

Personální inteligence

Bc. Karolína Foltýnová

Diplomová práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Karolína FOLTÝNOVÁ**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Personální inteligence**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti emoční inteligence.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na zjištění úrovně emoční inteligence u studentů pomáhajících profesí.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

GARDNER, H. Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

GOLEMAN, D. Emoční inteligence. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

SCHULZE, R., ROBERTS, R., D. (Eds.). Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4.

STERNBERG, R., J. Úspěšná inteligence. Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0120-0.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (Eds.) Sociální psychologie. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

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


Datum zadání diplomové práce: **14. ledna 2010**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2010**

Ve Zlíně dne 14. ledna 2010


prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan




Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 22. 4. 2010

..... Fialová Karolína

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Cílem této práce je konfrontace studia sociální pedagogiky na Fakultě humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně s problematikou emoční inteligence. Práce se zaměřuje na rozdíly a vztahy v emoční inteligenci mezi studenty oboru sociální pedagogika. Vycházíme z předpokladu, že lidé pracující v pomáhajících profesích, mezi které zajisté patří i sociální pedagogika, by měli disponovat určitými předpoklady a schopnostmi, které je vedou k působení v této oblasti. Teoretická část se zaměřuje na vysvětlení problematiky inteligence, emoční inteligence, emocí a oboru sociální pedagogika. Praktická část navazuje výzkumem v oblasti emoční inteligence prostřednictvím předložené škály emocí. Výsledky by měly pomoci objasnit situaci na poli emoční inteligence v akademickém prostředí oborů pomáhajících profesí.

Klíčová slova: emoční inteligence, sociální pedagogika, inteligence, emoce

ABSTRACT

The aim of this work is find out what is the relationship between emotional intelligence and the study of social pedagogy at the Faculty of Humanities at the Tomas Bata University in Zlin. The work focuses on the differences and relationships between emotional intelligence in students of social pedagogy. We assume that people working in the social education field, must have certain assumptions and skills that help them to deal with their everyday work force tasks. The theoretical aspect focuses on explaining the issues of intelligence, emotional intelligence, emotions, and the field of social pedagogy. The practical aspect of the follow-up research on emotional intelligence is presented through the emotional scale measure. The results should help shed light in field of the emotional intelligence and clarify the relationship of emotional intelligence with social pedagogy and other related professions.

Keywords: emotional intelligence, social pedagogy, intelligence, emotion

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové za odborné vedení diplomové práce, za její trpělivost a vstřícný přístup. Děkuji také všem blízkým, kteří mi byli oporou.

Motto:

„Something we were withholding made us weak, until we found out that it was ourselves.“

(Robert Frost)

„We rise to great heights by a winding staircase.“

(Sir Francis Bacon)

„There is a big difference between showing interest and really taking interest.“

(Michael P. Nichols, *The Lost Art of Listening*)

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 TEORIE INTELIGENCE	13
2 TEORIE A VÝCHODISKA EMOČNÍ INTELIGENCE	17
2.1 STRUKTURÁLNÍ MODEL Y INTELIGENCE	17
2.2 SYSTÉMOVÉ TEORIE	18
2.3 PODOBNOSTI A ROZDÍLY SOCIÁLNÍ, PRAKTICKÉ, EMOČNÍ A ÚSPĚŠNÉ INTELIGENCE	19
2.3.1 Sociální inteligence	19
2.3.2 Úspěšná a praktická inteligence	21
2.3.3 Emoční inteligence.....	22
2.4 VZÁJEMNÝ VZTAH EMOČNÍ, SOCIÁLNÍ, PRAKTICKÉ INTELIGENCE.....	24
3 PROBLEMATIKA EMOCÍ	26
3.1 EMOCE, NÁLADY, AFEKTY, EMOCIONALITA.....	26
3.1.1 Emoce.....	27
3.1.2 Emoce základní	29
3.1.3 Emoce složité, vyšší	29
3.1.4 Nálad y a afekty	30
3.2 FUNKCE EMOCÍ.....	30
3.2.1 Biologická funkce emocí.....	31
3.2.2 Intrapersonální funkce emocí.....	31
3.2.3 Sociální funkce emocí	32
3.2.4 Vývojové funkce emocí	32
3.3 PŘIBLIŽENÍ PRVKŮ ŠKÁLY EMOCÍ	33
3.3.1 Hodnocení a vnímání vlastních emocí	34
3.3.2 Hodnocení a vnímání emocí u druhých	36
3.3.3 Vyjadřování emocí	37
3.3.4 Regulace vlastních emocí a regulace emocí u druhých	38
3.3.5 Využití emocí	40
4 POJETÍ A MĚŘENÍ EMOČNÍ INTELIGENCE	42
4.1 MODEL Y SCHOPNOSTÍ VS. SMÍŠENÉ MODEL Y	42
4.1.1 Sebepopisné metody.....	42
4.1.2 Metody měření schopností	43
4.2 MODEL SCHOPNOSTÍ EMOČNÍ INTELIGENCE, MAYERA A SALOVEYE	44
4.3 BAR-ON A JEHO SMÍŠENÝ MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE	46
4.4 MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE PODLE DANIELA GOLEMANA	47
5 OBOR SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	50

5.1	OBOR SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	50
5.2	ROLE EMOČNÍ INTELIGENCE A OSOBNOST SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	51
5.2.1	Osobnost sociálního pedagoga - sociální pedagog jako profese.....	51
5.2.2	Sociálně pedagogická komunikace	52
5.2.3	Pozitiva rozvíjených sociálních schopností a dovedností.....	53
II	PRAKTICKÁ ČÁST	55
6	VÝZKUM V OBLASTI EMOČNÍ INTELIGENCE U STUDENTŮ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY FAKULTY HUMANITNÍCH STUDIÍ UNIVERZITY TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ.....	56
6.1	CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	56
6.2	METODY.....	57
6.2.1	Formulace výzkumného problému.....	57
6.2.2	Definice proměnných	57
6.2.3	Volba druhu výzkumu.....	58
6.2.4	Formulace dílčích otázek a hypotéz.....	58
6.2.5	Specifikace techniky výzkumu	62
6.2.6	Způsob výběru a popis výzkumného vzorku	64
6.2.7	Výběr výzkumných metod a technik.....	67
6.2.8	Způsob zpracování dat	67
6.2.9	Metody vyhodnocení dat.....	67
7	CELKOVÁ ÚROVEŇ EMOČNÍ INTELIGENCE	68
8	STUDENTI SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A ÚROVEŇ EMOČNÍ INTELIGENCE V JEDNOTLIVÝCH OBASTECH.....	75
8.1	HODNOCENÍ A VNÍMÁNÍ EMOCÍ.....	75
8.1.1	Oblast č. 1: Hodnocení a vnímání vlastních emocí.....	75
8.1.2	Oblast č. 2: Hodnocení a vnímání emocí u druhých	80
8.2	OBLAST Č. 3: VYJADŘOVÁNÍ EMOCÍ	85
8.3	REGULACE EMOCÍ	89
8.3.1	Oblast č. 4: Regulace vlastních emocí	89
8.3.2	Oblast č. 5: Regulace emocí u druhých.....	94
8.4	OBLAST Č. 6: VYUŽITÍ EMOCÍ PŘI ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ	98
	ZÁVĚR.....	106
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	107
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	111
	SEZNAM OBRÁZKŮ	112
	SEZNAM TABULEK.....	114
	SEZNAM PŘÍLOH.....	116

ÚVOD

Oblast personální inteligence je velmi široká. Je souhrnem dalších tzv. sociálních inteligencí, mezi které patří i emoční, praktická, úspěšná, intrapersonální či interpersonální inteligence. Tyto formy inteligence jsou stále ve středu zájmu mnoha autorů z oblasti psychologie a sociálních věd. Fenomény tzv. nových inteligencí, rozšiřuje jako jeden z prvních i autor Howard Gardner se svou teorií rozmanitých inteligencí (Gardner, 1999), která zapůsobila hlavně v pedagogické oblasti. Dalšími výraznými autory v této oblasti patří i Robert Sternberg (2001), který vyzdvihl význam praktické inteligence na úkor obecné inteligence.

Na poli emoční inteligence bychom měli zmínit osobnosti jako je Daniel Goleman, který se zasloužil svou publikací o rozšíření povědomí o tématu mezi veřejnost a díky němu se oblast emoční inteligence stala v posledních letech velmi populární. Neméně důležitou osobností jsou i autoři John Mayer a Peter Salovey, kteří definovali emoční inteligence a podnikli jako jedni z prvních kroky k její přesnější klasifikaci, ukotvení a měření emoční inteligence. Oblast emoční inteligence je stále otevřená a neexistuje jednotný model, který by byl základem pro sjednocení problematiky. Na základě současných poznatků, se objevují nové a nové teorie. Jak ostatně podotýká i Ralf Schulze (2007), v současnosti se uskutečňuje nejprve měření a až poté vymezení a vymezení obecné či dílčí teorie.

Emoční inteligence v praxi, je často využívána v oblasti trhu práce, pro podporu výkonu pracovního kolektivu, v oblasti školství jako prevence patopsychologických jevů, v oblasti rozvoje osobnosti člověka nebo i výchovy. Jistě bychom mohli jmenovat mnohé další.

Mne zaujala problematika emoční inteligence v souvislosti se studiem oborů pomáhajících profesí. Emoční inteligence pracuje s emočními obsahy a na základě jejich rozpoznání, analýzy, vyhodnocení a použití je využívá v rámci intrapersonálních a interpersonálních interakcí. Sociální interakce jsou základem při práci s lidmi. Pomáhající profese konkrétně sociální pedagogové jsou skupina odborníků, která by měla splňovat určité předpoklady a kompetence k práci s odlišnými skupinami lidí. Teoreticky bychom mohli předpokládat, že budoucí sociální pedagogové, tedy uchazeči o studium sociální pedagogiky, budou již disponovat předpoklady důležitými k vykonávání této profese. Studium by jim mělo otevřít cestu a pomoci rozvíjet se v sociálních, emočních, komunikačních a praktických dovednostech, které budou potom schopni efektivně využít.

Jako téma práce jsem se tedy rozhodla podrobněji zabývat emoční inteligencí a jejím vztahu ke studiu oboru sociální pedagogika. Téma práce zní: Personální inteligence: úroveň emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Cílem je zjistit vzájemné vztahy v úrovni emoční inteligence na základě pohlaví, formy studia a ročníku, který respondenti studují. Zajímá mě jaká je celková úroveň emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky, jaká je úroveň emoční inteligence ve stanovených oblastech EI. Podotýkám, že výsledkem šetření není konkrétní číslo, nebo hodnota jako při testech obecné inteligence.

Teoretická část vymezuje klíčové pojmy a oblastí vztahujících se k emoční inteligenci. Konkrétně pojmy: inteligence, emoční inteligence, emoce a obor sociální pedagogika.

Hlavním pilířem práce je výzkum postavený na dotazníkovém šetření uskutečněném u prvního a třetího ročníku prezenční a kombinované formy bakalářského studia a 2. ročníku prezenční a kombinované formy magisterského studia (dále jen 5. ročníku studia) oboru sociální pedagogika. Praktická část se pokusí vysvětlit do jaké míry je emoční inteligence svázána se studiem sociální pedagogiky. Zda existuje souvislost mezi délkou studia a hodnotou emoční inteligence. Liší-li se začínající studenti svými emočními schopnostmi od studentů, kteří ukončují studium.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORIE INTELIGENCE

Intelligence, ovlivňuje náš život, aniž si to dobře uvědomujeme. Je to pojem, pod který jsme si schopni vybavit něco nespecifického, ale známého. Zeptá-li se nás někdo, zda bychom mu mohli vysvětlit, co si pod pojmem inteligence představujeme, automaticky začneme popisovat způsoby chování, schopnosti, rysy a charakteristiky spojené s osobností. Snažíme se tedy zachytit a popsat něco abstraktního, pomocí toho, co známe.

Intelligence patří stále mezi výrazné pojmy v celém odvětví psychologie a nejen psychologie. Otázka inteligence nadchla množství autorů, kteří se zasloužili o její definici a zařazení v systému psychologických věd. Co je to inteligence? Existuje více druhů inteligence? Jestliže ano, která inteligence má nejvíce ovlivňuje náš život? Je inteligence opravdu tak důležitá?

Podle psychologického slovníku (Hartl, 2004) se první zmínky o inteligenci objevují již ve 14. století. Inteligence však byla blíže definována až kolem 19. století. díky práci Charles Darwina, který naznačil svou evoluční teorií úplné prapočátky studia lidské inteligence a jejího rozvoje v souvislosti s jeho vývojovou teorií.

Problematikou inteligence se zabýval také sir Francis Galton, který se pokusil odlišit intelektuálně výkonné jedince, charakteristické svými duševními schopnostmi a mírou vnímavosti, od těch méně inteligentních. Galton byl jedním z průkopníků, kteří se pokoušeli změřit inteligenci stejně jako J. Cattel. Jejich měření nemělo s klasickým měřením inteligence mnoho společného. James McKeen Cattel, Američan, který studoval v Lipsku, zakládal své měření inteligence pouze na vnímavosti lidských smyslů (Sternberg, 2001).

Galton i Cattel se při svém výběru nástroje měření inspirovali v psychologických teoriích. Galton v asocianismu, klasické britské empirické filozofie a Cattell v nové experimentální psychologii (Mackintosh, 2000).

Dalším z předchůdců byl Alfred Binet, který postavil svou teorii inteligence na prvcích jako je pochopení, úsudek, adaptace a míra kritičnosti. V jeho pojetí byl inteligentní člověk jedinec, schopný se přizpůsobit, kritický, stojící nohama na zemi a racionálně uvažující. Binet byl pověřen úkolem vymyslet rychlou a spolehlivou metodu, jak rozlišit děti vzdělatelné od těch, pro které by bylo studium pouze zátěží. Při sestavování svých testů se Binet zaměřil na využití praktických schopností a selského rozumu, nevycházel z žádných konkrétních teorií. Sestavil jedny z prvních testů inteligence vůbec, rozlišující mentální

schopnosti u školáků. Odlišil tedy inteligenci od akademických schopností. Pozměněná verze testů se používá dodnes. Konkrétně můžeme jmenovat Stanford-Binetův test, jehož autorem je Američan Lewis Terman. L. Terman našel inspiraci v pojetí Binetova testu školáků. Osobitým způsobem využil původní podklady testů a vytvořil naprosto nový, vlastní test IQ. Terman použil Binetovu metodu hodnocení na základě mentálního věku současně se Sternovou teorií o inteligentním kvocientu IQ (Mackintosh, 2000).

První testy inteligence přispěly k přesnějšímu vymezení pojmu inteligence. „V době stanovení inteligenčního kvocientu W . Sternem, 1912, je inteligence definována jako: „schopnost učit se, řešit nové problémy, používat symboly, myslet, usuzovat, hodnotit a orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů“ (Hartl, 2004, s. 233).

Další významnou osobností byl také Ch. E. Spearman, který se inspiroval v díle F. Galtona a A. Bineta. Odmítl Galtonovy, podle něj příliš jednoduché testy senzo-motorických schopností, ale zaujala ho myšlenka inteligence jako vlastnosti nervového systému. V díle A. Bineta se inspiroval testy paměti. Spearman předpokládal, že inteligence je kombinací více schopností. Sestavil soubor mentálních testů a zasloužil se o vznik faktorové analýzy, nové statistické metody. Na základě faktorové analýzy určil koeficienty g faktor (stálou, obecnou schopnost) a faktor s . Skóre inteligenčního testu pak tvoří kombinace obou faktorů, kdy faktor s je opakem faktoru g a vyjadřuje rozdíly mezi testy. Americký psycholog L. L. Thurstone a odpůrce Spearmanovy teorie, označil sedm faktorů, které nazval primární mentální schopnosti, mezi které patří například verbální chápání, prostorová představitivost, paměť, indukce usuzování, číselná oblast nebo i rychlost vnímání. Tematikou fluidní a krystalické inteligence se zabýval R. B. Cattell, který navázal na Spearmanovu teorii g faktoru a rozdělil ji ještě na dvě složky. Na krystalickou (gc) a fluidní (gf) inteligenci (Ruisel, 2000).

Fluidní inteligence je považována za vrozenou schopnost tvořivě řešit nové problémy, nezávisí na dřívějším učení. Během života se příliš nemění, neroste. Krystalická inteligence na rozdíl od fluidní je založená na poznávání a učení, na vědomostech a schopnosti získané vědomosti využívat (Hartl, 2004).

I když existují značné rozdíly mezi fluidní a krystalickou inteligencí, nejsou naprosto nezávislé, ale jsou propojené a navzájem se ovlivňují.

V průběhu století se vytvořilo několik teoretických směrů zaměřujících se na různé aspekty inteligence jako celku. Žádnému autorovi se ale nepodařilo vystihnout inteligenci jako celostní pojem a uzavřít tak tuto kapitolu. Bylo stanoveno přibližně pět směrů na jejichž základě se výzkum inteligence ubíral dále. Patří zde směr založený na faktorové analýze, směr kognitivní, biologicko- fyziologický, systémový a vývojový (Ruisel, 2000).

Známým zástupcem systémového pojetí inteligence je Robert J. Sternberg. Podle jeho teorie má inteligence tři složky. Inteligentní člověk využívá vlastní zkušenosti, aby byl schopný kreativně reagovat na situace a dění kolem sebe. Umí si naplánovat svůj čas a obratně vyřešit nečekané situace a problémy, které nastanou. Sternberg také zdůrazňuje důležitost praktické inteligence, kterou se ve škole nenaučíme (Hartl, 2004).

Všechny tyto složky jsou jistě nezbytné pro život. Sternberg tedy není zastáncem klasického měření inteligence pomocí známých inteligenčních testů. Poukazuje na individuální odlišnosti lidí, které mohou být do určité míry ovlivněny i demografickými podmínkami a kulturou (Sternberg, 2001).

Howard Gardner, zastánce teorie mnohočetné inteligence, zmiňuje, že je důležité se snažit inteligenci pochopit v souvislosti s prostředím, ve kterém se jedinec pohybuje. Rozvinul teorii, podle které mohou lidé čerpat vlastní potenciál nejméně z jedné ze sedmi navržených oblastí inteligence. Předtím, než stanovil vlastní dělení inteligence, podrobil průzkumu širokou populaci, zahrnul zde i jedince s poškozením mozku. Bral ohled na mezikulturní odlišnosti a evoluční zákonitosti (Ruisel, 2000).

Existuje tedy řada různých forem inteligence, projevující se u každého jedince jiným způsobem. Patří zde inteligence jazyková, logicko-matematická, hudební, prostorová, tělesně-kinestetická, interpersonální a intrapersonální. Každá z inteligencí pracuje jako samostatný systém (Hartl, 2004). Jejich specifické kompetence se rozvíjejí různou rychlostí a poměrně nezávisle (Ruisel, 2000).

K představitelům teorie vývojové inteligence můžeme zařadit biologa a psychologa Jeana Piageta, který se zabýval studiem lidského poznání člověka od dětského věku až do dospělosti. Popsal pojem myšlenkové operace, které tvoří schémata, díky nimž člověk komunikuje s okolím. Piaget určil čtyři hlavní stádia vývoje myšlení člověka, které dává do souvislosti s inteligencí. Tyto stádia jsou: senzomotorické, předoperační, konkrétně operační a formálně operační stádium (Ruisel, 2000).

Intelligence podle něj tedy představuje: „stav rovnováhy, k němuž směřují všechny postupné adaptace senzomotorické a poznávací a též všechny asimilační a akomodační styky mezi organismem a prostředím.“(Piaget, 1999, s. 23)

Prapočátky pojmu inteligence úzce souvisí s pojmem moudrost. V historii byla pozornost spíše věnována moudrosti obsažené ve filozofii antických myslitelů, jako byli Platón a Aristoteles. Bylo vyzdvihováno jejich pojetí moudrosti jako ctnosti. Hledání pravdy a vědomostí byly jasné náznaky vyvíjejícího se povědomí o tom, že lidé se liší svými rozumovými schopnostmi. Studium inteligence zaměřující se výhradně na tuto oblast, dostalo zřetelnějšího tvaru v období vytváření prvních inteligenčních testů a vznikem faktorové analýzy (Ruisel, 2000).

První snahy o odbornou definici inteligence a její bližší zkoumání byly položeny spíše na empirických základech, než na vytváření skutečných psychologických teorií. V současnosti se někteří z psychologů snaží přehodnotit existující testy inteligence a klasické pojetí pojmu a zdůraznit možnosti a důležitost i jiných složek působících v tomto procesu. Například Viz. Sternberg a Gardner. Stále tedy přetrvávají otazníky, vztahující se k přesnému a kompletnímu vysvětlení fenoménu inteligence (Mackintosh, 2000).

Pro Gardnera je například důležitou charakteristikou inteligence její různorodost. Neexistuje jen jedna inteligence, ale každý může mít nadání v něčem jiném. Staví se tak do opozice vůči inteligenčním testům, které by měly předvídat budoucí úspěšnost studia na vysokých školách a které jsou hojně využívány ve Spojených státech při přijímacích zkouškách. Jejich skutečné výsledky jsou často nadhodnocovány a mohou mít i negativní dopad na budoucnost mladého člověka (Goleman, 1997).

2 TEORIE A VÝCHODISKA EMOČNÍ INTELIGENCE

Emocionalita je přirozenou součástí lidské osobnosti. Ovládneme-li schopnost emocí jsme schopni přetvářet a měnit podmínky kolem nás. Literatura nabízí množství autorů, jejich teorie, návrhy a kritiky. Můžeme se inspirovat a navrhnout nové koncepce nebo se pokusit navázat, potvrdit, či vyvrátit stávající teorie a koncepty.

