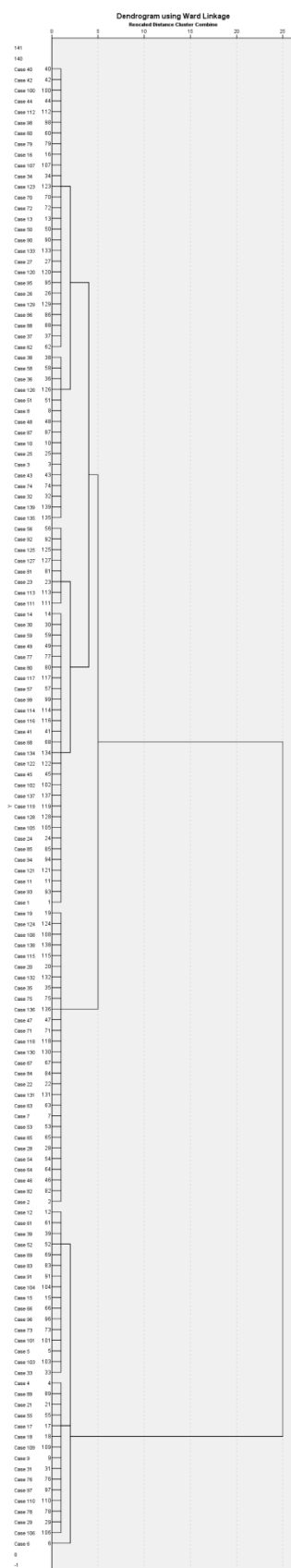


Model 5



Chi-Square=50.50, df=24, P-value=0.00122, RMSEA=0.073

PRÍLOHA I: DENDROGRAM K HIERARCHICKEJ KLASTROVEJ ANALÝZE NA ZÁKLADE ŠKÁL IPPA



PRÍLOHA J: REGRESNÉ MODELY

Tabuľka Regresný model predikujúci Pozitívnu emocionalitu u adolescentov („B“)

	B	SE	β	t	p	Tolerancia	VIF
Intenzita reakcií	-.129	.582	-.045	-.222	.826	.670	1.492
Prevládajúca nálada	.603	.876	.131	.689	.496	.756	1.323
Prah	.280	.466	.105	.601	.552	.887	1.128
Prístup	.835	1.097	.138	.761	.452	.831	1.203
Prispôsobivosť	-.276	1.051	-.045	-.262	.794	.912	1.096
F(5, 35) = .339; p = .886		R ² = .046			Durbin-Watson = 2.071		

Tabuľka Regresný model predikujúci Pozitívnu emocionalitu u adolescentiek („B“)

	B	SE	β	t	p	Tolerancia	VIF
Intenzita reakcií	-.319	.595	-.088	-.537	.594	.679	1.473
Prevládajúca nálada	2.294	1.134	.324	2.023	.048	.703	1.422
Prah	-.239	.550	-.072	-.435	.666	.659	1.518
Prístup	-.811	1.155	-.104	-.702	.486	.815	1.227
Prispôsobivosť	-.161	1.027	-.021	-.157	.876	.968	1.033
F(5, 51) = .892; p = .493		R ² = .080			Durbin-Watson = 1.739		

Tabuľka Regresný model predikujúci Prejavovanie náklonnosti u adolescentiek („B“)

	B	SE	β	t	p	Tolerancia	VIF
Intenzita reakcií	-.717	.762	-.157	-.941	.351	.679	1.473
Prevládajúca nálada	.509	1.453	.058	.351	.727	.703	1.422
Prah	-.174	.705	-.042	-.247	.806	.659	1.518
Prístup	1.372	1.480	.141	.927	.358	.815	1.227
Prispôsobivosť	-.358	1.315	-.038	-.272	.787	.968	1.033
F(5, 51) = .340; p = .886		R ² = .032			Durbin-Watson = 2.212		

Tabuľka Regresný model predikujúci Hnev u adolescentov („B“)