V této kapitole se budeme zabývat východisky a teoriemi tvořícími celek emoční inteligence. Zaměříme se na teorie vybraných autorů, jejichž myšlenky či výzkumy souvisejí s tematikou emoční inteligence. V druhé části kapitoly se budeme věnovat srovnání fenoménu emoční, praktické, sociální a úspěšné inteligence.

Emoční inteligence je v psychologii čerstvým nováčkem. Prvky inteligence označované jako emocionální zasahují do nedávné minulosti, přibližně deseti až patnácti let. I za své poměrně krátké trvání si tento pojem vybudoval zázemí u široké veřejnosti a také poměrně pevné postavení v řadách odborníků. Tematika emoční inteligence je stále otevřená a nezdá se, že by v nejbližší době mělo dojít k výraznějším změnám. Celkově nám otázka emoční inteligence nabízí mnoho zajímavých témat, které by stálo za to zkoumat. Koncept emoční inteligence je oblíbeným a diskutovaným tématem. Jak uvádí P. Salovey měli bychom se naučit rozlišovat vědecký přístup k emoční inteligenci a její popularizaci (Salovey, 2007).

2.1 Strukturální modely inteligence

Začátkem 20. století se začala věnovat větší pozornost sociální a praktické (původně mechanické) inteligenci. E. L. Thorndike byl jedním z těch, kteří na to upozornili (Ruisel, 2000).

K tématu pochopení lidských emocí přispěl i Carroll (Schulze et al., 2007, s. 27), který pomocí faktorové analýzy a vyhodnocení dat utvořil souhrnný model, který se skládá z primárních duševních schopností, kognitivních schopností a faktoru obecné inteligence. Carrollův model je zajímavý tím, že se mu podařilo vzájemně propojit téměř všechny modely kognitivních schopností a shrnout je pod jeden celek. Strukturální modely inteligence, které Carroll mimo jiné zahrnul i do své teorie mají úzkou souvislost s technikou faktorové analýzy. Mezi známé hlavní strukturální modely, patří například Spearmanův faktor g. (Schulze et al., 2007).

Jako další příklad strukturálního modelu inteligence uvedme například Thurstone a jeho primární mentální schopnosti, které podle něj mají utvářet inteligenci. Vyvodil devět rovnocenných faktorů, modelů, které zastupují slovní pohotovost a pochopení významu slov, početní schopnosti, prostorovou představivost, paměť, induktivní, deduktivní a praktické usuzování a rychlost vnímání. Guilford definoval 120 faktorů. Na základě faktorové analýzy bylo zjištěno, že zde existuje prostor pro definování dalších samostatných druhů inteligence. Fluidní inteligence (Gf) je komplex, který je více méně nezávislý na klasickém vzdělávání a s věkem klesá. Gf by se dala vzdáleně přirovnat ke schopnosti prakticky zpracovávat a řešit situace, bez vědomostního základu. Oproti tomu krystalické inteligence (Gc) dosahujeme na základě učení a je dobře měřitelná testy. Základním rozdílem mezi nimi je míra vzdělání a stupeň socializace (Schulze et al., 2007).

Člověk je schopen v omezené míře vlastnit a využívat obě inteligence. Krystalickou inteligenci bychom mohli spojit s klasickou představou inteligence jako měřitelné složky. Fluidní inteligence bude mít více společného s pojetím sociální a praktické inteligence.

2.2 Systémové teorie

Zachytit studium inteligence jako celek, jako systém se snažili i dva významní autoři současnosti. Tito představitelé jsou často zmiňováni v souvislosti s personální a praktickou inteligencí. Vytvořili modely, které v sobě zahrnují individuální i sociální složku. Název systémové modely je užíván z důvodu, že na rozdíl od strukturálních modelů zde jde o komplexnější a složitější strukturu vzájemně působících faktorů. Díky tomu jsou strukturální modely vhodnější pro použití ve výzkumu emoční inteligence. Při studiu teorie oblastí personální inteligence se budeme často setkávat s teoriemi autorů, Gardnera (1993) a jeho mnohočetné inteligence, kde nás bude pro naše účely zajímat složka interpersonální a intrapersonální inteligence. Dohromady tedy sociální nebo-li personální inteligence. Dále autora Sternberga (1985), jeho triarchické teorie, kde Sternberg vyzdvihuje důležitost praktické inteligence, či autora Golemana a jeho teorie emoční inteligence (Schulze et al., 2007).

2.3 Podobnosti a rozdíly sociální, praktické, emoční a úspěšné inteligence

Hned na začátku této podkapitoly by bylo dobré objasnit termíny, které budeme během výkladu často používat. Pro nás bude ústředním pojmem emoční inteligence, která bude sama o sobě tvořit hlavní pilíř výzkumu, o němž budu pojednávat i v praktické části.

Podle psychologického slovníku Hartl (2004, s. 234) je emoční inteligence „míra radostného prožívání života, míra se kterou jedinec zvládá každodenní problémy; osobní moudrost“ je to určitý komplex vlastností a schopností úzce propojený s osobností člověka.

Pojem emoční inteligence je velmi těžko přesně definovatelný. Různí autoři se často ve svých definicích rozcházejí a vzájemně se doplňují, či vyvracejí. Studium emoční inteligence propojuje směry psychologické, sociální, fyziologické, lékařství a svým způsobem i pedagogiku. Emoční inteligence má interdisciplinární charakter a snaží se plně čerpat ze svého vědního základu v oblasti inteligence, ale i ze svého okolí.

O sociální inteligenci najdeme zmínku například v pracích autorů Thorndikea i Gardnera a jeho teorie mnohočetné inteligence zmiňující se i o formě tzv. sociální inteligence, skládající se ze dvou složek intrapersonální a interpersonální (Ruisel, 2000).

Podle Thorndikea je sociální inteligence schopnost vycházet s lidmi, umět tvořivě reagovat na řešení mezilidských konfliktů, řídit ostatní lidi (Hartl, 2004).

Praktickou inteligenci zmiňuje Sternberg a zasazuje ji do své triarchické teorie, která obsahuje mimo jiné inteligenci analytickou, kreativní a praktickou. Tvrdí, že zejména díky praktické inteligenci se člověk stává v životě úspěšným. Běžné životní situace totiž představují nespočet příležitostí a výzev, kterým je člověk vystaven a musí být připraven pohotově reagovat. Úspěšná inteligence, je tedy schopnost znát sebe sama a vědět, jak reagují v určitých situacích a své chování umím usměrnit nebo využít ve svůj prospěch (Sternberg, 2001).

2.3.1 Sociální inteligence

První zmínku o sociální inteligenci nalezneme u autora Thorndikea, který ji spolu s abstraktní a mechanickou inteligencí považoval za oddělenou intelektovou schopnost. Hlavním tématem sociální inteligence je problematika mezilidských vztahů. Důležitou roli zde hraje způsob vnímání druhého a porozumění jeho reakcím. V návaznosti na to, je zá-

sadní zvládnout vhodně a přiměřeně reagovat a poskytovat zpětnou vazbu svému okolí (Austinová, Saklofske, 2007).

E. L. Thorndike se pokusil upozornit na problémy spojené s pochopením inteligence pomocí jeho dvoufaktorové teorie obsahující snahu porozumět ostatním lidem a umění chovat se podle sociálních norem. Díky jeho definici se další autoři zaměřili na složky porozumění ostatním lidem a schopností jednat podle sociálních požadavků, ty vytvořily most k formulacím dalších teorií (Thorndike; In Ruisel, 2000).

P. E. Vernon následně aktualizoval a doplnil Thorndikeovu formulaci a definoval sociální inteligenci jako složku projevující se ve schopnostech, které jsou důležité při jednání s ostatními lidmi, jako například, pohotovost reagovat, umět se vcítit do nálad a vlastností ostatních lidí, které často zůstávají skryté uvnitř (Vernon; In Ruisel, 2000). 47

F. S. Chapin se snažil měřit sociální inteligenci na základě míry účasti jednotlivců v sociálních skupinách a odvodil škálu sociální účasti. Teorii sociální inteligence postavil na chování druhých lidí a na definici sociální situace (Chapin; In Ruisel, 2000). V dalším období následovaly pokusy vymezit sociální inteligenci v kontextu s vývojem poznávacích schopností jedince. Až 70. léta se stala hranicí, kdy došlo k posunu definování sociální inteligence, od původní Thorndikeovy teorie z roku 1920 k multifaktorové koncepci (Ruisel, 2000).

Novější teorii vícefaktorové inteligence popsal Gardner. Zdůrazňuje existenci samostatnosti intelektových schopností, které tvoří jednotlivé inteligence. Existuje podle něj více navzájem nezávislých inteligencí, které se přizpůsobují dané kultuře, ve které jsou uplatňovány. Při definici svých inteligencí se Gardner neopírá o faktorovou analýzu, ale vyvozuje své teorie na základě logiky a vlastních poznatků. Rozlišil sedm rozdílných inteligencí, nebo-li intelektových sklonů, se kterými se rodíme. Nás bude zajímat složka inteligence zaměřená přímo ve vztahu k nám samým, tedy intrapersonální inteligence, dále i schopnost orientovat se na druhé a schopnost ovlivnit chování naše i ostatních, tedy interpersonální inteligenci. Společně tyto dva pojmy označujeme jako personální inteligenci (Gardner, 1999).

Blížeji se pokouší interpersonální inteligenci interpretovat Kassin, který zmiňuje především pochopení vůči ostatním lidem, které jedinec vyvozuje na základě vlastní schopnosti úsudku, empatie a logiky. Umožňuje mu to tak pochopit chování, motivy a pocity druhých

lidí a tím mu to usnadní komunikaci. Člověk je díky tomu schopen přiměřeně reagovat a ovlivňovat další dění. Intrapersonální komunikace je zase schopností získat vzhled do vlastního nitra, pochopit stavy a procesy, které se uvnitř odehrávají. A obecně to, o čem víme jsme schopni i korigovat.

Psychologický slovník (Hartl, 2004) spojuje sociální inteligenci s pojmem empatie, tedy schopností vcítit se do druhých a adekvátně k situaci reagovat. Je to schopnost důležitá pro mezilidské vztahy a komunikaci, je souborem vlastností důležitých pro jednání s lidmi. Má tedy blíže ke Gardnerově interpersonální inteligenci.

Salovay a Mayer (In Weis, Süss, 2007) se zmiňují o sociální inteligenci jako pojmu zahrnujícím emocionální inteligenci. V pojetí Golemana, bychom se mohli zmínit o sociální inteligenci jako oblasti pod vlivem emoční inteligence. Nicméně samotný podrobnější popis těchto dvou koncepcí inteligence je problém, protože nemají společný výchozí model, který by nás dovedl k dalším konkrétnějším definicím. Společné prvky můžeme najít pouze v souvislosti s metodologií a měřením. Klasifikace sociální inteligence může být posuzována podle obsahu, který chceme zkoumat, nebo podle metody, kterou použijeme k hodnocení. U sociální inteligence, ale i u emocionální je možnost získat potřebná data díky sebepopisným metodám nebo metodám založeným na výkonu v testu. Sebepopisná metoda sbírání dat je vhodnější při měření v oblasti sociální inteligence.

I když „empirické důkazy týkající se vztahu sociální inteligence k emoční (či praktické) inteligenci téměř neexistují“ Mnoho empirických studií se zaměřuje na kognitivní aspekt sociální inteligence (Weisová, Süss, 2007, s. 222).

Ve spojení s měřením sociální inteligence, mnoho metod vychází z kořenů měření akademické inteligence. Podle Vasilová, K. a Baumgarthera, F. (2005) In Výrost, Slaměnik (2008, s. 203 - 205), můžeme určit tyto skupiny a metody zjišťující sociální inteligenci: Metody testů založených na zachycení výkonu v testu mají nejbliže k akademickým inteligentním testům; dále metody sebehodnocení, používané velmi často; metody pro hodnocení z pohledu jiných osob a metody založené na posuzování chování jiných osob.

2.3.2 Úspěšná a praktická inteligence

Podle známého autora zabývajícím se otázkou inteligence, Roberta J. Sternberga (2001), je inteligence schopnost poučit se ze zkušeností a schopností, přizpůsobit se podmínkám okolního prostředí. Adaptovat se na prostředí a situace kolem nás a využít zkušenost, kte-

rou jsme získali je podle Sternberga mnohem důležitější než nejlepší výsledky v testech či dobré známky. Úspěch ve škole nemůže podle něj vypovědět o skutečném budoucím úspěchu v životě.

Ruisel (2000) se zmiňuje o praktické inteligenci jako o schopnosti řešit problémy každodenního života. Je to schopnost přizpůsobit se a najít východiska k aktuálním požadavkům našeho okolí v souladu s navazováním nových kontaktů a udržováním existujících vztahů.

R. J. Sternberg (2001) považuje praktickou inteligenci za jednu ze složek úspěšné inteligence. Součástí úspěšné inteligence je analytické myšlení, které slouží k vyhodnocení dalších postupů a třídění myšlenek. Patří zde také kreativní myšlení umožňující kvalitní a originální zpracování a formulaci myšlenek a část označená jako praktické myšlení, neboli praktická inteligence. Praktická inteligence zpracovává myšlenky a využívá je v běžných životních situacích. Úspěšná inteligence tedy funguje nejlépe, jestliže se její složky vzájemně doplňují a jsou v souladu. Kdybychom vymysleli originální řešení a neuměli ho představit a využít v praxi, byli bychom jen v půli cesty k úspěchu. Podle Sternberga jsou úspěšní lidé schopni dotahovat věci do konce a přemýšlejí, jak svých vlastních schopností prakticky využít. Tito lidé umí rozpoznat správnou chvíli, kdy své schopnosti uplatnit. Inteligenci bychom měli chápat jako vzájemně propojený systém a ne jednotlivé oddělené celky. Je to totiž jeden velký propojený labyrint. Dále Sternberg (2001) podotýká, že není pravidlem u lidí s nejvyšší úrovní inteligence, být vždy v praktickém životě nejúspěšnější. Inteligence obecně s rostoucím věkem klesá, úspěšná inteligence naopak roste. Je to dáno zkušenostmi a dovednostmi, které člověk v průběhu času získává. Být schopný a orientovaný v mezilidských vztazích, vnímat okolí a přizpůsobovat se mu, je pro život v současné společnosti velmi důležité.

Řada autorů srovnává školní výsledky a proces vzdělávání s požadavky reálného života. V tomto případě bude praktická inteligence vždy více souviset se situacemi reality všedních dnů, kde neexistuje prosté zadání úkolů a jen správné a nesprávné možnosti řešení (Ruisel, 2000).

2.3.3 Emoční inteligence

Emoční inteligence jistě sama o sobě souvisí se sociální a i praktickou inteligencí. Logicky se můžeme domnívat, že obsahy emoční inteligence se liší od člověka k člověku. Lidé se

různí ve vnímání, myšlení, vyjadřování, regulaci chování i porozuměním svému okolí (Kang, Day, Mear, 2007).

Autoři Mayer a Salovey byli jedni z prvních, kteří se na začátku devadesátých let začali blíže zajímat o problematiku emocí. Vytvořili první definice a položili základy výzkumu emocí na vědecké bázi. V průběhu dalších let, upravili svou původní teorii a snažili se vytvářet stále příznivější podmínky pro zařazení této nové inteligence do systému psychologických věd. Ověřili její platnost po empirické stránce. Samozřejmě nebyli jediní, kdo se o tuto problematiku zajímal. Mezi další osobnosti patří například i Daniel Golema (1997), který svou teorii emoční inteligence úzce spojoval s úspěšností a spokojeností v životě. Přiblížil problematiku emocí neodborné veřejnosti, kdy na podkladě tehdejších výzkumů sestavil velmi čtivé publikace o emoční inteligenci, které zaujaly miliony čtenářů.

Jádro všech modelů emoční inteligence tvoří intrapersonální složka, která obsahuje prvky vlastní regulace pocitů a nálad, naše vnitřní rozpoložení a složku interpersonální spojenou s vnímáním a přijímáním emocí z okolí a další sociální dovednosti. Někteří z vědců popisují emoční schéma inteligence jako schopnost, aplikují tedy testy schopností, snaží se měřit výkon a vnímat emoční inteligenci ve vztahu k akademické inteligenci, která je také zjišťována pomocí souborů testových otázek. Existuje zde i druhý přístup zaměřující se více na osobnost. Tento přístup využívá pro měření sebepopisné metody, u kterých se s nadějí předpokládá, že mohou lépe zachytit systémy pracující uvnitř osobnosti. Sebepopisné metody byly vytvořeny na základě požadavků měření, jelikož mají mnoho společného s metodami měření osobnosti (Kang, Day, Mear, 2007).

Sebepopisné metody v sobě skrývají i jisté problémy. Je zde možnost zkreslení odpovědí a testy často hodnotí spíše dimenze bližší osobnostním schématům (konstruktům) než k inteligenci (Davies; In Kang, Day, Mear, 2007).

Problematika měření emoční inteligence je stále otevřená. Výzkumy naznačují, že v současnosti nemůžeme jednoznačně vyloučit psychometrický ani sebepopisný styl testování. Testování se jeví jako možná cesta k lepšímu pochopení EI, kterým směrem se studium emoční inteligence bude dále vyvíjet a o jaké nové poznatky nás obohatí je v současnosti otázkou.

2.4 Vzájemný vztah emoční, sociální, praktické inteligence

Blížkost emoční, sociální a praktické inteligence je zřejmá, přesto zde existují rozdíly. Každá z výše jmenovaných typů inteligence hraje významnou roli v životě člověka. Spokojenost a vyváženost našeho bytí je dána rovnováhou přijímání a dávání okolnímu světu. Mechanismy regulující naše chování, myšlení, citění hrají důležitou roli. Jak bychom jinak mohli vědět, že se na nás někdo například zlobí, když bychom nebyli schopni vnímat, registrovat, rozpoznat, že tomu tak je?

Vzájemný vztah emoční, sociální a praktické inteligence není ale naprosto vyvážený. Jsou zde jisté rozdíly. V emoční inteligenci jsou obsaženy dvě složky interpersonální a intrapersonální. Sociální inteligence se zaměřuje pouze na složku interpersonální, má tedy část společnou s emoční inteligencí. Společné složky ale nejsou zcela totožné. Jak uvádí Austin a Saklofske (2007) interpersonální složky se u emoční a sociální inteligence zcela nepřekrývají, je zde ale rozpor v souvislosti s oblastí agresivního chování. Pro emoční inteligenci by měla spíše dominovat spíše složka empatie.

Spojitosť empatie a sociálního chování zmiňuje Goleman (1997), když se snaží nastínit souvislost interpersonální inteligence a úspěšnosti v mezilidských vztazích díky emoční dovednosti projevující se v empatii. Člověk s rozvinutou interpersonální inteligencí a složkou empatie lépe rozlišuje a chápe lidské city, motivace a obratně rozeznává reakce v souvislosti s nimi. Má samozřejmě také rozvinuté uvědomění si vlastních pocitů a ví, jak s nimi zacházet. Emoční složka se tedy významně propojuje s praxí mezilidských vztahů a sociální inteligence. Lidé nadaní v tomto směru jsou úspěšnější, jak v kariéře, tak v osobním životě.

Praktická a sociální inteligence se liší od emoční inteligence svým obsahem. Mezi praktickou a sociální inteligencí však také existují zjevné rozdíly. Kdy sociální inteligence má skrz měření více společného s klasickou a akademickou inteligencí, i když při pokusech měření praktické inteligence byly využity i některé podobné otázky, které se využívají v klasických inteligenčních testech. Pokud bychom ale chtěli přesněji vymezit vztah emoční, sociální a praktické inteligence nastane problém. V současnosti nejsme ještě schopni blíže definovat rozdíly mezi těmito inteligencemi, neexistuje dostatečné množství důkazů. Problematické se jeví ale i umístění teorií, kdy jsou svým způsobem hraniční s emocemi a poznávacími procesy, které se zajisté budou překrývat. Bude tedy potřeba se

snažit zkoumat jednotlivé typy personálních inteligencí samostatně a zároveň je i srovnávat, abychom poznali jejich vzájemnou závislost či nezávislost (Austin, Saklofske, 2007).

Výzkum nových typů inteligencí stále pokračuje. Informace, které se již podařilo získat a pravděpodobně i smysluplně zařadit do jednotlivých teorií, bude potřeba dále rozšiřovat a ověřovat. Tématika sociálních interakcí, praktické a emoční inteligence má ještě mnoho před sebou. Zachytit tyto teoretické poznatky se pokusili různí autoři ve svých modelech. My se dále budeme věnovat pouze modelům souvisejícím konkrétně s emoční inteligencí. Bude nás zajímat odlišný způsob, kterým se dá k problematice přistupovat a který úzce souvisí i s měřením emoční inteligence.

V další kapitole bych ráda navázala a upřesnila pojmy týkající se emocí samotných a v dalších kapitolách se zabývala způsobem jejich třídění a měření dle jednotlivých autorů.

3 PROBLEMATIKA EMOCÍ

Emoční inteligence, jak již sám název vypovídá, není jen tématem zabývajícím se čistě problematikou inteligence, emoce zde také hrají svou důležitou roli. Emoce jsou samy o sobě velmi abstraktním pojmem se kterým si neví rady ani sami odborníci. Nejen emoce, ale i to co s nimi úzce souvisí a tvoří naši emoční inteligenci. Problematika emocí je velmi široká a nejednotná. Autoři jednotlivých teorií se mohou shodovat, ale také naprosto rozcházet. Každý z nich má vlastní představu o systému emocí. Pokusím se nastínit, jak bychom mohli složitý systém emocí zjednodušit s ohledem pro naše potřeby výzkumu.

Existuje více teorií emocí pocházejících z různého základu, který je často založen na popisu emocí v kontextu situace či funkce. V problematice emocí nesmíme opomenout skutečnost, že emoce jsou subjektivní, nastává zde tedy problém s jejich konkrétním definováním. Často jsou popisovány a označovány na základě stavů, které doprovází (např. pocit radosti) nebo fyziologického projevu (např. emoce, které můžeme vyčíst z tváře). Některé z teorií souvisí třeba s procesem, který doprovází danou emoci (Schulze et al., 2007).

Na základě problému s konkrétním stanovením emocí, se psychologové mohou shodnout, že emoce jsou ovlivňovány díky třem složkám, které působí i navzájem. Je to složka biologická, týkající se funkcí probíhajících uvnitř organismu, dále složka expresivní působící z okolního prostředí a jako třetí kognitivní složka. Vzájemným působením dochází ke vzniku a průběhu emocí. Působení procesů probíhajících v těle jednotlivce je po emoční stránce řízeno funkcí sympatického nervového systému, který je přímou odezvou na podnět a následně se zapojuje a velení přebírá parasympatická část nervového systému, která má významnou funkci uvést tělo zpět do rovnovážného stavu před jeho aktivací (Kassin, 2007).

3.1 Emoce, nálady, afekty, emocionalita

Dlouhou dobu byly emoce považovány za téměř neměřitelné, zato ale důležité komponenty našeho vnitřního života. První pokusy popsat emoce souviseli s tělesnými funkcemi a byly považovány za jejich neoddělitelnou součást. Následovalo období, kdy byl rozum jako objektivní složka jednoznačně oddělován od emocí, subjektivní složky. S nástupem behaviorismu se dostalo zkoumání emocí do pozadí. Až na konci dvacátého století se obnovuje zájem o tuto tematiku. Dochází ke zkoumání po neurofyziologické stránce, zájem je věnován funkcím, které emoce mohou plnit, možností jejich regulace a jak pevné propo-

jení existuje s procesy poznávání, s motivací a dalšími psychickými procesy. V současnosti se mnoho psychologů zajímá o propojení emocí se schopností učení, rozhodování, ale i s pamětí nebo s myšlením a celkově se situacemi v každodenním životě. Studium emocí je rozlišováno na tematiku týkající se osobnosti jedince jako samostatné bytosti a na tematiku ve spojení s otázkami mezilidské interakce a sociálních vztahů, kde hraje důležitou roli vzájemná komunikace i vnímání a reagování jednotlivců na podněty. Nesmím zapomenout zmínit také problematiku emoční inteligence, její rozvíjení a využití v praxi při budování pevného a schopného pracovního kolektivu (Stuchlíková, 2002).

3.1.1 Emoce

Emoce jsou svým způsobem citlivé a proměnlivé složky. Dokáží nám pomoci reagovat v různých situacích. Jsou částečně nepředvídatelné a mohou se projevit v různých formách. Díky jejich možnostem projevu se zdá obtížné přesně jednotlivé emoce definovat a zařadit. Proto se přistoupilo k tzv. prototypickému přístupu k emocím, který zachytí základní jádro emoce a ostatní emoce budou jakýmsi způsobem přináležet k tomuto hlavnímu celku (Stuchlíková, 2002).

Hartl (2004, s. 138) označuje emoce (z lat. *emotio, pohnutí*) za pojem, který v sobě zahrnuje určité stavy kvality vnímání, které mají své směřování, zaměření, intenzitu a trvání. Jsou spojeny s fyziologickými pochody v našem těle a tím se liší například od citů. Emoce můžeme dělit do skupin podle různých kritérií. Například podle složitosti, či jejich zaměření. K pochopení a rozeznání emocí nám pomáhají verbální a neverbální projevy, pohotovost a vnímání.

Autor Goleman (1997) popisuje emoce jako stavy psychiky a těla. Pomáhají přiblížit pocity, jsou to určité pohnutky k jednání. Poukazuje na obrovské množství možných kombinací, které mohou vzájemným míšením emocí vzniknout. Snaží se odlišit tzv. základní pocity a ostatní emoce. K základním emocím řadí například smutek, radost, hněv, lásku, strach, překvapení, rozhořčený odpor a hanbu, od kterých můžeme odvodit jemnější odstíny emocí jako sklíčenost, osamělost, potěšení, podrážděnost, zuřivost, aj. Některé emoce jsou velmi komplikované a na jejich stavbě se podílí i charakteristiky plně nesouvisející s emocemi, ale s osobností. Autor klasifikaci emocí neuzavírá, nechává ji otevřenou novým podnětům.

Paul Eckman (In Goleman, 1997) prokázal na základě testu s fotografiemi, že lidé na celém světě, nezávisle na jejich kultuře rozeznávají čtyři základní emoce: **strach, zlobu, smutek, potěšení**. Označil tyto emoce za univerzální, protože jim dokáží porozumět i lidé negramotní a nezasažení současným civilizačním pokrokem.

Goleman (1997) se inspiruje Eckmanovou teorií univerzálních emocí a na základě souvislostí vytyčuje své hlavní emoční kategorie, kde patří **hněv, strach, smutek, láska, zahanbení, potěšení** a od nich odvozené další emoce.

Paul Eckman poukázal, že základní emoce jsou s velkou pravděpodobností vrozené, zmiňuje se také o změnách frekvence tepu a teploty lidského těla v souvislosti se změnami emocí. Například u negativních emocí se hodnoty zvyšují, rudneme, polévá nás pocit horuka, nebo naopak jsme bledí, připraveni k útěku nebo útoku (Hartl, 2004).

Vybíral (2005) se zmiňuje o sedmi základních emocích, které jsou efektivně využívány v neverbální komunikaci. Patří zde štěstí, překvapení, strach, smutek, hněv, znechucení a emoce zájmu, tedy zvědavost. Tento způsob komunikace o nás vypovídá nejvíce, díky němu dáváme průchod našim emocím, které se odráží v reakcích našeho těla a zejména obličeje. Obecně je snadnější číst emoce vizuálně, tj. dívat se, než poslouchat. Chceme – li skrýt svou niternou emoci, musíme se na to zaměřit, umět předvídat vlastní reakci, ale také ji ovládat a usměrňovat.

Na vyzrazení našich pocitů nese velký podíl náš obličej a jeho výraz. Emoce jako strach jsme ale schopni výborně skrývat, zde se stává naší slabou stránkou hlas. Kamenná tvář neprozradí tolik jako třesoucí se hlas (Vybíral, 2005).

Nakonečný (2000) také uvádí provázanost psychických funkcí s fyziologickou podstatou jedince. Zdůrazňuje i schopnost emocí regulovat psychické činnosti organismu. Zmiňuje se o diferencovanosti emocionálních reakcí, kde zahrnuje jejich příjemnost a nepříjemnost a za další znak uvádí protikladnost emocí, např. radost – smutek. Emoce jsou původně biologické reakce spojené s fyziologickými změnami, sloužící k mobilizaci energie za situace, v níž bude potřeba nepředvídaně jednat a reagovat. Jsou to stavy vzrušení podmíněné libostí či nelibostí. Emoce jsou základnou pro integraci dílčích psychických funkcí projevujících se v učení a chování.

Emoce řadíme i ke složkám adaptačních mechanismů, které s evolucí prošly určitým vývojem od nejjednodušších instinktivních reakcí, důležitých k přežití, po nejvyšší funkci

kontrolní, monitorující aktuální potřeby a varující před nepříjemnými okolnostmi. Nejvyšší úroveň adaptace se vztahuje k vyšším kognitivním procesům, tedy k sebeuvědomění, systému hodnot, či vyšším citům (Stuchlíková, 2000).

3.1.2 Emoce základní

Téměř každá z teorií emocí usiluje o vymezení souboru základních emocí, aby bylo možné rozlišit a kategorizovat emoce podle adaptivních funkcí, ke kterým se vztahují. V současnosti bychom mohli k základním emocím zahrnout emoce rozpoznatelné u různých kultur a národů bez ohledu na rasu a vzdělání, emoce u vyšších živočišných druhů a emoce evolučně podmíněné. Z autorů by zde patřil Plutchik, který spojuje základní emoce s chováním a adaptací. Dále i výše zmiňovaný Eckman a jeho soubor emocí a výraz obličeje a mnoho dalších teorií. Neexistují společné kritéria, které by určovaly, co je základní emoce a co není. Záleží naco se konkrétně zaměříme, bude-li to výraz tváře nebo hledisko funkce mozku, či jiné emoční významy. Většina systémů základních emocí je založeno na jejich funkčním uplatnění, které je postaveno na základě evoluce a adaptace na podmínky k přežití. Je zde ale problém jednoznačně určit, které z emocí jsou vlastně primární a které až ty další vytvořené na základě těch původních (Schulze et al., 2007).

Jako základní emoce P. Hartl (2004, s. 138) označuje důvěru, anticipaci, radost, překvapení, smutek, strach, vztek a znechucení. Tyto emoce se podle něj vyskytují i u skupiny vyšších živočichů, například primátů. Jako druhý přístup považuje interpretaci emocí skrz situace, kterým je člověk vystaven. Například když se ocitneme v situaci ohrožení, emoce i reakce mohou být individuálně odlišné.

3.1.3 Emoce složité, vyšší

Složité emoce se vyznačují tím, že se zde vždy účastní i kognitivní složka. Emoce spolupracují s kognitivním centrem v mozku, tím pádem jsou námi více ovlivnitelné a regulovatelné. Ke složitým emocím patří např. zklamání, závist, nenávisť, pohrdání, aj. (Hartl, 2004).

Za vývojově vyšší city označuje Nakonečný (2000) lidské city související i s kulturními hodnotami a vztahy mezi lidmi. Mnoho autorů uvádí, že vyšší druhy zvířat, jsou také schopny prožívat emoce. City člověka se ale liší obsahem, a jsou více spojené s komunikací se záměrem sociální interakce, či pochopení sama sebe. Člověk si je uvědo-

muje. Nejsou to jenom reakce k zachování přežití. Jsou to mechanismy vzájemně propojené a mnohdy mohou zahrnovat směsice více emocí najednou.

3.1.4 Nálady a afekty

V základu se nálady liší od emocí svou délkou trvání. Nálady trvají déle a mají nižší intenzitu. Nálady na rozdíl od emocí postrádají objekt a projevují se jako nezáměrné, můžeme zjistit příčinu vzniku. Nálady úzce souvisí s emocemi. Mohou vzniknout na základě objektu vztahujícího se k emoci nebo mohou být přímo důsledkem emoce. Emoce se přirozeně mění v náladu, když se objekt stává méně zřetelným a sdílený pocit se více zobecňuje (Stuchlíková, 2000).

Afekt je krátký citový stav, tvoří složku nálady a je provázený tělesnými reakcemi a projevy. Afekt se projevuje změnou tepové frekvence, teploty, zpomalením či zrychlením dechu (Hartl, 2004).

Afekt je často mylně zaměňován za emoci. Nicméně tvoří spíše nadřazenou kategorii jevům, jako jsou emoční epizody (hádky), nálady (euforie), rysy, ale i emoce (hněv) (Stuchlíková, 2000).

Vztah citu a emoce je také diskutabilní. Často jsou city a emoce považovány za významově stejné, někdy se vyskytují jako samostatné pojmy, kdy je cit chápán jako zážitková složka emoce (Nakonečný, 1998).

Podle Wundta (In Hartl, 2004) mají city rozměry libosti a nelibosti, napětí a uvolnění, rozrušení a zklidnění. Tyto charakteristiky jsou velmi blízké i emocím.

3.2 Funkce emocí

Emoce jsou velmi důležité a hrají svou roli v různých životních etapách a vývojových stádiích člověka. Kognitivní vývoj a učení je závislé na emocích stejně, jako sociální vývoj. Emoce dotváří osobnost a ovlivňují různorodost reakcí na situace v životě. Proto je funkce emocí v procesu fungování psychiky člověka nezastupitelná.

Adaptivní funkce obecně napomáhá organismu orientovat se v prostředí, zahrnuje jeho poznávání a hodnocení, na kterém pak závisí kvalita reakce. S adaptací úzce souvisí i poznávací funkce, která pomáhá vyhodnocovat a zaměřovat se na to, co je organismu příjemné. Stejně tak může být funkce hodnocení v oblasti emocí spojována s přípravou k jednání.

Funguje zde tedy prvek hodnocení (identifikace), integrace (vyhodnocení) a motivace (startuje žádoucí chování). Organizační funkce emocí vše sjednocuje, propojuje a řídí (Nakonečný, 2000).

Emoce jsou také úzce spojeny s procesem evoluce a vývoje. Bez přítomnosti emocí by naši prapředkové nemohli čelit nástrahám prostředí a v případě neočekávaných nebo nebezpečných situacích zasáhnout. Je známo, že emoce jsou schopny reagovat pohotověji než rozum. Pomáhají nám při plánování a dalším rozhodování. Jsou také nezbytným nástrojem komunikace, možná ještě starší, než samotná řeč (Kanitz, 2008).

3.2.1 Biologická funkce emocí

Emoce mají vliv nejen na psychiku, významně ovlivňují i tělesnou schránku. Umí samy spouštět základní výstražné reakce jako ochranu před nebezpečím. V tomto ohledu hraje nezastupitelnou funkci role amygdaly nacházející se v blízkosti limbického systému mozku, která je svým způsobem biologickým centrem emocí. Její funkcí je monitorovat, hodnotit a v případě potřeby vysílat do těla poplašné signály o krizové situaci. Po praktické stránce systém funguje následujícím způsobem. Jestliže amygdala dostane signál nebezpečí, nebo strachu, vysílá signál do dalších částí mozku, které aktivují příslušné orgány, které se budou podílet na zpracování situace. Dochází k změnám krevního tlaku, frekvence dechu, začnou se vylučovat příslušné hormony. Další centrum umístěné v blízkosti amygdaly, hippocampus plní zase funkci uchování vzpomínky na podnět, který vyvolal tuto reakci (Goleman, 1997).

3.2.2 Intrapersonální funkce emocí

Intrapersonální funkce emocí pomáhají jedinci korigovat fungování ve vzájemném propojení s vnitřním fungováním těla a zároveň ovlivňují interakce s vnějším světem na základě vnitřních popudů. Například R. W. Levenson (In Stuchlíková, 2000) označuje emoce jako jevy zajišťující způsob adaptace na požadavky z okolního prostředí. Emoce jsou podle něj schopny ovlivnit chování, pozornost a aktivují také paměť. Fyziologicky emoce mohou korigovat reakce tělesných systémů, aby byla zaručena efektivní a vhodná reakce. Jeho strukturu emočního systému tvoří tzv. jádro a systém. Jádro tedy primární a sekundární emoce, původně zaměřené na koordinaci ve velmi základních situacích týkajících se přežití je uvnitř systému ovlivňující zpětně činnost jádra, existuje zde tedy jakási kontrola. Jádro

je původní, vrozené, systém se dá během života přetvářet a modifikovat. Důležitým rysem systému je jeho schopnost automatické reakce, které předchází její zhodnocení.

3.2.3 Sociální funkce emocí

Stuchlíková (2000) uvádí rozdělení podle Kellnera a Haidta na individuální, dyadickou, skupinovou a kulturní úroveň. Podle sociálněfunkcionálního přístupu jsou emoce prostředníky sociálních interakcí a vztahů. Slouží jako automatické reakce pomáhající regulovat sociální vztahy. Mají dynamický charakter. Na individuální úrovni podle Oatleye a Jenkinse (In Stuchlíková, 2000, s. 93) emoční reakce jedinci pomáhají hodnotit sociální události, informují ho a připravují jej na reakce v situacích, které ho potkají. Znamená to, že naše tělo je připraveno konkrétně reagovat na situaci, ve které se nacházíme.

Na dyadické úrovni probíhá mezi jedinci interakce na základě vztahu, ve kterém se nachází. Umět vytušit co má ten druhý v úmyslu a pohotově na jednání zareagovat. Tvář rozhněvaného člověka v nás například vzbuzuje úzkost. Jsme tedy schopni z jeho obličeje přečíst emoci a dále na ni reagovat. Emoční reakce hrají také důležitou úlohu při učení se sociálnímu chování. Z hlediska skupiny mají emoce člověku pomoci se orientovat ve skupině lidí a utvářet hranice skupiny. Například strach z nepřítele podporuje soudržnost skupiny, nebo společné negativní emoce vůči těm mimo skupinu pomáhají skupinu vymezovat. Na kulturní úrovni pomáhají emoce s procesem socializace a pochopení norem a hodnot kultury.

3.2.4 Vývojové funkce emocí

Vývoj jedince a emoční složka člověka spolu významně spolupracují a mají na sebe navzájem důležitý vliv. Během života procházíme různými stádii vývoje a spolu s fyzickými změnami dochází také k psychickému vývoji. Kognitivní a emoční vývoj spolu významně souvisí. Emoce působí jako takový impuls pro kognitivní složku, aby se posunula dále. Pro období ranného dětství je například charakteristické období prvního připoutání k druhé bytosti, matce, a první emoční pouto, kdy je dítě později schopno se orientovat podle emocí, které vysílá dospělý. Kladný emoční výraz v obličeji, působí jako signál pro dítě, že není v ohrožení. V období mezi druhým a pátým rokem dochází na základě rozvíjení fyzických schopností k větší interakci s okolím a dítě si začne postupně uvědomovat a vymezovat sebe sama prostřednictvím vzdoru. Postupně získává schopnost porozumění druhým

díky sociální interakci s okolím, není již omezeno na kontakt s pečující osobou. Na základě vrozeného temperamentu se upevňuje vědomí a citlivost k normám a sociálním hodnotám. Období završuje zatím jen základní povědomí o sebehodnotících emocích, např. zahanbení. V průběhu dalšího vývoje se upevňují sebehodnotící emoce, rozvíjí se sebepojetí a schopnost porozumět a vcítit se do druhých lidí, podpořená interakcí a hrou s vrstevníky. Období dospívání je pak charakteristické vzrůstem osobního zmatku a negativního naladění v důsledku zvýšeného sebeuvědomění a sebehodnocení což souvisí i rozvojem kognitivním. Dospělí lidé jsou schopni lépe regulovat vlastní emoce a jejich vyjádření. S věkem intenzita prožívání emocí neklesá ani nestoupá. Až velmi staří lidé prochází změnami souvisejícími s potřebou pomoci od druhých lidí. Jestliže jsou ale schopni se s negativními emocemi vypořádat, má to pak vliv na jejich větší životní spokojenost před koncem života (Stuchlíková, 2000).

Emoce lze třídit podle různých kritérií, podle vztahu k smyslům, či podle hloubky nebo intenzity. V příloze 1 bych ráda zmínila interpretaci druhů emocí podle autora Nakonečného z knihy *Lidské emoce* (2000, s. 63 - 64). Odkazuje se a cituje různé autory a jejich rozdělení.

3.3 Přiblížení prvků škály emocí

V této části bych se ráda věnovala blíže oblastem dotazníku, který je podkladem mého výzkumu emoční inteligence. Jedná se o způsob měření emoční inteligence založeném na měření rysové EI pomocí sebedopisných metod. Respondenti v úkolech samostatně vyjádřili své schopnosti a tendence zaměřené do problematiky emocí.

Teoretická východiska a prvotní model pro oblast emoční inteligence vytvořila dvojice autorů a badatelů na poli emocí Mayer a Salovay, roku 1990. O několik let později vznikl jejich modifikovaný model z roku 1997. Původní jádro modelu EI Mayera a Salovaye z roku 1990 se skládá ze složek duševních procesů: posouzení a vyjadřování emocí (u sebe a u ostatních v rovině verbální a neverbální), regulace a posouzení emocí (u sebe a ostatních) a využití emocí jako flexibilita plánování, tvůrčí myšlení, přesměrování pozornosti a motivace. V roce 1997 autoři vytvořili modifikovaný a rozvinutý model EI postavený na koncepci modelu z roku 1990. Autoři navrhli dvě metody možného měření EI a sami se rozhodli zaměřit na metody měření schopností, které se velmi podobá měření klasické

obecné inteligence. Nevyloučili však ani možnost zkoumat tento celek pomocí sebedopisných metod (Neubauer, Freudenthaler, 2007).

(Více o modelu Mayera a Salovaye v kapitole 4. Pojetí a měření emoční inteligence: Model schopností emoční inteligence Mayera a Salovaye).

Na základě tohoto modelu byl sestaven i námi používaný sebedopisný nástroj na měření EI. Jedná se o škálu hodnocení emocí, od autorky N. Schutte (et. al., 1998), která obsahuje 33 škálových položek. Na základě posouzení struktury sebedopisné škály emoční inteligence pomocí faktorové analýzy, byla vyhodnocena jako nejvhodnější struktura původních šesti částí vycházejících z původní koncepce J. Mayera a P. Salovaye z roku 1990. Navržená škála není dokonale vyvážená, ale je vhodná k použití pro rychlé měření EI (Gignac; 2005).

Jednotlivé oblasti je v praxi téměř nemožné rozdělit a snažit se je zachytit jako samostatné celky. Ve skutečnosti spolu všechny významně souvisí a navzájem se ovlivňují a doplňují. Měli bychom je tedy sledovat a chápat jako jeden velký celek plný vztahů a spojitostí.

3.3.1 Hodnocení a vnímání vlastních emocí

Hodnocení a vnímání emocí považují autoři teorie EI za stěžejní oblast. Zdůrazňují samozřejmě i význam ostatních oblastí, jako je například regulace emocí. Vnímání a posouzení emocí bude, ale vždy tím důležitějším, protože kdybychom nevěděli, že emoce máme, nemohli bychom je ovládat (Neubauer, Freudenthaler, 2007).