	B	SE	β	t	p	Tolerancia	VIF
Intenzita reakcií	-.181	.812	-.045	-.223	.825	.670	1.492
Prevládajúca nálada	1.035	1.223	.161	.846	.403	.756	1.323
Prah	-.410	.650	-.111	-.631	.532	.887	1.128
Prístup	.200	1.533	.024	.131	.897	.831	1.203
Prispôsobivosť	.550	1.468	.065	.375	.710	.912	1.096
F(5, 35) = .286; p = .917		R ² = .039			Durbin-Watson = 2.344		

Tabuľka Regresný model predikujúci Hnev u adolescentiek („B“)

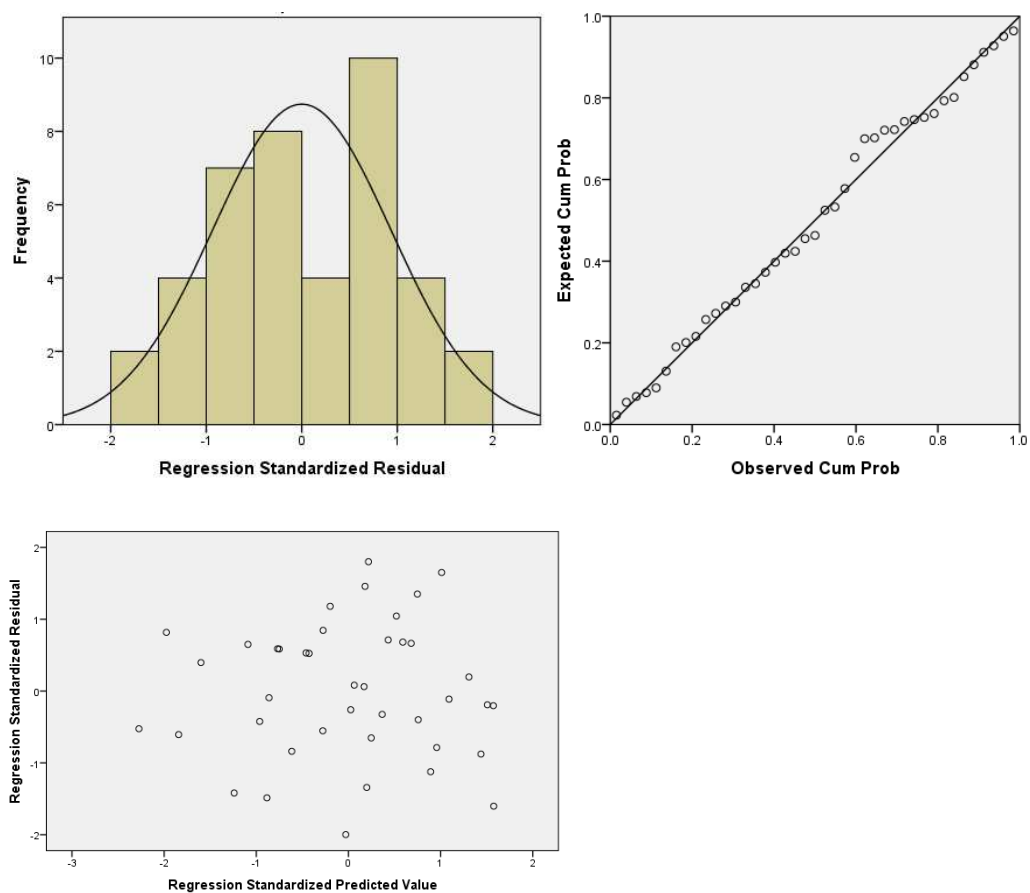
	B	SE	β	t	p	Tolerancia	VIF
Intenzita reakcií	-.253	.583	-.072	-.434	.666	.679	1.473
Prevládajúca nálada	1.528	1.111	.224	1.375	.175	.703	1.422
Prah	-.124	.539	-.039	-.230	.819	.659	1.518
Prístup	.514	1.132	.069	.454	.652	.815	1.227
Prispôsobivosť	.087	1.006	.012	.087	.931	.968	1.033
F(5, 51) = .524; p = .764		R ² = .048			Durbin-Watson = 2.469		