Zaměříme-li se na samotný pojem hodnocení, podle Hartla (2004, s. 191) se jedná o určitou psychologickou charakteristiku, či klasifikaci jevů, které lze nejčastěji měřit pomocí škály. Hodnocení je vždy ovlivňováno postoji, které zaujímá ten, kdo hodnotí.

Hodnocení je naprosto subjektivní proces a v první řadě k němu dochází v mysli jedince. Souvisí s procesem vnímání. Proces posouzení vlastních emocí je základem emoční komunikace a všech ostatních procesů spojených s emoční inteligencí. Prvním krokem je identifikovat vlastní emoce, které se v nás odehrávají a pochopit je. Při jejich nepochopení je nemůžeme využít k vyhodnocení a dále s nimi pracovat. Pochopení nebo identifikace vlastních emocí není samozřejmost, někteří lidé s tímto mají nemalé problémy. Emoce, které nevnímáme, na nás ale také působí a ovlivňují nás. Jestliže o nich ale nevíme a nemáme je pod kontrolou, ovládají ony nás. Jedná-li se o situaci přímého ohrožení života,

tělo je schopno jednat skoro automaticky a samostatně, aniž bychom museli přemýšlet (Kanitz, 2008).

Goleman (1997) používá pojmu sebeuvědomění, kterým chce vyjádřit pozornost jedince zaměřenou na jeho vnitřní dění, které je schopen zachytit, když se soustředí. K tomu mu slouží proces sebezpozorování, pomáhající identifikovat včas naši následnou reakci. Při konfliktu ale sebeuvědomění toho, co děláme a následná reakce často splývají dohromady. Umíme-li emoci včas podchytit a pro sebe popsat, stane se pro nás čitelnější a můžeme ji dále směřovat a ovlivňovat a nakonec ji v jednání třeba ani neprojevit nebo ji vyjádřit jiným, příznivějším způsobem. Nebo ji zastavit a zničit. Existují různé typy lidí a tedy různé způsoby zacházení s emocemi. Lidé s rozvinutou schopností sebeuvědomění si uvědomují vlastní nálady a pocity, jsou v životě spíše pozitivně naladěni, umí své emoce lépe zvládat. Naopak lidé těkaví, neschopní se ovládnout, často vykazují tendence si pocity neuvědomovat, nebo jim neklást takový důraz. Nemají schopnost kontroly nad svým citovým životem.

Proces sebeuvědomění může zahrnovat několik stupňů, kdy nejnižším jsou tělesné pocity a změny, které jsou neurčité a těžko identifikovatelné, až po jasné, pojmenovatelné a slovně vyjádřitelné pocity. Svě pocity často vyjadřujeme pomocí slov, ale také svým chováním a jednáním (Kanitz, 2008).

Kanitz (2008) dále zmiňuje určité kompetence u dobře rozvinuté schopnosti vnímání a hodnocení vlastních emocí. K základní patří vědět, jak se právě cítíme, být vnímaví k tělesným změnám, umět si uvědomit pocity již v prvotním stádiu, umět vyjádřit pocity slovy, a další.

Samostatným tématem souvisejícím s oblastí rozpoznání emocí je porucha emočních a kognitivních procesů, se sníženou schopností introspekce, která se nazývá alexithymie (Hartl, 2004).

Lidé s touto poruchou mají pocity, ale nedokáží si je uvědomit, ani potom vyjádřit. Nejsou schopni v emocích rozlišovat. Emoce v nich vyvolávají pocity úzkosti a oni neví proč a co to znamená. Příčinou tohoto onemocnění je nejspíš porucha komunikace šedé kůry mozkové s limbickým systémem, nejpravděpodobněji ve verbální oblasti a přiznejme si „nemít slova pro vlastní city znamená jako nepřijímat svoje city za vlastní“ (Goleman, 1997, s. 58 a 59).

Uvědomujeme si dostatečně výhody schopnosti vnímat a hodnotit vlastní emoce? Ve vztahu k studiu oboru sociální pedagogika, je neschopnost uvědomovat si vlastní emoce a hodnotit je nemyslitelná. Jestliže se snažíme a chceme porozumět druhým, musíme dokázat zvládnout i své vlastní pohnutky a strategie.

3.3.2 Hodnocení a vnímání emocí u druhých

Hodnocení a vnímání vlastních emocí úzce souvisí i s vnímáním a hodnocením emocí u druhých lidí, i když to není totéž. Abychom zjistili, co druzí lidé prožívají a jak se cítí, můžeme částečně stavět na vlastních pocitech. Lidé si vysílají signály a jsou si do určité míry čitelní. Míra čitelnosti je pak dána jejich schopností tyto informace a signály vysílat nebo je umět přijímat a zpracovávat. Základem vysílání a přijímání signálů je komunikace. Verbální komunikace staví na slovním vyjádření prožívaného. Někdy je ale velmi těžké popsat slovy, co konkrétně prožíváme, protože to jednoduše nechceme dát najevo. Existuje proto komunikace neverbální, doplňující onu verbální a to za každých okolností (Vybíral, 2005).

Vnímat pocity a signály od druhých se učíme. Pro lidi s problémy zachycení vlastního prožívání je těžké rozpoznat pocity druhých a rozumět jim. Čím slabší odezvy od okolí přijímáme, tím více úsilí a schopnosti musíme vynaložit do jejich identifikace. Vnímat pocity u druhých je limitováno i naší osobností, lze je však záměrně rozvíjet. Schopnost vcítit se do pocitů druhého člověka nám nesmírně pomůže mu porozumět. Kanitz (2008) dále také uvádí kompetence důležité pro hodnocení emocí u druhých. Například: vnímavost vůči tělu, jeho signálům, umění vcítit se do druhého člověka, umění odhadnout příčiny pocitů, dokázat pochopit odlišnosti pocitů druhých a získat o nich podrobnější informace.

Součástí hodnocení emocí je nesporně i empatie. Podle psychologického slovníku (Hartl, 2004, s. 139) je empatie „schopnost vcítit se do pocitů druhých osob a je součástí emoční inteligence, je to umění zacházet s emocemi, vcítit se do situace druhé osoby a umět se po emocionální stránce přiblížit k jejímu vidění světa.“ Empatie úzce souvisí se schopností naslouchat a s neverbální komunikací. Empatie se vyvíjí od dětství a lze ji tréninkem rozvíjet po celou dobu života.

Empatie vychází ze sebeuvědomění. Prvky empatie můžeme vysledovat již u velmi malých dětí, které se nejprve snaží pochopit pocity druhých pomocí nápodoby a až kolem druhého a třetího roku jsou schopny odlišit, že například bolest jiného člověka není jejich bolestí.

Rozdíly v míře empatického cítění ovlivňuje výchova, vztah a způsob rodičovského vedení. Vhodné upozornění na specifické prožívání druhých, může rozvíjet a podporovat jeho pochopení u dětí. Práce s emocemi druhých má tedy základ již v raném dětství ve vztahu dítěte a jeho nejbližší osoby, nejčastěji matky, která mu umožňuje díky své interakci jeho rozvoj (Goleman, 1997).

Empatie je důležitým prvkem osobnosti sociálního pedagoga. Bez schopnosti empatie se neumíme přenést do pocitů druhého a dívat se jeho úhlem pohledu. Umíme-li naslouchat a číst mezi řádky komunikace, jsme na dobré cestě k získání si našeho protějšku, ať již jde o klienta, spolupracovníka nebo přítele. Vnímat emoce druhých a umět je pochopit nám otevírá cestu i k pochopení nás samých a to je ze začátku velmi důležité.

3.3.3 Vyjadřování emocí

Vyjadřování emocí má expresivní náboj. Toto tvrzení samo o sobě je pravdivé a výstižné. Kdybychom se pokusili definovat pojem expresivita, zjistíme, že znamená vyjádření citového zabarvení a vnitřní prožívání jedince (Hartl, 2004).

Umět vyjadřovat emoce má důležitý sociální význam. Díky našemu výrazu informujeme okolí kdo jsme a jak se právě cítíme. Vhodně vyjádřené emoce mohou ovlivnit chování ostatních lidí a neměli bychom zapomenout, že často reagujeme na vyjádření emocí bezprostředně. Úsměvem za úsměv. Vyjadřování emocí je zavázáno sociálním pravidlům a zvyklostem a může se v různých kulturách a národech velmi lišit a mít i jiný význam (Kantitz, 2008).

Ve společnosti se ve spojení s vyjadřováním citů často setkáváme hned s několika základními typy vyjadřování. Jedním z nich je omezení projevů až na samotné minimum, kdy se snažíme za každých okolností z nějakého důvodu skrýt své prožívání. Jako příklad uvedeme chování směrem k autoritám, kde by nadmíra emocí byla spíše přítěží, než výhodou (tzv. poker face). Kromě toho často dochází i k zvýrazňování pocitů v doprovodu přehnaných emocí nebo nahrazování emoce jinou, pro nás v té chvíli vhodnější emocí (Goleman, 1997).

Své pocity a emoce můžeme vyjadřovat různými způsoby. Nejčastěji k tomu však vědomě používáme slov. Verbální komunikaci provází i neverbální komunikační kanál, který je buď s verbální stránkou ve shodě nebo se rozchází. Lidé intuitivně věří více neverbální složce. Verbálně sdělujeme své pocity pomocí slov a vět, neverbální vyjadřování zpro-

středkováváme pomocí pohybů těla, mimiky, doteků, vzdálenosti a také prostřednictvím předmětů, kterými se obklopujeme. Neverbální signály zdůrazňují důležitost toho, co sdělujeme a nedostatky ve vyjadřovacích schopnostech mohou vést k nedorozuměním. Proto by se měl klást důraz na schopnost umět vyjádřit své pocity pomocí slov a abstrakcí, vědět jak ovládat a jak pracovat s vlastním tělem, naučit se být pro okolí čitelnými. (Vybíral, 2005).

Podle mého názoru má množství lidí problémy s vyjádřením vlastních emocí. Je to o to složitější, protože si často ani neuvědomujeme, že ostatní jednoduše neumí číst naše myšlenky. To co jim nesdělíme, se nikdy nedozví.

Správně rozvinutá schopnost umět vyjadřovat pocity předpokládá si pocity připustit, vyjádřit je slovy a mluvit o nich s ostatními, umět projevit pozitivní prožívání i naopak, nevyhýbat se nepříjemnostem, umět adekvátně projevit i negativní pocity. Být vyrovnaný po psychické a fyzické stránce. Bylo zjištěno, že i výraz tváře může zpětně ovlivňovat naše emoce. Jsme-li dobře naladěni a tváříme se mrzutě, dříve nebo později se tak budeme i cítit (Kanitz, 2008).

Pamatujme a připomeňme si, že nesoulad v gestech a projevu může být pro příjemce velmi rušivý; mimoslovní projevy se liší podle adresáta; každý máme své neverbální tempo; úsměv spouští zpětnou vazbu; předstírané emoce mohou mít vliv na naše prožívání; nejvíce emocí na nás prozradí oči; emoce jako strach nejlépe poznáme z hlasu. Měli bychom si pamatovat, „že se nelze nijak neprojevat“ a že míra vyjadřování emocí se u lidí velmi různí (Vybíral, 2005).

3.3.4 Regulace vlastních emocí a regulace emocí u druhých

Regulace emocí je třetí složkou modelu Mayera a Salovaye, 1990.

Mít své city pod kontrolou, ovládat je, abychom se cítili lépe, vhodně reagovat na okolnosti, umět se zklidnit ve vypjatých situacích nebo si nasadit růžové brýle, když jsme v depresi. Tak nějak by to mohlo fungovat v oblasti regulaci emocí. Přizpůsobit vlastní pocity, abychom se cítili lépe a držet negativní emoce pod kontrolou za každých okolností. Nemožné? (Goleman, 1995).

Podle Stuchlíkové (2002) používáme pojem regulace emocí pro označení myšlenek a chování, ovlivňující charakter, prožívání a formu sdílení našich emocí. Regulace emocí probíhá

há mnoha různými způsoby. Jak pracovat s pocity a emocemi se nejlépe naučíme v přímém kontaktu s lidmi.

Strategie zvládnání regulace vlastních emocí stejně jako projevit své emoce se učíme od dětství. Rodiče a později i učitelé mají mnoho příležitostí pozitivně ovlivnit a rozvíjet emoční vývoj dětí. Pro děti je při zvládnání emocí důležité osvojit si strategie kontroly emocí, vědět co dělat ve vyhocené situaci, aby ji měly pod kontrolou a byly si jisté, že to bude fungovat. Mezi tyto strategie patří například i strategie odkladu odměny na pozdější dobu, nebo také schopnost plánování či ohleduplného chování k druhým (Shapiro, 2009).

Při setkání s lidmi vysíláme svou náladu, projevujeme své emoce a sami emoce přijímáme, aniž si to uvědomujeme. Při regulaci emocí můžeme své emoce ovlivňovat vůlí a částečně i ony zpětně ovlivňují nás. Porozumět emocím a regulovat emoce se můžeme učit i pomocí vlastního těla, tedy nápodobou, která nám umožní lépe pochopit, jak se druhý člověk cítí. Určitým způsobem se na něj napojit (Kanitz, 2008).

Emoční regulace je proces, díky kterému ovlivňujeme své emoce i jejich prožívání a vyjadřování. Regulační procesy jsou námi kontrolované nebo automatické, vědomé či nevědomé a mohou působit v jednom nebo více okamžicích. Regulace emocí má také vliv na jejich vzájemné prolínání a ovlivňování. Za další důležité prvky považuje například Stuchlíková (2002) regulaci intenzity emocí kvůli jejich vzájemným rozdílům. Emoční regulace je proces vědomý i nevědomý zároveň. Kvalitu emocí dopředu neovlivníme. Cílem emoční regulace je upravit reakce k situacím, ve kterých se vyskytujeme. Díky možnosti regulace můžeme působení emoce snížit nebo naopak zvýšit. Podle Stuchlíkové (2002, s. 177) jsou dvě hlavní strategie regulace. Regulace zaměřující se na vznik emoce a regulace, která ovlivňuje výslednou reakci. Tento proces někdy probíhá tak rychle, že si to nedokážeme ani uvědomit. Existují speciální regulace, které zabraňují a předcházejí zapůsobení velmi silných emocí, aby ochránili organismus. Při těchto reakcích má naše mysl plán, jak se zachovat. Například se vyhýbáme nepříjemné situaci, abychom předešli střetu s tím, co vyvolává nepříjemnou silnou emoci. Když se stane, že jsme se již v této situaci ocitli, můžeme zkusit situaci sami řídit nebo využít svou pozornost a začít záměrně ovlivňovat své emoce.

Mnoho z nás si myslí, že emoce, které vnímá u ostatních lidí souhlasí s tím, jak se druhý člověk cítí. To může být velmi zavádějící. Lidé do určité míry umějí přirozeně reagovat na pocity druhých. Důležité je si uvědomit, že není možné zjistit, jak se druhý doopravdy cítí

a co prožívá, protože náš pohled bude vždy jenom subjektivní. Přejeme-li si ovlivnit vnitřní prožívání u druhých, musíme mu nejdříve porozumět (Hala, 1997).

3.3.5 Využití emocí

Nerodíme se plně emočně inteligentní, máme pouze základy, které jsou neuvěřitelně propracované, že už od velmi útlého věku jsme schopni komunikovat s druhými lidmi. Je to důležité k přežití. Malé dítě je ve svém emočním vnímání omezeno, protože nedisponuje zkušenostmi a poznatky, které spoluutváření logiku použití emocí. Je ale na základě své intuice schopno rozpoznat z emocí blízkých osob, zda je v bezpečí nebo v ohrožení. To je základ přežití. Nerozumíme-li významu emocí, nejsme schopni je ani efektivně využít ve svůj prospěch. Emoce zůstávají pouze jako varovné signály a náznaky potřeb. Jak stárneme, vytváříme si vztahy a souvislosti mezi naším cítěním, jednáním a důsledky. Víme, že to, jak se cítíme, nemusíme dát najevo, nebo že naše nevhodné vyjádření emocí může způsobit katastrofu v mezilidských vztazích (Hala, 1997).

V současném světě je kladen důraz na schopnosti, které umožňují využívat schopnosti jednotlivců i kolektivu. Cooper a Sawaf (1997) stejně jako Sternberg (2001) či Goleman (1997), zastávají názor, že emoční inteligence je důležitou a nezbytnou složkou v životě úspěšného, schopného a šťastného člověka, který je připraven vytvářet kolem sebe kvalitní hodnoty a využívat potenciálu, který ho obklopuje.

Jak se zmiňuje Cooper a Sawaf (1997) je to naše emoční inteligence, která dělá důležitá rozhodnutí a dává věci kolem do pohybu. Samotné přemýšlení neznamená uskutečnění, k tomu je potřeba správný impuls.

Proto existuje množství programů a školení, zaměřující se na rozvoj dovedností spojených s emoční inteligencí. Mnoho z nich vytváří i vlastní způsoby testování a pomáhá firmám a zaměstnavatelům vybírat tímto způsobem vhodné kandidáty nebo u stávajících zaměstnanců rozvíjet jejich potenciál (Bradberry, Greavesová, 2003).

Co by se tedy konkrétně mohlo vztahovat k samotnému využití emocí? Využití emocí zajisté souvisí s kreativitou, motivací, zaujetím, a plánováním. Emoce využíváme denně v práci i v osobních vztazích.

Ve vztahu k motivaci, využíváme emoce jako prvky, zaměřující naši pozornost na cíl, který je pro nás důležitý, kterého chceme dosáhnout. Emoce jsou afektivním nábojem, který

nás posílá dopředu. Je ale třeba je ovládat rozumem. Motivace usměrňuje, udržuje a spouští naše emoční impulsy v chování (Hartl, 2004).

Motivace je vnitřní proces mobilizace sil a pozornosti. Může ale pocházet i z vnějšku od kolegů či kamarádů ve formě ocenění, či uznání. Motivace je silnější pokud vychází z nitra člověka, protože zde dochází k většímu ztotožnění s daným záměrem. Vnitřní motivace je nejsilnější a nezávislá. Motivace souvisí i s kontrolou impulsivnosti a sebeovládáním (Sternberg, 2001).

Tvořivé myšlení je v poslední době také často zmiňováno a dáváno do souvislosti s úspěchem jedince. Kreativitu můžeme uplatnit téměř ve všem. Uvědomovat si nové myšlenky a impulsy, umět je popsat a převést v realitu, tak by mohla vypadat kreativita. Důležitým z prvků vztahujících se ke kreativě osobnosti je sebeovládání. Obecně si můžeme představovat kreativní jedince jako podivíny obklopené chaosem, ale opak je často pravdou. Velká většina kreativních lidí má velmi rozvinuté schopnosti seberegulace a sebeovládání. To jim umožňuje koncentraci na jejich činnost a bez ní to nelze. Umí usměrnit své myšlenky a zkrotit emoce tak, aby jich byli schopní maximálně využít. Bylo potvrzeno, že ke kreativě přispívá a má podíl styl výchovy rodičů a psychosociální podmínky, ve kterých jedinec vyrůstá (Dacey, Lennon, 2000).

Oblast využití emocí úzce souvisí se všemi předchozími oblastmi, i když je svým způsobem sama za sebe. Využití emocí se vztahuje k vlohám přijímat a chápat emoce a podněty u druhých, umět je zpracovat a zhodnotit na základě vlastních kritérií. Poté je pomocí vyjadřovacích schopností vracet zpět k ostatním a vytvářet tak nové podněty. Využití se vztahuje k prospěchu pro nás, popřípadě pro ostatní, které z této práce s emocemi budeme mít.

Jsem si vědoma, že zde nemohu poskytnout dokonalý přehled všech vztahů a prvků, které zasahují do výše jmenovaných oblastí. Je zde široká paleta možností, jak interpretovat jednotlivé oblasti. Zaměřila jsem se proto jen na prvky, které byly svým způsobem pro mne v tomto kontextu důležité. Ráda bych odkázala na další zdroje týkající se této problematiky a pro zájemce o tento model EI bych doporučila studium pramenů přímo od autorů Mayera, Salovaye a dalších. Bohužel se mi nenaskytla možnost se k těmto materiálům dostat. Odkazuji proto na **Přílohu V**.

4 POJETÍ A MĚŘENÍ EMOČNÍ INTELIGENCE

V kapitole pojetí a měření emoční inteligence se budu věnovat současným přístupům v měření emoční inteligence. Přiblížím významné autory a prostředky, kterými získali své poznatky. Zmíním jejich teorie a nastíním souvislosti.

V současnosti existují dva různé přístupy k měření emoční inteligence. Emoční inteligenci můžeme měřit pomocí smíšených modelů, které používají sebepopisné metody nebo se zaměřit na měření výkonnostní složky a inspirovat se u modelů schopností. Měření schopností a měření sebepopisné se využívá zároveň i v oblasti zkoumání sociální a praktické inteligence. Sebeopisné metody zaměřující se na rysovou složku jsme schopni sestavit na základě měření již existujících systémů, kdežto sestavit výkonnostní test je daleko obtížnější a náročnější (Austin, Saklofske, 2007).

4.1 Modely schopností vs. smíšené modely

Modely schopností a smíšené modely se vzájemně nevylučují. I přes jejich odlišnost se svým způsobem doplňují. Shodují se například v oblastech rozpoznávání a uvědomění emocí u sebe a u druhých, regulace a řízení emocí u sebe a u druhých (Ciarochi, Godsell, 2007).

Jaký je rozdíl mezi modely schopností a smíšenými sebepopisnými modely? Sebeopisné modely se snaží zachytit určité typické chování. Modely schopností se vztahují více ke klasicky používaným, přesnějším nástrojům měření schopností. Mezi oběma modely neexistuje významný vztah, přesto je oba zahrneme pod pojem inteligence (Wilhelm, 2007).

4.1.1 Sebeopisné metody

Tyto metody měření jsou souhrnem a výsledkem toho, co lze označit jako emočně inteligentní chování. Sebeopisnou metodu měření používá například Bar-On a jeho *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (Bar-Onův inventář emočního kvocientu EQ-i) z roku 1997, dále i autoři Schutte a kol. *Emotional Intelligence Inventory* (Inventář emoční inteligence) a jeho rozšířená verze autorů Sasklofske, Austin, Minski z roku 2003. Další uvádím v seznamu v **Příloze VII**.

Autor Wilhelm (2007) se staví kriticky k použití sebepopisných metod jako nástrojů měření. Snaží se popřít úlohu validity a užitečnosti sebepopisných metod v měření EI, protože

podle něj neměří nic nového. Požaduje důkazy o lepším začlenění systému v teorii. Odkazuje na fakt, že sebehodnocení vychází často ze subjektivního hodnocení schopností a individuálních preferencí, nelze jej proto efektivně a spolehlivě využít pro přesné výzkumné měření. Seběpopisné metody jsou ale rychlou metodou, jak získat nové informace v oblasti EI. Vezmeme-li v úvahu i její negativa jistě nás může dovést k novým poznatkům a pomoci pochopit nové skutečnosti v oblasti emoční inteligence.

4.1.2 Metody měření schopností

Měření schopností je na rozdíl od seběpopisných metod založeno na pravidlech a jeho výsledky jsou hodnoceny a označeny za striktně správné a nesprávné. Pro klasifikaci hodnocení správnosti odpovědí se používá cílové skórování, kdy správnou odpověď volíme na základě prožívání emocí cílové osoby, nebo skórování na základě obecného konsenzu, který určuje poměr účastníků, kteří odpověděli stejně, nebo expertně-konsenzuální skórování, kdy se odpověď posuzuje podle usnesení odborníků v dané oblasti problematiky (Neubauer, Freudenthaler, 2007).

Při měření emoční a praktické inteligence se odborníci nejčastěji opírají o konsenzuální hodnocení. Co se týká otázky korelace, tak by nástroje měření měly společně mírně korelovat (Wilhelm, 2007).

Seběpopisné metody v rámci smíšených modelů více souvisí a pracují s různými složkami osobnosti, přístup je otevřenější a nabízí se zde prostor pro informace, které by jinak nemusely být vůbec hodnoceny. Smíšené modely tedy vnášejí do modelů schopností informace o zkušenostech a procesech probíhajících uvnitř osobnosti člověka, které bychom nemohli změřit pomocí výkonových testů. Smíšené modely a jejich seběpopisné metody můžeme použít k hodnocení validity výkonových testů měření schopností, tyto svým způsobem mohou předpovědět i budoucí úspěšnost jedince.

Co se týká samotného označení emoční inteligence, autoři se bohužel dosud neshodují, který z přístupů je tomuto označení nejbližší, nebo který by mu nejlépe vyhovoval. Označit za emoční inteligenci pouze celky zaměřené na výkonové měření schopností nebo zde zahrnout i ostatní modely směřující více k měření osobnosti? (Neubauer, Freudenthaler, 2007).

Petrides a Furnham (In Neubauer, Freudenthaler, 2007) například označili výsledky měření výkonu za kognitivně-emoční schopnost a smíšený model, emoční osobní účinnost.

My se spokojíme se společným označení obou celků jako emočních, ale zachováme jejich charakteristické prvky, které je utvářejí.

Mezi další problémy v oblasti měření emoční inteligence patří nedostatek ověřených nástrojů na měření emoční inteligence. Testy MEIS od autorů Mayera, Saloveye z roku 1997 a MSCEIT od téže autorů a navíc Carusa, verze z roku 2000 se v současnosti zdají jedinými prověřenými nástroji schopnými měřit emoční schopnosti na vědecké úrovni, i když bez stoprocentní jistoty. Současné měřicí nástroje se více přiklánějí ke krystalické inteligenci bez předchozího zhodnocení, zda by testování více nevyhovoval jako výchozí model fluidní inteligence. Souvisí tedy se schopností poznávání. Určitě bychom měli v souvislosti s testováním zohlednit i pojem kulturní relativity vzhledem k vyhodnocování testů. Stejně jako u výzkumu kognitivní inteligence by mohlo dojít ke zkreslení díky odlišnosti kulturního prostředí, ve kterém se člověk nachází nebo vyrůstá. Zde bude velmi obtížné vystihnout a zachytit roli prvků v konstrukci celku emoční inteligence (Zieder a kol.; In Neubauer, Freudenthaler, 2007).

Matthews In Neubauer, Freudenthaler (2007) poukázal nedokonalost integrace konstruktů EI a jeho silné pouto na psychologii emocí a biologické přístupy, kde by měl být lépe zakotven.

4.2 Model schopností emoční inteligence, Mayera a Saloveye

Autoři Mayer a Salovey jsou průkopníky na poli výzkumu a definice emoční inteligence. Podařilo se jim na základě dostupných psychologických zdrojů sestavit a popsat tematiku vlivu emocí na osobnost jedince. Byli prvními, kteří definovali emoční inteligenci jako samostatný pojem. Jejich teorii postavili na popisech duševních procesů, z nichž vychází jejich další členění. Hlavními procesy fungujícími v souvislosti s emocemi, které Mayer a Salovey označili jako stěžejní jsou, schopnosti posoudit a vyjádřit emoce; schopnost regulovat a kontrolovat emoce a schopnost účelně využít emoce. Části týkající se posouzení a vyjádření emocí a regulace a kontroly emocí se dále dělí vzhledem ve vztahu k vlastnímu já a k ostatním lidem. Autoři tedy u některých komponent rozlišují složku vnitřní, intraper-

sonální a složku vnější interpersonální, kterými se zabýval i Gardner v rámci teorie mnohočetné inteligence. Tyto dvě složky mají vnitřní složku self a složku vnější týkající se ostatních lidí, kterou dále člení na úroveň verbální a neverbální. (Neubauer, Freudenthaler, 2007).

Salovay a Mayer se zaměřili na metody měření schopností, nevyloučili však ani metody sebepopisné. V modelu z roku 1990 pro měření schopností byly ověřeny části posouzení a vyjadřování a regulace emocí, třetí část modelu nazvaná využití emocí zůstávala více v pozadí a s otázkou nejasností týkajících se vymezení jejího obsahu, obsahovala například pojmy jako flexibilita plánování či tvůrčí myšlení, které se zdají být špatně uchopitelné. V upravené verzi z roku 1997, tuto autoři definovali emoční inteligenci definitivně jako schopnost. Zavádějí do modelu novou oblast a vypouštějí část týkající se využití emocí z předešlého modelu. Model dělí na čtyři části, větve. Každá větev obsahuje čtyři složky schopností vztahující se k daným emocím. Mezi ně patří vnímání, posuzování a vyjadřování emocí, emoční podpora myšlení, porozumění emocím a jejich analýza, a jako čtvrtou složku řadí promyšlenou regulaci emocí podporující emoční a intelektový růst. (Mayer a Salovey; In Neubauer, Freudenthaler, 2007).

Propracované modely emoční inteligence Salovaye a Mayera jsou tedy definitivně orientované na měření emoční inteligence jako schopnosti a naznačují souvislosti s koncepcí kognitivní inteligence. Z hlediska korelace autoři naznačují vzájemný vztah a případnou slabou korelaci s jinými druhy inteligence. Z hlediska vývoje by zde měl být blízký vztah emoční inteligence s krystalickou inteligencí, u které platí, že inteligence s věkem a získanými zkušenostmi stoupá.

Roku 1999 Mayer a Salovay sestavili MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale), tedy vícefaktorovou škálu emoční inteligence obsahující čtyři celky a dvanáct úkolů vztahující se k testu emoční inteligence z roku 1997, EI97, tím se snažili podpořit svou teorii existence emoční inteligence. První z celku otázek v testu EI97 obsahuje schopnost identifikovat emoce pomocí různých prostředků jako například v hudbě, v příběhu. Druhý celek se zaměřuje na asimilaci emocí do vnímání a kognice. Třetí celek hodnotí schopnost porozumět emocím a uvažovat o nich. Čtvrtá větev je zaměřená na schopnost zvládat emoce své i ostatních (Neubauer, Freudenthaler, 2007).

4.3 Bar-On a jeho smíšený model emoční inteligence

Mayer a Salovey nebyli jediní, kteří se plně zabývali měření emocí. Bar-On také přispěl na poli výzkumu, i když zvolil naprosto odlišný přístup k měření. Bar-On se dívá na emoční inteligenci jako na soubor určitých dovedností, které ovlivňují do jaké míry se bude člověk schopen umět vyrovnat s požadavky prostředí ve kterém žije, aby byl úspěšný. Zaměřil se na osobnostní charakteristiky a vyvodil pět obecných dimenzí a patnáct klíčových faktorů EI. Bar-On se ve své teorii zabývá konstruktem smíšeného modelu emoční inteligence jehož charakteristickým rysem je, že se zaměřuje více na osobnostní charakteristiky než jen na emoce nebo inteligenci. V roce 2000 byla zveřejněna nová verze původního dotazníku z roku 1997, která již obsahuje pouze deset částí. Jsou to vědomí vlastních emocí, sebeúcta, empatie, asertivita, tolerance vůči stresu, interpersonální vztahy, testování reality, ovládání impulzů, flexibilita a řešení problémů (Neubauer, Freudenthaler, 2007).

Bar-Onův Emotional Quotient Inventory z roku 1997 je jedním z nejčastěji používaných nástrojů měření v oblasti rysové emoční inteligence. Samozřejmě má své záporné stránky, nicméně i kladné, například, má schopnost zachytit obsah rysové emoční inteligence lépe, než většina podobných dotazníků Petrides, Furnham, 2001 (In Peréz, Petrides, Furnham, 2007).

Bar-Onovi (In Neubauer, Freudenthaler, 2007) se podařilo navržený model empiricky potvrdit a poukázal na to, že podle něj celkové skóre v testu vypovídá o celkové emoční inteligenci jedince. Při dalších měření se různí autoři zaměřili i na vztah EI vůči osobnostním rysům a určili kladné korelace s extrovertním chováním, vlídností a neuroticismem.

Newsome, Day, Catano (In Neubauer, Freudenthaler, 2007) uzavřeli, že na základě vysokých korelací s úzkostí je možné dát emoční inteligenci do souvislosti s neuroticismem. Vyskytly se však kritické ohlasy, že tento model měření nemůže být považován za model emoční inteligence. Vždyť ve velké míře obsahuje nejen emoční schopnosti, ale také schopnosti týkající se osobnostních rysů a sociálních dovedností. Zůstává tedy otázka, kdy, kde a jak rozlíšíme co může a nemůže být složkou či součástí kompletu emoční inteligence?

4.4 Model emoční inteligence podle Daniela Golemana

Daniel Goleman, spisovatel, psycholog, je dalším z autorů věnující se problematice emocí a sociální inteligence. V nedávné minulosti se mu podařilo se zviditelnit na základě jeho díla *Emoční inteligence*, knihy, která byla vydána v roce 1995 a stala se světovým bestsellerem, české vydání vešlo na pulty v roce 1997. Po stránce měření, zde nevznikl nový způsob, kterým by se daly určovat hodnoty emoční inteligence, ale na základě syntézy výsledků jiných autorů zabývajících se touto tematikou, byl Goleman schopen sestavit jeho vlastní teorii emoční inteligence v souvislosti s životem současného člověka.

Goleman (1997) se zaujetím sleduje význam emocí v lidském životě. Poutavě se zmiňuje o problematice a úskalích spojených s prožíváním a chováním, které ovlivňuje denně životy nás všech. Nedostatek citové je podle něj problémem současné společnosti. Zamýšlí se nad otázkou do jaké míry hrají emoce a inteligence roli v souvislosti s prožíváním a chováním člověka. Existuje něco víc než obecná inteligence, kterou jsme si schopni měřit na základě inteligenčních testů? Může mít tato nová inteligence mít přímý vliv na náš život? Autor se ponořil do problematiky sociální a emoční inteligence a na základě dostupných výsledků výzkumů jak z oblasti psychologie a emocí, dále i oblasti neurologie a biologie, sestavil vlastní model inteligence, který by měl objasnit úlohu a postavení emocí v lidském světě. Ve svém modelu se zmiňuje o pěti složkách tvořících emoční oblast v osobnosti člověka.

Patří zde sebeuvědomění, seberegulace, sebemotivace, empatie a oblast týkající se sociálních dovedností (Peréz, Petrides, Furham, 2007).

První složka modelu podle Golemana (1997), složka **sebeuvědomění**, je schopností rozpoznávat vlastní city, uvědomovat si je a umět je pochopit, ukotvit, aby nám poskytly určitou oporu a jistotu v našem dalším prožívání a jednání. Lidé jsou schopni do určité míry své pocity vysledovat a interpretovat, samozřejmě jsou zde individuální rozdíly. Lidé uvědomující si své nálady a pocity inklinují spíše k pozitivnímu náhledu na svět, znají vlastní hranice a jsou schopni své emoce lépe zvládat. Naopak lidé, kteří si své pocity neuvědomují, či jen s obtížemi, jsou úzkostní z toho, že nemají moc ovládnout své citění nedokážou citové prožívání vyhodnotit, cítí se v zajetí vlastních emocí a mají problém s jejich zpětnou kontrolou. Obecně ženy jsou citlivější k vnímání emocí ať už pozitivních nebo negativních. Bez rozdílu pohlaví tuto schopnost lépe ovládnou lidé, kteří jsou v tomto ohledu celkově citlivější a vnímavější. Naprostým opakem lidí citlivých a vnímavých k vlastním emocím jsou lidé s poruchou zvanou alexithymie. Tito lidé nejsou bohužel

schopni rozpoznat a popsat druhé osobě co právě prožívají a ani „číst“ prožívání druhých lidí chybí jim složka sebeuvědomění. Příčiny této poruchy jsou odhalovány na neurologické úrovni. Další složkou je **seberegulace**, tedy schopnost zvládat emoce. Seberegulace blízce souvisí se sebeuvědoměním. Je to svým způsobem pokračování, důsledek jak jsme schopni v praxi naložit s emocemi o kterých již víme, že existují, jak tyto emoce udržet pod kontrolou, abychom se cítili dobře a zachovali si určitou vnitřní stabilitu. V praxi jak například ovládnout negativní emoce jako zlost, vztek, smutek. Jak tedy aktivně regulovat a řídit dopad emocí na psychiku. Třetí složkou modelu je **schopnost sám sebe motivovat**. Podle Golemana tato schopnost blízce souvisí s trpělivostí, soustředěností, sebeovládáním, pozitivním myšlením a také se zmiňuje o ideálním stavu, kdy je člověk schopen pracovat s maximální aktivací a soustředěností, který nazval stav „proudění“. Ve stavu „proudění“ člověk podává nejlepší výkony v čemkoliv. Za další důležitou součást motivace autor považuje schopnost odolat pohnutkám a odložit uspokojení na pozdější dobu. To se prokázalo jako schopnost pozitivně ovlivňující i úspěšnost ve studiu a v dalším životě. **Vnímavost k emocím druhých lidí** je pátou složkou. **Empatie** je schopnost uvědomit si pocity druhých lidí. Lidé schopní dobře vnímat neverbální signály z okolí jsou často oblíbení a emočně stabilnější. Původ emotivity Goleman zakládá na výzkumu Daniela Sterna (In Goleman, 1997), který poukazuje na důležitost sladění v raném dětství. Matka, či dospělý jedinec, dávají dítěti svým chováním najevo, že je pochopeno a že ví, co cítí. Jistotu, kterou v dítěti probouzí tvoří základ pro budoucí jistotu v emočním projevu jedince. Nedostatečná citová pozornost tedy empatii tlumí. Poslední, pátou složkou modelu D. Golemana (1997) je oblast **sociálních dovedností**. Umění sociálních dovedností má blízko k pojetí sociální inteligence. Základ je ve schopnosti interakce jedince a reakci jeho okolí. Podstatnou součástí jednání s lidmi je rozvinutá schopnost empatie a sebeovládání. Nedostatky v této oblasti nejdou dobře nahradit ani vysokou obecnou inteligencí. Správně a přiměřeně projevit vlastní emoce souvisí i s vysíláním emočních signálů a celkově neverbálním projevem. Lidé jsou ovlivnitelní emočním prožíváním ostatních, aniž by si to byli schopni uvědomit. Nápodobou, či synchronizací dochází k vytvoření spojení a předávání emočního rozpoložení nevědomou cestou. Ne vždy ale dojde ke sladění a pozitivní vazbě, a to umíme také vycítit.

Goleman (1997) také poukazuje na to, že úspěšnost v praktickém životě často více souvisí s inteligencí emoční, než vyšší hodnoty IQ. Úspěšní lidé jsou podle něj lidé nadaní v oblasti komunikace a sociálního chování. Je zastáncem, že emoční inteligence se dá od útlého

dětství rozvíjet a učit a že umění emocí může velmi pomoci dětem, později mladým dospělým překonávat překážky a stát se spokojeným a zdravým člověkem, po stránce psychické i fyzické. Vždyť je všeobecně známo, že negativní emoce jako smutek, zlost a negativní myšlení všeobecně, ovlivňuje i naše zdraví.

5 OBOR SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Sociální pedagogika jako samostatná vědní disciplína měla v Evropě nejednotný vývoj. Často byla a je spojována nebo dáována do vztahu s oborem sociální práce. Tyto dva obory se zřetelně vzájemně prolínají a ovlivňují. Role sociální pedagogiky je často považována za více teoretickou. V některých zemích hraje ale stejnou úlohu jako sociální práce (Kraus, 2008).

Stát se pracovníkem v pomáhajících profesích s sebou nese jistou dávku odvahy. Stát se profesionálním pracovníkem v pomáhajících profesích stojí dřinu, trpělivost, víru a odhodlání vydržet.

5.1 Obor sociální pedagogika

Sociální pedagogika má výrazný transdisciplinární charakter. Setkává se s mnoha oblastmi dalších vědních disciplín, hlavně tedy s pedagogikou, psychologií a sociologií. Pojetí pedagogiky prošlo proměnou, vzhledem ke kreativním schopnostem autorů, snažících se vymezit pojem sociální. Existují dvě větve významu, sociální jako potřebný a sociální jako součást celku společnosti. Obor sociální pedagogika obsahuje dvě dimenze. Sociální, utvářenou aktuální společenskou situací a pedagogickou, která přímo zasahuje do procesů spojených s výchovou a ovlivňováním jedinců. Hlavní myšlenkou uplatnění sociální pedagogiky je zaměření oboru na pomoc, plus aktivizovat a rozvíjet osobnost jedinců, podle jejich schopností tak, aby byli schopni kreativně řešit vlastní situaci a dostatečně se zapojit do fungování společnosti podle jejích norem a pravidel. Funkce sociální pedagogiky jsou zejména preventivní a terapeutická. Prevence ve smyslu působení na oblast rodiny, vrstevníků, skupin za účelem odstranit, či předvídat škodlivé vlivy. Terapeutické funkce je zaměřená více výchovně a je zde větší a kontrolovanější oblast působení na jedince. Obsahuje specifické přístupy často aplikované ve speciálních zařízeních (Kraus, 2008).

Hroncová a Hudecová (In Kraus 2008, s. 49) tedy uvádějí, že cílem sociální pedagogiky „je výchova ke svépomoci a snaha o zlepšení společenských podmínek, ve kterých vychovávaný žije.“

5.2 Role emoční inteligence a osobnost sociálního pedagoga

Úloha práce pomáhajících profesí, ať už jsou to lékaři, učitelé, psychologové či pedagogičtí nebo sociální pracovníci, hluboce čerpá z potenciálu samotné osobnosti a staví na základech, které si daný jedinec byl schopen za svůj život uschovat a vybudovat. Obecně jsou to povolání, která předpokládají lidský vztah jako základ dalšího vzájemného jednání. Lidé pracující v těchto oblastech by měli být plně rozvinuté osobnosti, chápající sebe sama, ale zároveň otevření ostatním lidem (Kopřiva, 2006).

Nyní se pojděme prosím zamyslet nad otázkou, jak spolu souvisí emoční inteligence a osobnost pracovníka pomáhajících profesí, konkrétně sociálního pedagoga? Dovedete si představit psychologa bez schopnosti empatie nebo sociálního pracovníka jednajícího bez snahy ukázat vzájemné porozumění ke klientovi?

5.2.1 Osobnost sociálního pedagoga - sociální pedagog jako profese

Přesné vymezení profese sociálního pedagoga s sebou nese množství otazníků. Stále zde panuje nejistota týkající se zařazení sociální pedagogiky do seznamu profesí. Mnoho lidí se dnes a denně ptá, co je konkrétní náplň práce sociálního pedagoga? Je to učitel nebo terapeut, nebo snad sociální pracovník? Sociální pedagog není konkrétně ani jeden z nich, ale zároveň od každého trochu. Je to specializovaný pracovník vyškolený jednat s lidmi různého věku, pohlaví a sociálního zařazení. Pracuje nejčastěji s problémovými lidmi, ale také s dětmi, starými lidmi, hendikepovanými a příslušníky různých minorit. Je to svým způsobem vychovatel, terapeut a sociální pracovník v jednom. Předpoklady, které by potenciální sociální pedagog měl splňovat souvisí snad nejvíce s jeho osobnostními a sociálními schopnostmi. Důležitou roli hrají jeho osobnostní předpoklady pro výkon profese stejně jako jeho individuální charakteristiky. Po profesní stránce, by měl mít sociální pedagog široké pole vědomostí zasahující do nejrůznějších vědních disciplín. Zejména snad do psychologie, sociologie, pedagogiky, ale také do oblasti kulturní, ekonomické a politické (Kraus, 2008).