Tabuľka Regresný model predikujúci Negatívnu emocionalitu u adolescentov („B“)

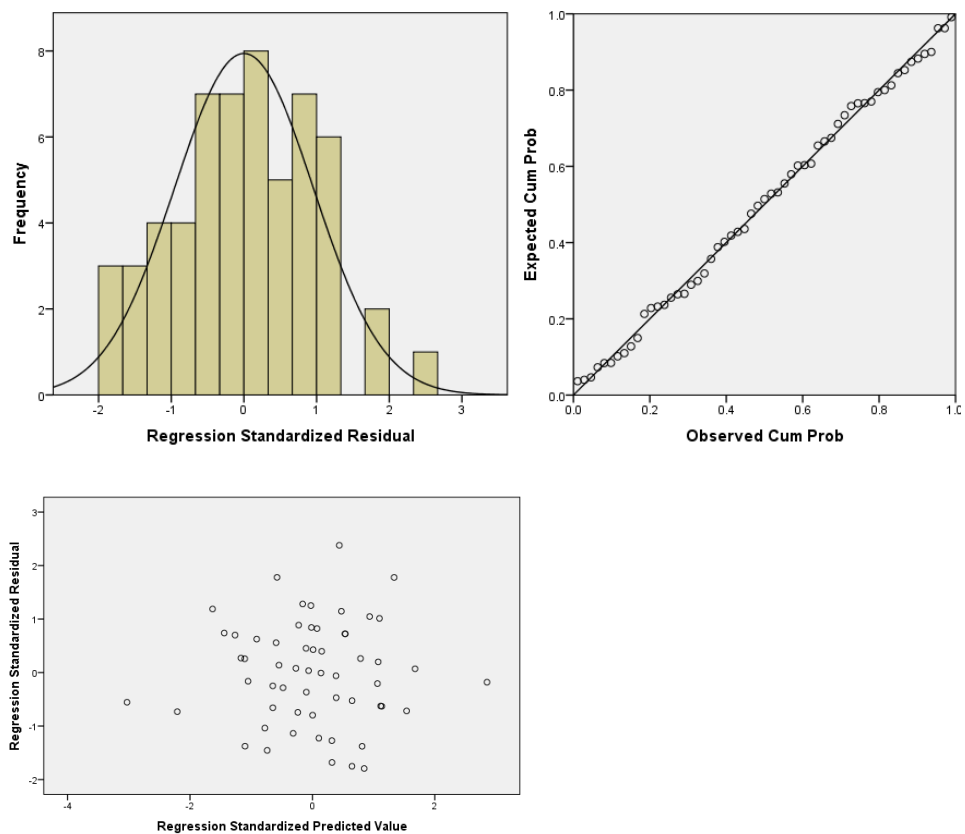
	B	SE	β	t	p	Tolerancia	VIF
Intenzita reakcií	-.882	1.119	-.155	-.789	.436	.670	1.492
Prevládajúca nálada	2.676	1.685	.293	1.588	.121	.756	1.323
Prah	-.483	.896	-.092	-.539	.593	.887	1.128
Prístup	-1.535	2.111	-.128	-.727	.472	.831	1.203
Prispôsobivosť	-1.108	2.022	-.092	-.548	.587	.912	1.096
F(5, 35) = .766; p = .580		R ² = .099			Durbin-Watson = 1.727		

PRÍLOHA K: POSÚDENIE VLASTNOSTÍ REZIDUÍ (HISTOGRAMY, P-P GRAFY, BODOVÉ ŠKÁLY)

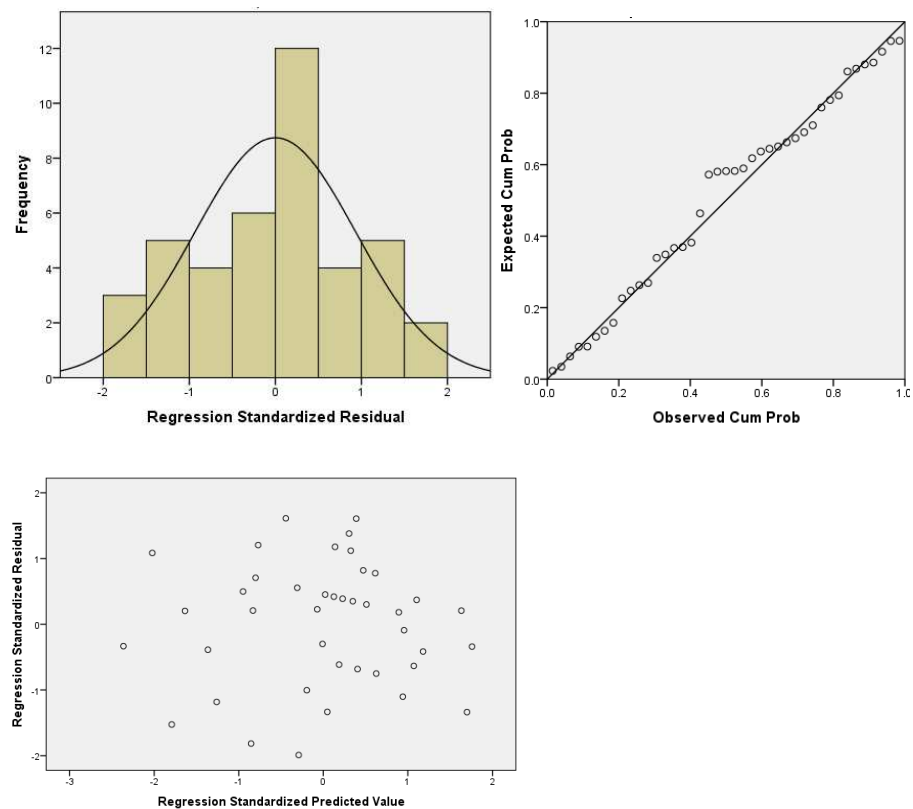
Závislá premenná hnev - adolescenti



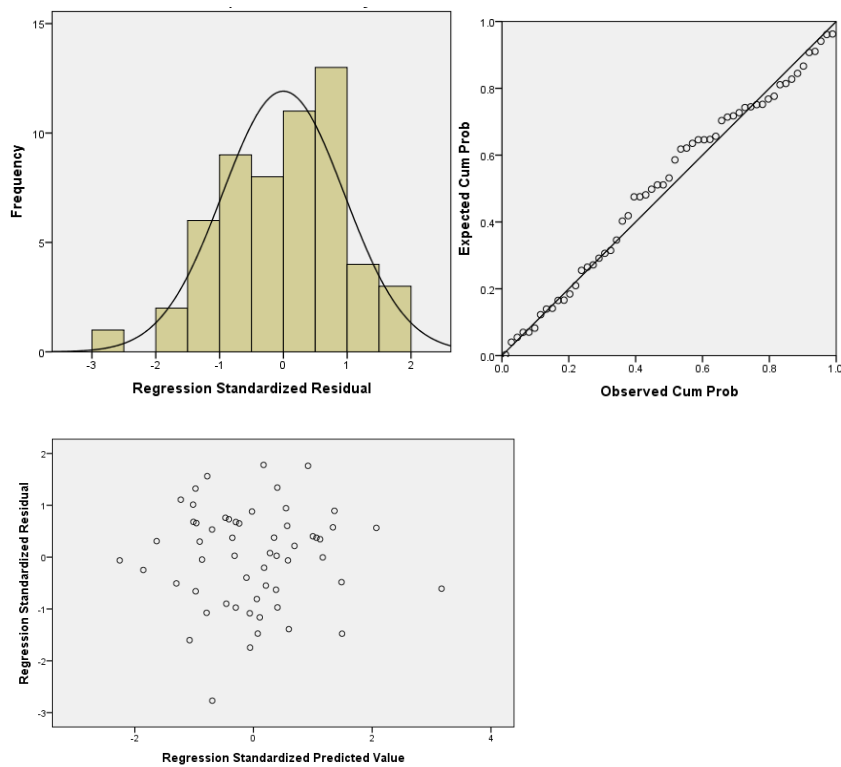
Závislá premenná hnev – adolescentky