Podle Klímy (In Kraus, 2008) je sociální pedagog odborník vybavený praktickými i teoretickými dovednostmi, aby byl schopen záměrně ovlivňovat chování a způsob života skupin ohrožených sociálním vyloučením nebo jinou krizí přímo zasahující do života dotčených. Odborník, poskytující motivaci a nedirektivní vedení v krizích, kdy je jeho cílem zapojit a podpořit rizikové osoby, zpět do života v běžné zdravé populaci.

Kreativita, flexibilita, sociální citění, sebedisciplína, vytrvalost, empatie, schopnost sebe-regulace, plánování, řízení, orientace ve společnosti, to je jen minimální výčet charakteristik, dovedností a schopností, které jsou po sociálním pedagogovi požadovány.

Nesmíme ale zapomenout na důležitost a význam komunikace.

5.2.2 Sociálně pedagogická komunikace

Sociální pracovník přichází denně do kontaktu s lidmi. Mohou to být přímo klienti, či jejich rodina nebo přátelé. Nemůže se proto vyhnout vzájemné sociální interakci a působení. Jeho úkolem je ovlivnit, či motivovat klienty. Důležitý je tedy způsob, který k tomu zvolí, jak bude komunikovat. Komunikace je neoddělitelnou a zásadní součástí interakce. Komunikace je proces, který můžeme ovlivnit. Pomocí komunikace jsme v obraze, máme přehled co se kolem nás děje, vytváří pro nás lávku do reálného světa (Kraus, 2008).

Existují různé druhy komunikace. Vybíral (2005) rozlišuje druhy komunikace na základě prostředí a role. V různých situacích je člověk někým jiným, záleží na dané situaci, okolnostech a místě, kde se nachází. Druhy komunikace podle Vybírala jsou proto intimní párová komunikace v soukromí, soukromá komunikace partnerů na veřejném prostranství, dále jednostranně řízená komunikace s danými rolmi - například pracovní či jiný rozhovor, komunikace v malé skupině, komunikace člověka v davu, komunikace obchodu, nebo pomocí masmédií a v závěru našeho výčtu i interkulturní komunikace mezi různými národy, či etniky. Pokaždé je člověk vrhán do různých rolí, které hraje. Sociálně pedagogická komunikace se řídí pravidly komunikace obecně. Je to proces mezi komunikátorem, vysílajícím zprávu a komunikantem, který zprávu přijímá. Komunikace má své fáze. V tomto procesu je myšlenka (obsah sdělení) klasicky vysílána v kódované formě příjemci, který ji dekóduje a interpretuje podle svého uvážení, které se v závěrečné fázi projeví v reakci a chování. Komunikační kanál, jinak řečeno informační cesta, bývá často narušen nebo omezen tzv. komunikačními šumy, což jsou vlastně překážky v průběhu přenosu.

Kraus (2008) uvádí tyto druhy komunikace. Patří zde komunikace přímá a nepřímá, podle toho zda dochází ke kontaktu tváří v tvář nebo pomocí telefonu či emailu. Dále jednostranná a dvoustranná podle přítomnosti zpětné vazby. Na základě slovního zprostředkování na verbální a neverbální, kdy neverbální komunikace může zahrnovat mimiku, gestiku, proxemiku, haptiku, gestikulaci, posturiku a paralingvistické prvky. A konečně i na dyadickou, skupinovou nebo i hromadnou. Vztáhneme - li komunikaci na jedince a prostředí,

tomuto vztahu se říká komunikační styk. Komunikační styk v sobě obsahuje tři složky. Chceme-li si vytvořit obrázek o našem okolí, musíme být nejprve schopni vnímat a poznat, co se kolem nás děje, jak vztahy kolem nás fungují. Po fázi sociální percepce následuje fáze sociální interakce, kdy prostřednictvím komunikace už vzájemně působíme a ovlivňujeme naše okolí.

5.2.3 Pozitiva rozvíjených sociálních schopností a dovedností

Kvalitní profesní výbava sociálního pedagoga spočívá především v utváření jeho profesních kompetencí. Kopřiva (2006) uvádí kompetence spadající do oblasti širšího společensko-vědního základu, dovedností a vlastností osobnosti. Vědomosti sociálního pedagoga by měly být položeny na širších znalostech věd jako jsou psychologie, pedagogika, filozofie, či sociologie, navíc by měl profesionál disponovat speciálními znalostmi například z oblasti pedagogiky volného času a sociální pedagogiky, doporučují se i poznatky z oborů jako jsou management nebo řízení pracovních vztahů. V oblasti dovedností je nezbytná kvalitní výbava po stránce sociálně komunikační a diagnostické. Pracovník by měl být schopen vést dokumentaci, využívat různé metody prevence popřípadě terapie. Vystupovat asertivně a být tvořivý a samostatný. V oblasti osobnostních vlastností je nezbytné zmínit psychické a i fyzické předpoklady. Například vnímavost pro měnící se podmínky práce, vyrovnanost, schopnost sebekontroly, mít morální přesvědčení a v neposlední řadě emocionální stabilitu, schopnost empatie, trpělivost a vlídnost. Nezbytné je také aktivní nasazení, kreativita a vlastní originalita osobnosti.

Emoce jsou naší neoddělitelnou součástí, účastní se tedy všech situací, do kterých se během dne dostáváme, i v procesu práce s klientem, i když jsme sami a relaxujeme. Psychicky náročná povolání, kde je potřeba zapojit schopnosti empatie a soustředěné vnímání, jsou velmi náročná nejen ve chvílích, kdy dochází k interakci s klientem, nýbrž i dlouho poté. Schopnost umět pracovat s vlastními emocemi je tedy velmi důležitá aniž si to uvědomujeme. Na základě porozumění vlastním emocím jsme schopni ovlivňovat, usměrňovat emoce druhých. Správné vyjádření emocí je důležité k tomu, abychom byli správně pochopeni a akceptováni. Umět využít potenciál vlastních emocí potom souvisí s naší celkovou pohodou a podílí se i na naší spokojenosti a úspěchu.

Schopnost jednat s lidmi spočívá na schopnosti jim nejprve porozumět, společně s nimi sdílet, akceptovat jejich individuální prožívání a poskytnout jim emocionální zázemí, i

když jen dočasné a profesionální. Odborníci pracující s lidmi, kteří neumí ovládat své emoce a práci s nimi, se nevědomě vystavují rizikům, které se jim mohou vymstít (Kopřiva, 2006).

Ráda bych tedy vyjádřila vlastní názor, že emoce a prožívání jsou velmi důležité v procesu komunikace intrapersonální i interpersonální. Vědět, jak emoce fungují a jak s nimi pracovat, je prvním krokem, jak se stát úspěšným a vyrovnaným pomáhajícím pracovníkem a nejen pracovníkem, ale také zdravým a spokojeným člověkem. Kompletní člověk, je člověk, s plně vyvinutou osobností, psychicky a fyzicky způsobilý zapojit se do vzájemných interakcí s ostatními lidmi i sám se sebou. Nezapomínejme, že člověk se učí celý život a jeho vlastní zkušenost je mu nejlepším učitelem, někdy ale pouhá vlastní zkušenost nestačí a je k nezaplacení učit se z chyb ostatních.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUM V OBLASTI EMOČNÍ INTELIGENCE U STUDENTŮ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY FAKULTY HUMANITNÍCH STUDIÍ UNIVERZITY TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Praktickou část věnuji problematice měření oblastí emoční inteligence ve vztahu ke studiu oboru sociální pedagogika.

6.1 Cíl výzkumného šetření

Téma:

Personální inteligence: úroveň emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaká je úroveň emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika na Univerzitě Tomáš Bati ve Zlíně. Konkrétně nás zajímá, jak se mění hodnoty emoční inteligence ve vztahu k pohlaví, formě a ročníku studia.

Sociální pedagogika je obor pracující s lidmi všech věkových kategorií a různého společenského postavení, snaží se jim pomoci řešit problémy a předcházet rizikovým situacím a rizikovému chování. Vycházím tedy z předpokladu, že budoucí student oboru sociální pedagogika a budoucí sociální pedagog, by měl mít v sobě určité skryté schopnosti a předpoklady k vykonávání této profese. Mezi tyto předpoklady patří i schopnost být citlivý na podněty z okolí, umět je vyhodnotit a poskytnou zpětnou vazbu, nicméně důležitým základem je individuální emoční život, který je přirozenou lidskou součástí.

Tento prvotní výzkum by mohl být vodítkem pro další zkoumání a rozvoji na poli personální, potažmo emoční inteligence u studentů pomáhajících profesí.

6.2 Metody

Abychom zjistili odpovědi na výzkumné otázky, zvolili jsme jako strategii šetření použití již navrženého dotazníku. Jedním z důvodů bylo využít ho pro správnou orientaci ve zkoumané oblasti. Data získaná od 246 respondentů byla podrobená testování a ověřena pomocí statistických metod. Na základě operační definice proměnných byly odvozeny strategie dalšího testování.

6.2.1 Formulace výzkumného problému

Formulace výzkumného problému zní: **Jaká je úroveň emoční inteligenci u studentů sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně?**

Struktura formulovaného výzkumného problému je rozdělena do čtyř částí. U částí B1, B2, B3 byly stanoveny hypotézy. Následující struktura byla aplikována u každé oblasti praktické části, pro zachování její přehlednosti.

A - Jaká je celková úroveň emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky?

B1 - Lze vysledovat signifikantní rozdíly v úrovni emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky podle pohlaví?

B2 - Lze vysledovat signifikantní rozdíly v úrovni emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky podle formy studia?

B3 - Lze vysledovat signifikantní rozdíly v úrovni emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky podle ročníku studia?

6.2.2 Definice proměnných

Na základě formulace výzkumných problémů byly definovány tyto proměnné.

Úroveň emoční inteligence, jako spojitá, tedy měřitelná proměnná a studenti sociální pedagogiky jako zástupce kategoriální proměnné. V rámci proměnné studenti sociální pedagogiky, můžeme definovat pro jednotlivé dílčí problémy A, B1, B2, B3 proměnnou pohlaví, ročník studia formu studia jako kategoriální proměnnou. V závislosti na problému a definici proměnných získáme data metrická a nominální. Z toho odvozujeme, že bude vhodné použít formu kvantitativního výzkumného šetření.

6.2.3 Volba druhu výzkumu

Na základě stanoveného výzkumného problému a po definici proměnných se přikláníme k metodě kvantitativní výzkumné analýzy, kde budou data zpracovávána matematicko-statistickými metodami.

6.2.4 Formulace dílčích otázek a hypotéz

Otázky a hypotézy podle oblastí zkoumání v souvislosti se stanoveným problémem zkoumání. V samotném výzkumu se nejprve zaměříme na otázky spojené s celkovou emoční inteligencí u studentů. Poté se budeme věnovat jednotlivým oblastem a jejich otázkám. Hypotézy stanovujeme pouze pro oblast B1, B2 a B3.

Otázky pro celkové hodnocení emoční inteligence

Ot. 1.: Existuje vzájemná souvislost mezi výsledky studentů v daných oblastech emoční inteligence?

Ot. 2.: Lze vysledovat signifikantní rozdíly v celkové úrovni emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky podle pohlaví?

H1: Ženy dosahují statisticky vyšší úrovně EI než muži.

Ot. 3.: Lze vysledovat signifikantní rozdíly v celkové úrovni emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky podle formy studia?

H2: Existují statisticky významné rozdíly v celkové úrovni EI u studentů podle formy studia?

Ot. 4.: Lze vysledovat signifikantní rozdíly v úrovni emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky podle ročníku studia?

H3: Existují signifikantní rozdíly v úrovni EI mezi jednotlivými ročníky studia obo-ru sociální pedagogiky v prezenční a kombinované formě.

Oblast č. 1: Hodnocení a vnímání vlastních emocí

1.1. Jaká je *celková úroveň emoční inteligence* v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí?

1.2. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí u studentů sociální pedagogiky **podle pohlaví**?

H4: Úroveň emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí je signifikantně vyšší u vzorku žen.

1.3. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí **u studentů prezenční a kombinované formy studia**?

H5: Úroveň emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí je signifikantně vyšší u studentů kombinované formy studia sociální pedagogiky.

1.4. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí **u studentů prvního, třetího a pátého ročníku prezenční formy studia**?

H6: Úroveň emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí je signifikantně vyšší u studentů 5. ročníku prezenčního studia oboru sociální pedagogiky.

Oblast č. 2: Hodnocení a vnímání emocí u druhých

2.1. Jaká je **celková úroveň emoční inteligence** v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých?

2.2. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých u studentů sociální pedagogiky **podle pohlaví**?

H7: Úroveň emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých je signifikantně vyšší u vzorku žen.

2.3. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých **u studentů prezenční a kombinované formy studia**?

H8: Úroveň emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých je signifikantně vyšší u studentů kombinované formy studia sociální pedagogiky.

2.4. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů **u studentů prvního, třetího a pátého ročníku prezenční formy studia**?

H9: Úroveň emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých je signifikantně vyšší u studentů 5. ročníku prezenčního studia oboru sociální pedagogiky.

Oblast č. 3: Vyjadřování emocí

3.1. Jaká je **celková úroveň** emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí?

3.2. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí u studentů sociální pedagogiky **podle pohlaví**?

H10: Úroveň emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí je signifikantně vyšší u vzorku žen.

3.3. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí **u studentů prezenční a kombinované formy studia**?

H11: Úroveň emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí je signifikantně vyšší u studentů kombinované formy studia sociální pedagogiky.

3.4. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí **u studentů prvního, třetího a pátého ročníku prezenční formy studia**?

H12: Úroveň emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí je signifikantně u studentů 5. ročníku prezenčního studia oboru sociální pedagogiky.

Oblast č. 4: Regulace vlastních emocí

4.1. Jaká je **celková úroveň** emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí?

4.2. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí u studentů sociální pedagogiky **podle pohlaví**?

H13: Úroveň emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí je signifikantně vyšší u vzorku žen.

4.3. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí **u studentů prezenční a kombinované formy studia**?

H14: Úroveň emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí je signifikantně vyšší u studentů kombinované formy studia sociální pedagogiky.

4.4. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí **u studentů prvního, třetího a pátého ročníku prezenční formy studia?**

H15: Úroveň emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí je signifikantně u studentů 5. ročníku prezenčního studia oboru sociální pedagogiky.

Oblast č. 5: Regulace emocí u druhých

5.1. Jaká je **celková úroveň** emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých?

5.2. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých u studentů sociální pedagogiky **podle pohlaví?**

H16: Úroveň emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých je signifikantně vyšší u vzorku žen.

5.3. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých **u studentů prezenční a kombinované formy studia?**

H17: Úroveň emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých je signifikantně vyšší u studentů kombinované formy studia sociální pedagogiky.

5.4. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých **u studentů prvního, třetího a pátého ročníku prezenční formy studia?**

H18: Úroveň emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých je signifikantně u studentů 5. ročníku prezenčního studia oboru sociální pedagogiky.

Oblast č. 6: Využití emocí při řešení problémů

6.1. Jaká je **celková úroveň** emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů?

6.2. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů u studentů sociální pedagogiky **podle pohlaví?**

H19: Úroveň emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů je signifikantně vyšší u vzorku žen.

6.3. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů **u studentů prezenční a kombinované formy studia?**

H20: Úroveň emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů je signifikantně vyšší u studentů kombinované formy studia sociální pedagogiky.

6.4. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů **u studentů prvního, třetího a pátého ročníku prezenční formy studia?**

H21: Úroveň emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů je signifikantně u studentů 5. ročníku prezenčního studia oboru sociální pedagogiky.

6.2.5 Specifikace techniky výzkumu

Oblasti zkoumání:

(bez kapitol, nebo ve větě), popsat dotazník, odkud je ...

Oblast č. 1: Hodnocení a vnímání vlastních emocí

Otázka č. 9 - Jsem si vědom(a) svých emocí, když je prožívám

Otázka č. 22 - Snadno rozpoznám své emoce, když je prožívám

Oblast č. 2: Hodnocení a vnímání emocí u druhých

Otázka č. 5 - Pokládám za obtížné porozumět neverbálním sdělením jiných lidí

Otázka č. 15 - Jsem si vědom(a) neverbálních signálů, které předávám druhým lidem

Otázka č. 18 - Když se podívám na výraz ve tváři druhých lidí, jsem schopný(a) poznat, jaké emoce prožívají

Otázka č. 25 - Vnímám neverbální signály, které vysílají jiní lidé

Otázka č. 29 - Vím, co asi cítí jiní lidé, jen když se na ně podívám

Otázka č. 32 - Můžu říci, jak se lidé cítí, když slyším zabarvení jejich hlasu

Otázka č. 33 - Je pro mě těžké pochopit, proč se lidé cítí právě takto

Oblast č. 3: Vyjadřování emocí

Otázka č. 1 - Vím, kdy mluvit s druhými o svých osobních problémech

Otázka č. 11 - Rád sdílím své emoce s druhými lidmi

Oblast č. 4: Regulace vlastních emocí

Otázka č. 2 - Při zdolávání překážek se mi vybaví situace, kdy jsem musel(a) překonat podobné nesnáze a dokázal(a) jsem to

Otázka č. 3 - Očekávám, že si povedu dobře ve většině situací, do nichž se dostanu

Otázka č. 12 - Když prožívám pozitivní emoci, vím, jak prodloužit její trvání

Otázka č. 14 - Vyhledávám aktivity, které mě uspokojují a dělají šťastným(ou)

Otázka č. 23 - Motivuji se tím, že si představím dobré výsledky činnosti, kterou dělám

Otázka č. 28 - Když cítím před sebou určitou výzvu, vzdám to, protože věřím, že neuspěji

Otázka č. 31 - Snažím se udržovat si dobrou náladu, abych překonal(a) překážky

Otázka č. 10 - Má očekávání směrem do budoucnosti jsou spíše pozitivní

Oblast č. 5: Regulace emocí u druhých

Otázka č. 4 - Lidé kolem mne si myslí, že je možné mi důvěřovat

Otázka č. 13 - Organizuji věci (aktivity), které se jiným líbí

Otázka č. 16 - Prezentuji se druhým lidem tak, že to na ně dělá dobrý dojem

Otázka č. 24 - Pochválím druhé lidi, když něco udělali dobře

Otázka č. 30 - Pomáhám jiným lidem, kteří jsou "na dně", aby se cítili lépe

Oblast č. 6: Využití emocí při řešení problémů

Otázka č. 7 - Když se mění mé citové rozpoložení (kondice), vidím v tom nové možnosti. (např. jak reagovat, hodnotit věci apod.)

Otázka č. 17 - Když jsem pozitivně naladěn, je pro mě snadné řešit problémy

Otázka č. 20 - Když jsem pozitivně naladěn(a), napadají mě nové myšlenky

Otázka č. 27 - Když cítím změnu ve svých citech (svém prožívání), napadají mě nové myšlenky

Následující otázky nejsou zahrnuty do vyhodnocení dat. Na základě faktorové analýzy původní škály emocí, kterou jsme použili i my, byly tyto otázky vyhodnoceny jako nezařaditelné (Gignac et al., 2005, s. 1032)

Nezařazeno

Otázka č. 6 - Některé důležité události v mém životě mě vedly k přehodnocení toho, co je a co není důležité

Otázka č. 8 - Emoce jsou jedna z věcí, které dávají mému životu smysl

Otázka č. 19 - Vím, proč se mé emoce mění

Otázka č. 21 - Své emoce mám pod kontrolou

Otázka č. 26 - Když mi nějaký člověk vypráví o důležité události jeho života, zdá se mi, jako bych ji sám prožíval(a)

6.2.6 Způsob výběru a popis výzkumného vzorku

Základní výzkumný soubor tvoří studenti Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

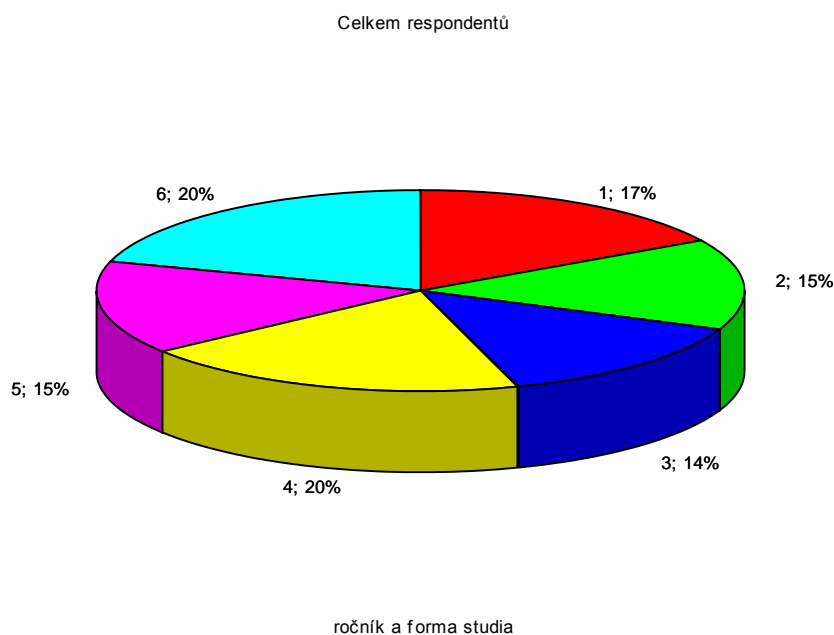
Výběrový soubor tvoří studenti oboru sociální pedagogika v prezenční a kombinované formě studia. Dalším kritériem výběrového souboru byl ročník studia. Do vzorku byli vybráni studenti prvních, třetích a pátých ročníků. Ročníky studia byly zvoleny na základě logické dedukce, kdy jsme uvažovali, že ke změnám v hodnotě emoční inteligence by mohlo docházet právě na základě studia oboru sociální pedagogika. Mohli bychom tedy předpokládat, že studium sociální pedagogiky by mohlo mít vliv na hodnoty emoční inteligence.