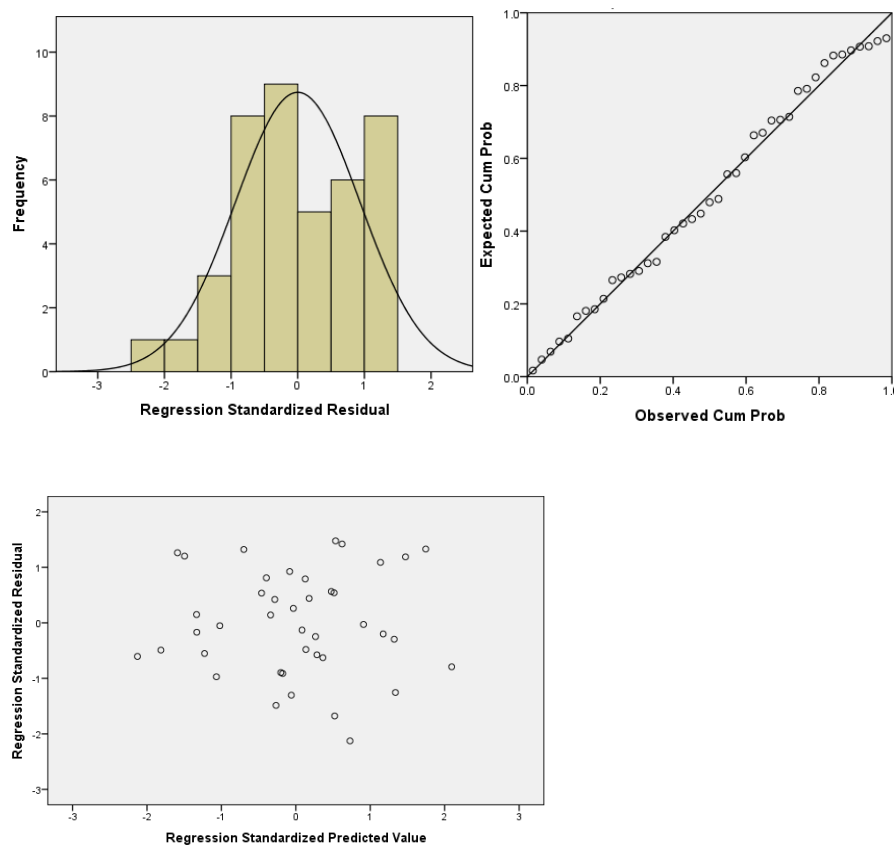
Závislá premenná Negatívna emocionalita – adolescenti



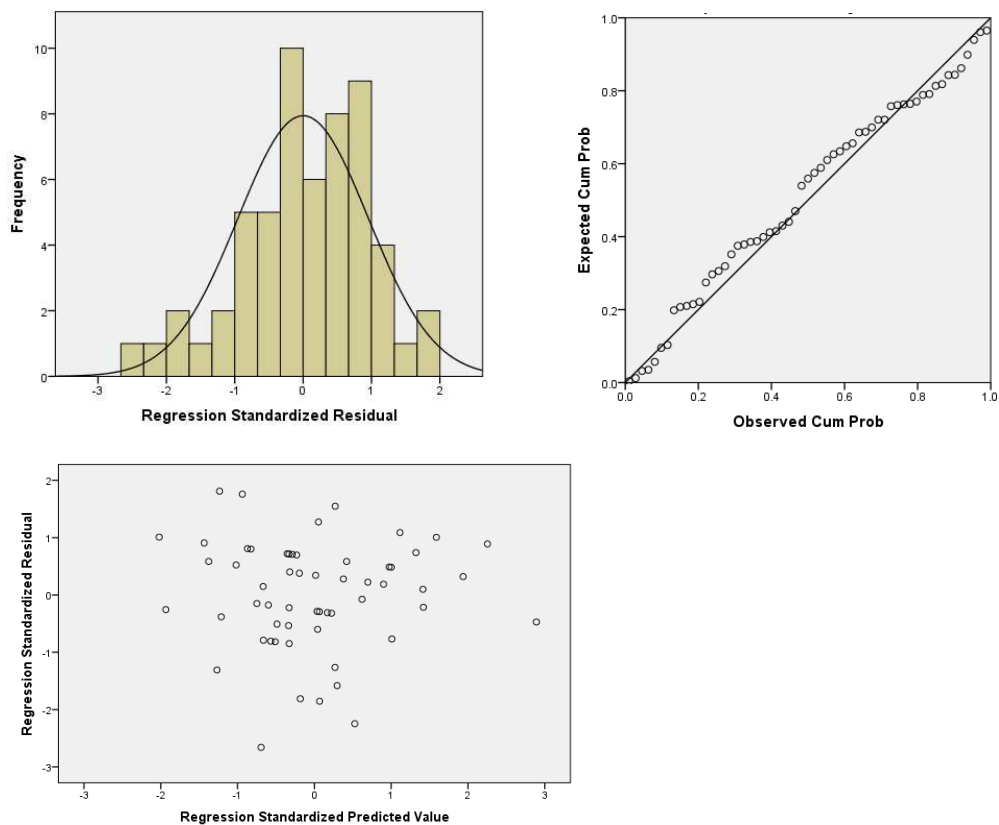
Závislá premenná Negatívna emocionalita – adolescentky