V části výzkumu zaměřené na zjištění vztahu úrovně dané oblasti emoční inteligence a ročníku studia, jsme volili reprezentanty prvního, třetího a pátého ročníku prezenčního studia. Odůvodňuji to faktem, že u tohoto vzorku výběrového souboru bude největší pravděpodobnost zachytit vztah, jelikož studenti začínají studovat v přibližně stejném věku a studují první obor na vysoké škole. U studentů pátého ročníku prezenční formy studia se předpokládá, že ve většině případů navazují na předchozí bakalářské studium bez přerušení, či změny školy.

Způsob výběru výzkumného vzorku je účelový. Záměrně byli vybráni studenti sociální pedagogiky, u kterých bychom mohli předpokládat jisté vlastnosti spojené s dobrými schopnostmi komunikace, empatie, seberegulace a kreativity a jistou míru emoční inteligence. Budoucí pracovníci pomáhajících profesí, konkrétně sociální pedagogiky, by měli být odborně i prakticky vybaveni k výkonu svého budoucího povolání, aby byli schopni zvládat požadavky, které na ně budou kladeny, jak po profesionální tak po osobnostní stránce.

Velikost souboru.

Velikost výzkumného vzorku je 246 respondentů. Z toho prezenční studium: 17% (*Vel. 1*, 41 respondentů) studentů 1. ročníku, 15% (*Vel. 2*, 36 respondentů) studentů 3. ročníku, 14% (*Vel. 3*, 34 respondentů) 5. ročníku sociální pedagogiky. U studentů kombinované formy studia je počet 20% (*Vel. 4*, 48 respondentů) studujících 1. ročník, 15% (*Vel. 5*, 37 respondentů) zastupujících 3. ročník studia a 20% (*Vel. 6*, 50 respondentů) z 5. ročníku.



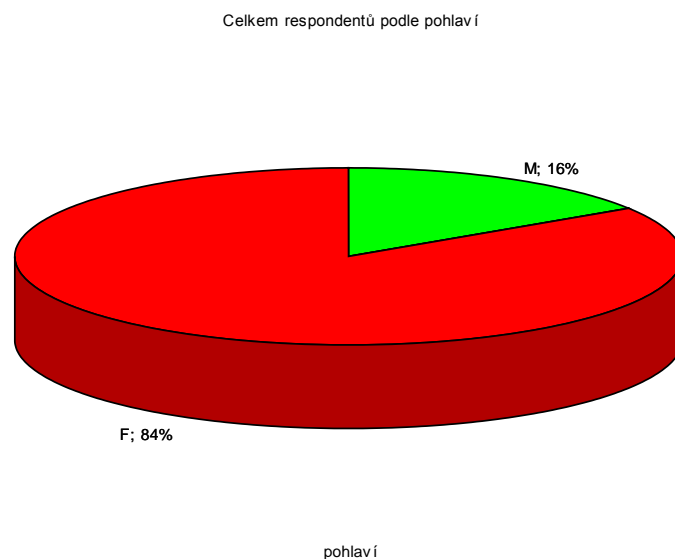
Obr. 1. Ročník a forma studia

Ve výběrovém vzorku převažuje obsazení respondentů ve prospěch studentů kombinované formy studia v počtu 55% (*Vel. 2*, 135 respondentů), prezenční forma studia je v zastoupení 45% (*Vel. 1*, 111 respondentů).



Obr. 2. Forma studia

Dotazníkového šetření se dle pohlaví zúčastnilo 16% mužů (Vel. M, 39 respondentů) a 84% žen (Vel. F, 207 respondentů). Je zřejmé, že studium sociální pedagogiky volí převážně ženy. Průměrný věk všech respondentů je 28,56 let. Věkový průměr respondentů prezenční formy studia je 22 let, u respondentů kombinované formy studia, 28,5 let. Věkový průměr studentů 1. ročníku prezenčního studia je 19,83 let, u 3. ročníku 20,87 let a u 5. ročníku 22 let.



Obr. 3. Rozložení vzorku podle pohlaví

6.2.7 Výběr výzkumných metod a technik

Data byla získána distribucí papírové verze dotazníku přímo studentům jednotlivých ročníků v průběhu výuky.

K získání části dat jsme využili online aplikaci Google dokumenty, kde byl vytvořen uživatelsky velmi jednoduchý online dotazník, který je dostupný z webové adresy (viz. **Příloha IV**). Dotazník byl sestaven a přeložen na základě originální verze škály emocí od autorky Nicoloy S. Schutte z roku 1998, která vycházela z koncepce autorů Mayera a Salovaye, z roku 1990 (Schutte et. al., 1998). Respondenti odpovídají na škále 1 až 5, kdy 1 znamená „rozhodně nesouhlasím“ a 5 znamená „naprosto souhlasím“. Dotazník obsahuje 33 otázek, položky 5, 28, 33 mají reverzní skórování. Rozdělení otázek podle oblastí bylo provedeno na základě výsledků faktorové analýzy z roku 2005 (Gilles, 2005).

6.2.8 Způsob zpracování dat

Shromážděná data byla zpracována v programu Microsoft Excel a Dokumenty Google. Vyhodnocení bylo provedeno pomocí programu Statistica 9 Cz. Výsledky šetření byly vyjádřeny pomocí tabulek a grafů a opatřeny komentářem.

6.2.9 Metody vyhodnocení dat

Prvotní vyhodnocení dat v programu Statistica 9 Cz bylo provedeno formou popisných statistických metod, určením absolutních a relativních četností, stanovením aritmetického průměru, směrodatné odchylky a znázorněno pomocí tabulek a výsečových grafů. Ke zjištění statisticky významných rozdílů bylo použito Pearsonova koeficientu korelace k určení míry variability hodnot.

Před zpracováním dat byly testovány předpoklady pro použití jednotlivých metod testování. Ve všech oblastech, kde nebyly splněny předpoklady použití testu, bylo použito neparametrických technik. Konkrétně Mann-Whitneyova U testu a Kruskal-Wallisovy analýzy rozptylu. V případě, že byly splněny předpoklady použití testů jsme využili možnosti parametrického testování, konkrétně t-testu a analýzy rozptylu. Před vyhodnocením dat byla stanovena hladina významnosti $p = 0,05$.

7 CELKOVÁ ÚROVEŇ EMOČNÍ INTELIGENCE

Cílem této kapitoly bude pokusit se zodpovědět otázku, **jaká je celková úroveň emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky v závislosti na pohlaví, formě studia a ročníku studia a zda se zde vyskytují vzájemné statisticky významné rozdíly**. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 246 studentů oboru sociální pedagogiky, z toho 39 mužů a 207 žen. V zastoupení podle formy studia převažovali mírně studenti kombinované formy studia, ale jen o 10% (24 respondentů).

Budeme porovnávat 6 oblastí emoční inteligence a pokusíme se zachytit vzájemné vztahy mezi těmito oblastmi a zodpovědět si otázku:

Existují vzájemné souvislosti mezi výsledky studentů v daných oblastech emoční inteligence?

Oblast 1: Hodnocení a vnímání vlastních emocí

Oblast 2: Hodnocení a vnímání emocí u druhých

Oblast 3: Vyjadřování emocí

Oblast 4: Regulace vlastních emocí

Oblast 5: Regulace emocí u druhých

Oblast 6: Využití emocí při řešení problémů

Tab. 1. Průměrné hodnoty dosaženého skóre

Proměnná	Popisné statistiky (EI_data)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Oblast 1	246	4,109756	2,000000	5,000000	0,609572
Oblast 2	246	3,620209	1,857143	5,000000	0,520414
Oblast 3	246	3,853659	2,000000	5,000000	0,694679
Oblast 4	246	3,839939	2,375000	4,875000	0,468092
Oblast 5	246	3,923577	2,600000	5,000000	0,436326
Oblast 6	246	3,837398	1,750000	5,000000	0,549567
Celkem	246	3,819832	2,642857	4,678571	0,350392

V tabulce 1. jsou uvedeny průměrné hodnoty, kterých studenti dosáhli v jednotlivých oblastech. Podle výsledků usuzujeme, že nejvyšší průměrného skóre v oblasti bylo dosaženo v oblasti 1., hodnocení a vnímání vlastních emocí. Celkový průměr výsledných skóre se pohybuje v mírném nadprůměru.

Otázka 1.: **Existuje vzájemná souvislost mezi výsledky studentů v daných oblastech emoční inteligence?**

Tab. 2. *Vzájemné vztahy mezi měřenými oblastmi EI*

Proměnná	Korelace (EI_data)							
	Průměry	Sm.odch.	Oblast 1	Oblast 2	Oblast 3	Oblast 4	Oblast 5	Oblast 6
Oblast 1	4,109756	0,609572	1,000000	0,288174	0,226043	0,274602	0,298687	0,122025
Oblast 2	3,620209	0,520414	0,288174	1,000000	0,297243	0,392124	0,437618	0,269949
Oblast 3	3,853659	0,694679	0,226043	0,297243	1,000000	0,309729	0,282096	0,194007
Oblast 4	3,839939	0,468092	0,274602	0,392124	0,309729	1,000000	0,469451	0,389286
Oblast 5	3,923577	0,436326	0,298687	0,437618	0,282096	0,469451	1,000000	0,280740
Oblast 6	3,837398	0,549567	0,122025	0,269949	0,194007	0,389286	0,280740	1,000000

Tabulka 2. znázorňuje míru vzájemné korelace mezi oblastmi emoční inteligence. Z tabulky lze vyčíst, že nejsilnější vztah existuje mezi oblastí 4 a 5 ($r_p = 0,469$), tedy oblastí regulace vlastních emocí a regulace emocí u druhých. Další korelace byla zaznamenána v oblasti 2 a 5 ($r_p = 0,438$), tedy oblast hodnocení a vnímání emocí u druhých a regulace emocí u druhých. Jako třetí nejsilnější vztah se jeví oblasti 2 a 4 ($r_p = 0,392$), oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých a regulace vlastních emocí. Byla zaznamenána nulová korelace v oblasti hodnocení a vnímání emocí a využití emocí při řešení problémů, v oblastech 1 a 6 ($r_p = 0,122$).

Otázka 2.: **Lze vysledovat signifikantní rozdíly v celkové úrovni emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky podle pohlaví?**

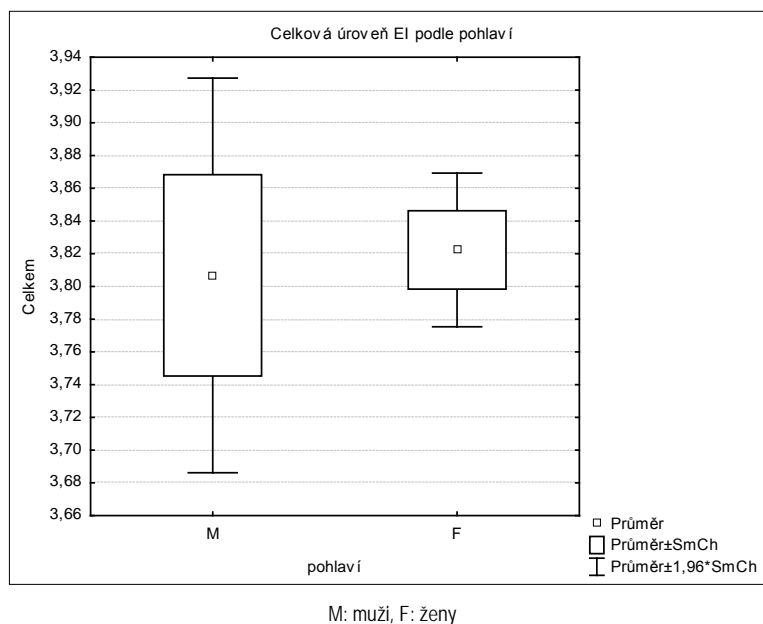
Obecně bychom mohli předpokládat, že hodnoty EI u žen budou vyšší než hodnoty u mužů.

H1: Ženy dosahují statisticky vyšší úrovně EI než muži.

Tab. 3. Rozdíly v celkové EI podle pohlaví

Proměnná	t-testy; grupováno: pohlaví (EI_data)				
	Průměr M	Průměr F	t	sv	p
Celkem	3,806777	3,822291	-0,253167	244	0,800352

Podle tabulky musíme konstatovat, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v úrovni EI u studentů sociální pedagogiky mezi muži a ženami ($p = 0,8$, $p > 0,05$). Nemůžeme proto přijmout stanovenou hypotézu *H1* a platí, že muži a ženy dosahují podobné úrovně EI.



Obr. 4. Znárodnění celkové EI podle pohlaví

Z grafu můžeme vyčíst, že asi 50% respondentů ženského pohlaví je situovaných v užším pásmu od 3,8 do 3,87, kdežto hodnoty u vzorku mužů mají širší rozpětí, od 3,75 do 3,87. Navzdory tomu, že si jsou hodnoty obou pohlaví velmi blízké, ženy jsou na tom ve vnímání vlastních emocí o malinko lépe (3,82) než muži (3,80). Rozdíly ale nejsou statisticky významné.

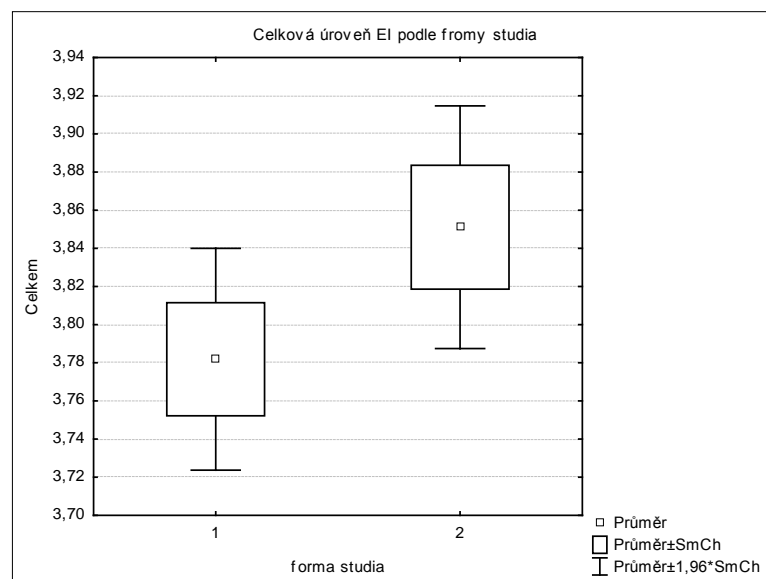
Otázka 3.: Lze vysledovat signifikantní rozdíly v celkové úrovni emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky podle formy studia?

H2: Existují statisticky významné rozdíly v celkové úrovni EI u studentů podle formy studia?

Tab. 4. Rozdíly v celkové EI podle formy studia

Proměnná	t-testy; grupováno:forma studia (EI_data)				
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p
Celkem	3,781853	3,851058	-1,54587	244	0,123433

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v celkové úrovni EI u studentů prezenční a kombinované formy studia. Na základě ($p = 0,123$, $p > 0,05$) hypotézu H2 nepřijímáme.



1: prezenční forma studia, 2: kombinovaná forma studia

Obr. 5. Celková úroveň EI podle formy studia

Hodnoty EI u kombinovaného studia (Vel. 2) (3,85) jsou nepatrně vyšší, než hodnoty studentů prezenční formy studia (Vel. 1) (3,78), můžeme proto usoudit, že studenti kombinované formy studia dosáhli lepších výsledků a jejich úroveň EI je vyšší. Vzájemné rozdíly ale nejsou statisticky významné. Vyšší úroveň EI u studentů kombinované formy studia by mohla souviset s předpokladem, že již většina z nich má zaměstnání a mají tedy jisté prak-

tické zkušenosti a poznatky související s jejich kariérou, mají možnost posoudit následky svého působení a jejich dopad.

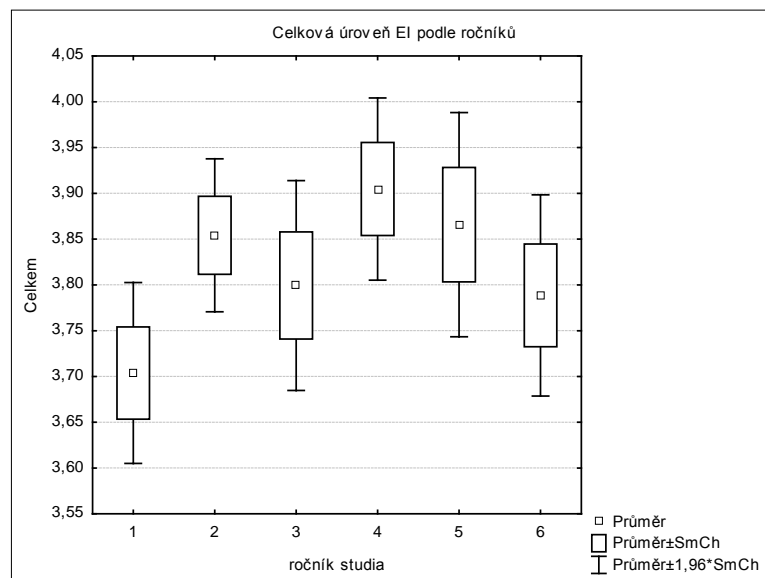
Otázka 4. Lze vysledovat signifikantní rozdíly v úrovni emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky podle ročníku studia?

H3: Existují signifikantní rozdíly v úrovni EI mezi jednotlivými ročníky studia oboru sociální pedagogiky v prezenční a kombinované formě.

Tab. 5. Rozdíly v celkové EI podle ročníků studia

Analýza rozptylu (EI_data)								
Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$								
Proměnná	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Celkem	1,081739	5	0,216348	28,99799	240	0,120825	1,790589	0,115424

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly v EI mezi jednotlivými ročníky prezenční a kombinované formy studia, ($p = 0,112$, $p > 0,05$). Hypotézu *H3* nemůžeme na základě výsledků přijmout. Předpoklad, že studenti 1. ročníků by mohli dosahovat nižších hodnot EI se nepotvrdil.



1: 1. roč. PS, 2: 3. roč. PS, 3: 5. roč. PS, 4: 1. roč. PS, 5: 3. roč. KS, 6: 5. roč. KS

Obr. 6. Celková úroveň EI podle ročníku studia

Podle tabulky můžeme ale říci, že hodnoty studentů 1. ročníků prezenční formy studia (Vel. 1) opravdu dosahují ve srovnání s ostatními ročníky nejnižšího skóre EI, hodnoty 3,70 bodů v rozpětí od 3,60 do 3,80. Můžeme si také všimnout, že hodnoty u studentů 1. ročníku kombinované formy studia (Vel. 4) jsou ve vyšší bodové hladině od 3,80 po 4,00, kde nejvíce hodnot se pohybuje kolem 3,90 bodů. To naznačuje možné výrazné rozdíly v hodnotách EI u studentů 1. ročníku prezenční a kombinované formy studia. Mezi ostatními ročníky se již nevyskytují takto velké rozdíly. Úroveň EI u studentů 3. ročníků (Vel. 2 a 5) je velmi podobná, oba průměry se pohybují kolem hodnoty 3,85 (prezenční) a 3,86 (kombinovaná). Celkově by nás na základě tohoto grafu mohlo překvapit, že průměrné hodnoty u studentů kombinované formy studia v průběhu studia dokonce klesají. V porovnání hodnoty 1. ročníku KS (Vel. 4), rozmezí 3,80 až 4,00 a hodnoty 5. ročníku KS (Vel. 6) v rozmezí 3,68 až 3,90. Celkově však rozdíly mezi jednotlivými ročníky nejsou statisticky významné.

Pojďme se ale blíže podívat na rozdíly mezi prvními ročníky prezenčního a kombinovaného studia. A pokusit se ověřit hypotézu:

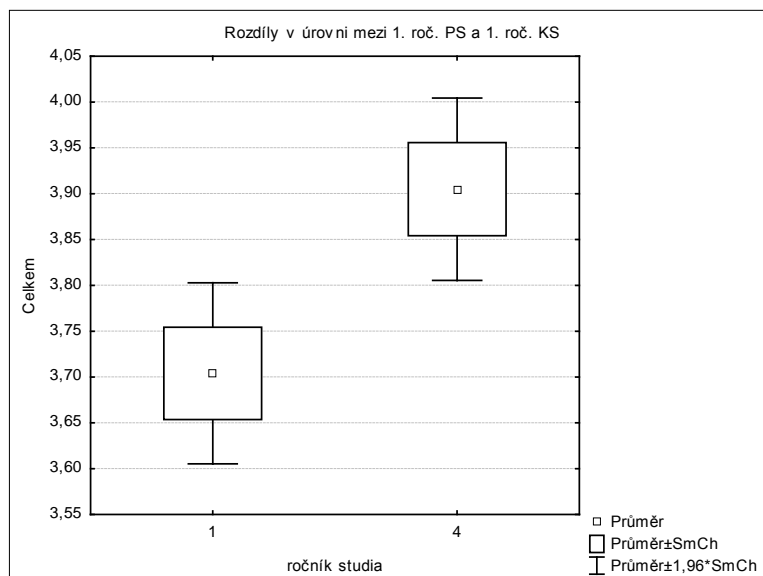
H₃₀: Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnotách EI mezi studenty 1. roč. PS a studenty 1. roč. KS.