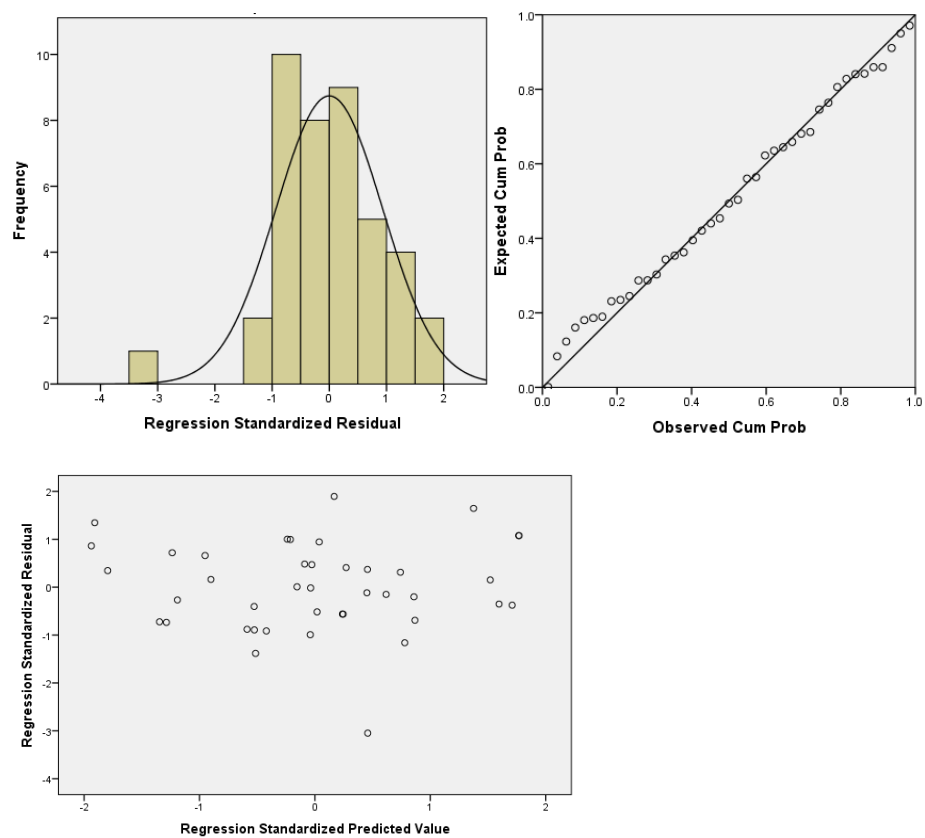
Závislá premenná Prejavovanie náklonnosti - adolescenti



Závislá premenná Prejavovanie náklonnosti - adolescentky



Závislá premenná Pozitívna emocionalita – adolescenti



Závislá premenná Pozitívna emocionalita - adolescentky