H_{3A}: Existují statisticky významné rozdíly v hodnotách EI mezi studenty 1. roč. PS a studenty 1. roč. KS.

Tab. 6. Rozdíly v celkové EI mezi studenty prvních ročníků

Proměnná	Analýza rozptylu (EI_data)							
	Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Celkem	0,892732	1	0,892732	9,975962	87	0,114666	7,785481	0,006471

Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly v hodnotách mezi studenty 1. roč. PS a 1. roč. KS. Na základě $p = 0,00647$, $p < 0,05$, přijímáme alternativní hypotézu H_{3A} a konstatujeme, že mezi studenty 1. roč. PS a KS existují statisticky významné rozdíly.



1: 1. ročník prezenční formy studia, 2: 1. ročník kombinované formy studia

Obr. 7. Rozdíly v úrovni EI mezi 1. roč. PS a KS

Z grafu můžeme vidět rozdíly mezi celkovými hodnotami EI u studentů 1. ročníku PS (Vel. 1), kteří dosáhli průměrné hodnoty 3,70, kde 50% studentů se vešlo do rozmezí 3,60 až 3,80 a studenty 1. ročníku KS (Vel. 4), kteří dosáhli průměrné hodnoty 3,90, v rozmezí 3,81 až 4,01. Z pohledu celkového skóre nejsou tyto výsledky nijak zvlášť významné, ale statisticky významné rozdíly mezi PS a KS se potvrdily.

Původní předpoklad díky němuž jsme stanovili hypotézu H3 byl, že studenti KS by teoreticky mohli mít větší šanci dosáhnout vyššího skóre v testu EI na základě jejich věku a pravděpodobné zkušenosti, kterou měli možnost získat praxí. U studentů kombinovaného studia se dá také předpokládat, že většina z nich již působí v sociální sféře a měli tedy možnost osvojit si dovednosti a ověřit si svůj komunikačně-emoční potenciál.

8 STUDENTI SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A ÚROVEŇ EMOČNÍ INTELIGENCE V JEDNOTLIVÝCH OBASTECH

8.1 Hodnocení a vnímání emocí

V kapitole hodnocení a vnímání emocí se budeme věnovat vyhodnocení úrovně emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky podle pohlaví, formy studia a ročníku studia s vybranou oblastí. Konkrétně problematikou schopností zaznamenat a uvědomit si emoce vlastní a emoce ostatních. Tato schopnost je důležitým předpokladem pro další práci s emocemi a odvíjí se od ní i ostatní procesy a děje související s emoční inteligencí.

8.1.1 Oblast č. 1: Hodnocení a vnímání vlastních emocí

Oblast 1 zahrnuje otázky 9, 22.

9.	<i>Jsem si vědom(a) svých emocí, když je prožívám</i>
22.	<i>Snadno rozpoznám své emoce, když je prožívám</i>

Otázka 1.1. Jaká je celková úroveň emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí?

Tab. 7. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 1

Proměnná	Popisné statistiky (EI_data.sta)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Oblast 1	246	4,109756	2,000000	5,000000	0,609572

Na základě zjištěných průměrných hodnot můžeme konstatovat, že míra hodnocení a vnímání vlastních emocí je u respondentů nadprůměrná. Znamená to, že studenti jsou schopni dostatečně identifikovat a posoudit kvalitu a změny probíhajících emocí. Musíme brát ale i ohled na zastoupení této oblasti v dotazníku. Množství otázek se může zdát nepřiměřené v porovnání s dalšími oblastmi zkoumání. Toto je také důvod možné kritiky, týkající se hodnocení kvality dat u této oblasti.

Tab. 8. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 1 u jednotlivých otázek

Proměnná	Popisné statistiky (Skala emoci, výsledky)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
9.	246	4,333333	2,000000	5,000000	0,730297
22.	246	3,886179	1,000000	5,000000	0,774104

Respondenti si tedy uvědomují emoce, které prožívají a jsou schopni je včas rozpoznat.

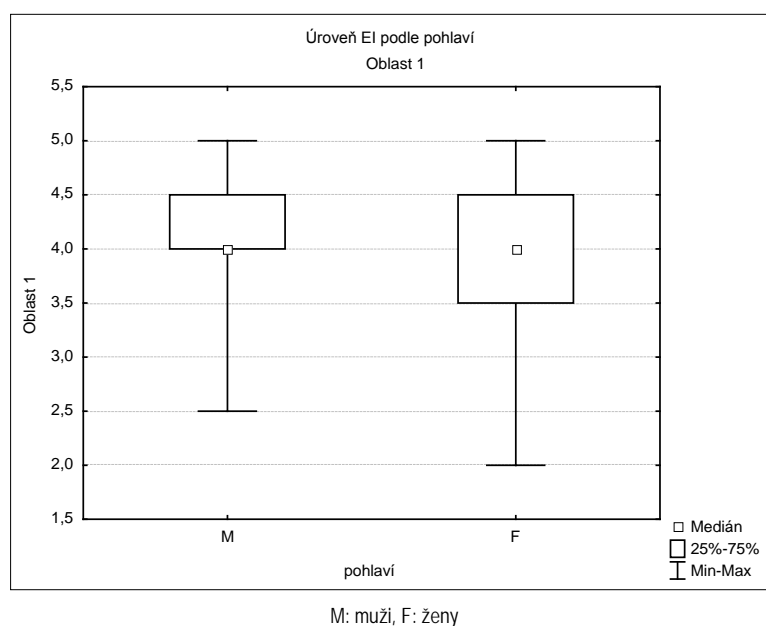
Otázka 1.2. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí u studentů sociální pedagogiky podle pohlaví?

H4: Úroveň emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí je signifikantně vyšší u vzorku žen.

Tab. 9. Rozdíly v hodnocení a vnímání vlastních emocí podle pohlaví

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (EI_data)						
	Dle proměn. pohlaví						
	Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$						
	Sčt poř. M	Sčt poř. F	U	Z	Úroveň p	N platn. M	N platn. F
Oblast 1	4765,000	25616,00	3985,000	-0,125111	0,900436	39	207

Z tabulky vyplývá, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v EI studentů sociální pedagogiky mezi muži a ženami ($p = 0,900$, $p > 0,05$). Proto nemůžeme přijmout stanovenou hypotézu *H4* a platí, že muži a ženy dosahují podobné úrovně EI.



Obr. 8. Rozdíly v hodnocení a vnímání vlastních emocí podle pohlaví

Graf znázorňuje, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni EI v této oblasti, mezi muži a ženami. Průměrná střední a nejčastější hodnota se pohybuje u obou v pásmu 4,0. Vzorek žen (Vel. F) má ale širší rozložení 3,5 až 4,5 oproti mužům (Vel. M), kde je rozložení od 4,0 do 4,5. Je možné že toto rozložení dat by mohlo hrát jistou roli. Pro nás to ale není statisticky významné.

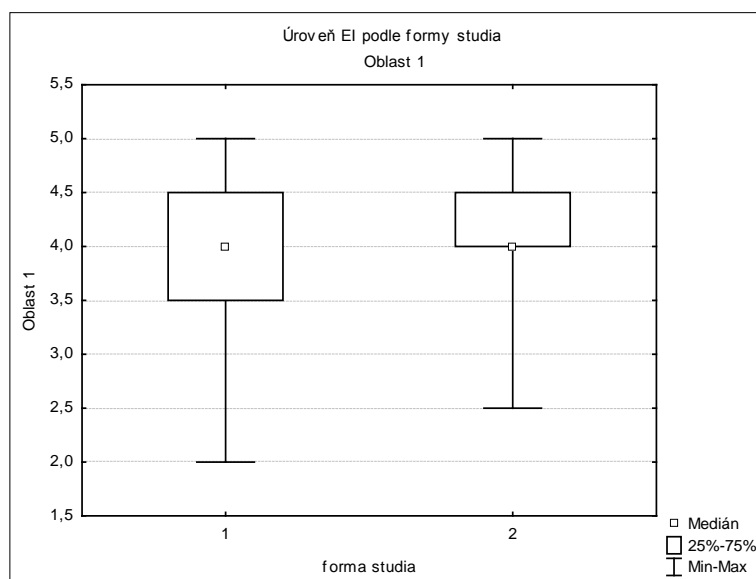
Otázka 1.3. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí u studentů prezenční a kombinované formy studia?

H5: Úroveň emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí je signifikantně vyšší u studentů kombinované formy studia sociální pedagogiky.

Tab. 10. Rozdíly v hodnocení a vnímání vlastních emocí podle formy studia

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (EI_data)						
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	Úroveň p	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2
Oblast 1	12932,50	17448,50	6716,500	-1,39635	0,162609	111	135

Na základě výsledků zaznamenaných v tabulce 10 a podle hodnoty $p = 0,163$, $p > 0,05$, musíme konstatovat, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi hodnotami EI u studentů prezenční a kombinované formy studia. Hypotézu *H5* proto nelze přijmout.



1: prezenční forma studia, 2: kombinovaná forma studia

Obr. 9. Rozdíly v hodnocení a vnímání vlastních emocí podle formy studia

Podle grafu (Obr. 9) musíme konstatovat, že se zde nevyskytují signifikantní rozdíly mezi prezenční (Vel. 1) a kombinovanou (Vel. 2) formou studia. Střední hodnoty se u obou pohybují na hladině 4. Z grafu vyplývá, že studenti kombinované formy studia jsou na tom malinko lépe. Zjištěné hodnoty se ale nepotvrdily jako statisticky významné.

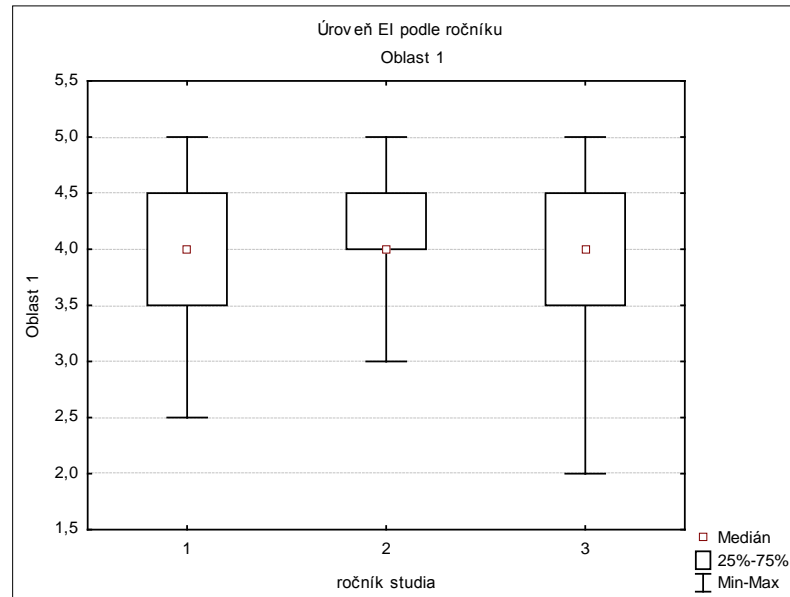
Otázka 1.4. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí u studentů prvního, třetího a pátého ročníku prezenční formy studia?

H6: Úroveň emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí je signifikantně vyšší u studentů 5. ročníku prezenčního studia oboru sociální pedagogiky.

Tab. 11. Rozdíly v hodnocení a vnímání vlastních emocí podle ročníku studia

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Oblast 1 (EI_data) Nezávislá (grupovací) proměnná : ročník studia Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=111) = 2,489564$ $p = ,2880$ Zahmout případy: 1:111			
Závislá: Oblast 1	Kód	Počet platných	Součet pořadí
1	1	41	2311,500
2	2	36	2213,500
3	3	34	1691,000

Z tabulky vyplývá, že $p = 0,288$, $p > 0,05$. Proto konstatujeme, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v EI u studentů sociální pedagogiky mezi 1., 3. a 5. ročníkem prezenční formy studia. Nemůžeme proto přijmout stanovenou hypotézu *H6*. Znamená to, že studenti 5. ročníků nemají signifikantně vyšší hodnoty EI, než studenti 1. a 3. ročníků.



1: 1.ročník PS, 2: 3. ročník PS, 3: 5. ročník PS

Obr. 10. Rozdíly v hodnocení a vnímání vlastních emocí podle ročníku studia

Na základě grafického znázornění můžeme vidět, že ročníky jsou vzájemně velmi vyrovnané. Odpovědi 50% respondentů se pohybují v podobném pásmu, kolem středu s hodnotou 4,0. Mírný rozdíl můžeme spatřit v hustotě rozložení, kdy respondenti z řad 5. ročníků (Vel. 3) mají nejširší rozpětí získaných odpovědí, stále se ale pohybují v pásmu nadprůměru stejně jako ostatní respondenti. Celkově ale nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi ročníky prezenční formy studia v oblasti hodnocení a vnímání emocí.

8.1.2 Oblast č. 2: Hodnocení a vnímání emocí u druhých

Oblast 2 zahrnuje otázky 5, 15, 18, 25, 29, 32, 33.

5.	<i>Pokládám za obtížné porozumět neverbálním sdělením jiných lidí</i>
15.	<i>Jsem si vědom(a) neverbálních signálů, které předávám druhým lidem</i>
18.	<i>Když se podívám na výraz ve tváři druhých lidí, jsem schopný(a) poznat, jaké emoce prožívají</i>
25.	<i>Vnímám neverbální signály, které vysílají jiní lidé</i>
29.	<i>Vím, co asi cítí jiní lidé, jen když se na ně podívám</i>
32.	<i>Můžu říci, jak se lidé cítí, když slyším zabarvení jejich hlasu</i>
33.	<i>Je pro mě těžké pochopit, proč se lidé cítí právě takto</i>

Otázka 2.1. Jaká je celková úroveň emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých?

Tab. 12. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 2

Proměnná	Popisné statistiky (EI_data.sta)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Oblast 2	246	3,620209	1,857143	5,000000	0,520414

Na základě hodnot nejčastějších odpovědí, kterých respondenti dosáhli v oblasti 2, můžeme konstatovat, že míra hodnocení a vnímání emocí u druhých se pohybuje v pásmu průměru. Znamená to, že studenti jsou schopni identifikovat prožívání emocí u ostatních lidí, zaznamenat jejich momentální citový stav, ale stále je zde prostor pro další rozvoj. Umění vcítit se do pocitu druhých, předpokládá schopnost číst v neverbální komunikaci a všimnout si detailů, které k nám dotýčná osoba vysílá, ale také se musíme umět orientovat ve svých vlastních pocitech a pohnutkách. Na základě vnímání vlastních emocí rozvíjíme schopnost porozumět emocím ostatních, i když vnitřní život každého z nás je velmi individuální. Současně s neverbální komunikací často probíhá přirozeně i verbální vyjadřování. Zde nám k identifikaci emocí napomáhá barva a výška hlasu.

Tab. 13. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 2 u jednotlivých otázek

Proměnná	Popisné statistiky (Skala emoci, vysledky)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
5.	246	3,560976	1,000000	5,000000	1,031317
15.	246	3,524390	1,000000	5,000000	0,874476
18.	246	3,890244	1,000000	5,000000	0,750610
25.	246	3,967480	2,000000	5,000000	0,792155
29.	246	3,260163	1,000000	5,000000	0,845998
32.	246	3,552846	1,000000	5,000000	0,800033
33.	246	3,585366	1,000000	5,000000	0,955558

Z průměru skóre jednotlivých odpovědí z tabulky, můžeme odvodit, že studenti jsou schopni velmi dobře vnímat neverbální signály ze svého okolí a identifikovat emoce u druhých lidí jim výrazně usnadňuje možnost číst emoce z jejich tváří.

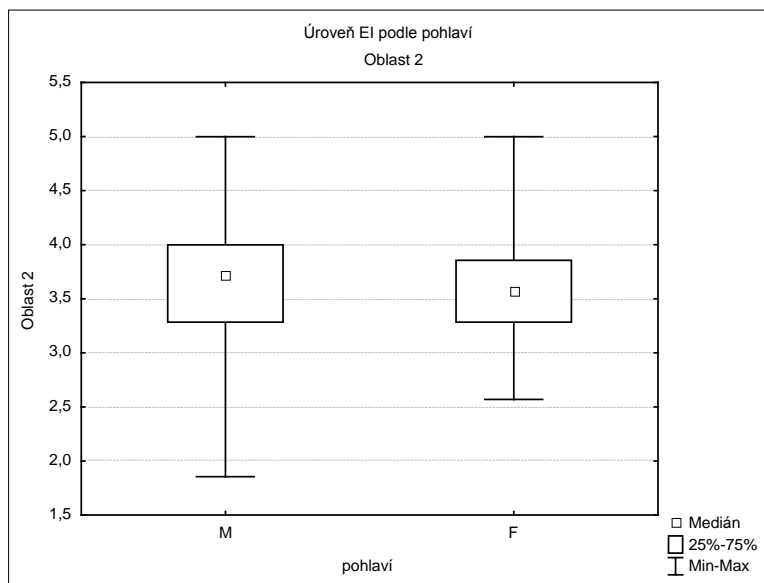
Otázka 2.2. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých u studentů sociální pedagogiky podle pohlaví?

H7: Úroveň emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých je signifikantně vyšší u vzorku žen.

Tab. 14. Rozdíly v hodnocení a vnímání emocí u druhých podle pohlaví

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (EI_data)						
	Dle proměn. pohlaví						
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$							
	Sčt poč. M	Sčt poč. F	U	Z	Úroveň p	N platn. M	N platn. F
Oblast 2	5069,500	25311,50	3783,500	0,619421	0,535639	39	207

Z tabulky vyplývá, že mezi hodnotami mužů a žen v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly, protože $p = 0,5356$, $p > 0,05$. Nemůžeme tedy přijmout námi stanovenou hypotézu *H7*, že úroveň emoční inteligence v této oblasti je signifikantně vyšší u studentů ženského pohlaví. Platí, že muži i ženy dosahují podobné úrovně EI.



M: muži, F: ženy

Obr. 11. Rozdíly v hodnocení a vnímání emocí u druhých podle pohlaví

Graf znázorňuje, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami. Z grafu (Obr. 11.) je zřejmé velmi podobné rozložení odpovědí respondentů obou pohlaví. Muži (Vel. M) dosahují hodnoty 3,7 v rozpětí od 1,8 do 5,0. Střední hodnota u žen (Vel. F) je o něco nižší, 3,6 v rozpětí 2,6 až 5,0. Nelze s určitostí říci, zda jsou ženy bystřejší v hodnocení vnímání emocí u druhých, zdá se, že je tato schopnost velmi vyrovnaná u obou pohlaví.

Otázka 2.3. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých u studentů prezenční a kombinované formy studia?

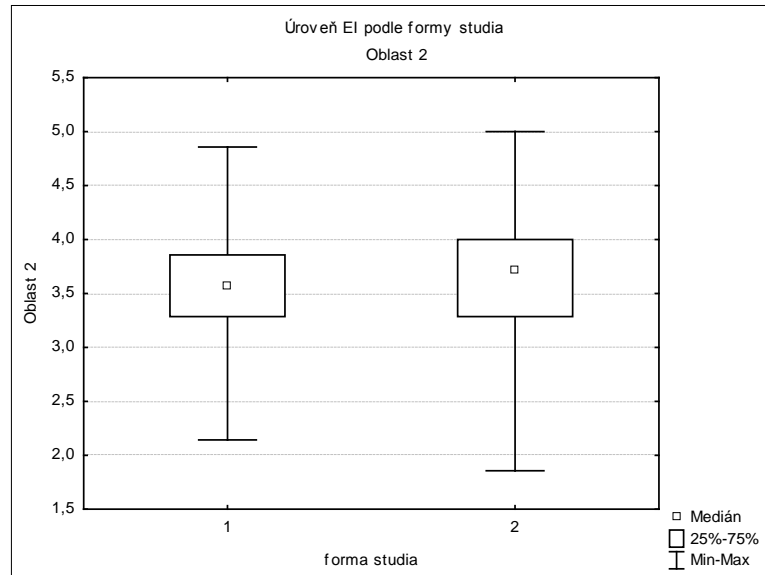
H8: Úroveň emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých je signifikantně vyšší u studentů kombinované formy studia sociální pedagogiky.

Tab. 15. Rozdíly v hodnocení a vnímání emocí u druhých podle formy studia

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (EI_data)						
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	Úroveň p	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2
Oblast 2	13064,50	17316,50	6848,500	-1,15868	0,246589	111	135

Z tabulky vyplývá, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v EI studentů prezenční a kombinované formy studia, protože $p = 0,247$, $p > 0,05$. Proto nemůžeme přijmou

stanovenou hypotézu H_8 a platí, že u studentů prezenční a kombinované formy studia nejsou rozdíly v EI v oblasti vnímání a hodnocení emocí u druhých.



1: prezenční forma studia, 2: kombinovaná forma studia

Obr. 12. Rozdíly v hodnocení a vnímání emocí u druhých podle pohlaví

Rozdíly v EI v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých jsou u respondentů prezenční a kombinované formy studia velmi podobné. U studentů kombinované formy studia byl zaznamenáno širší rozpětí odpovědí a jejich průměrné skóre je také o něco vyšší než u studentů prezenčního studia, navzdory tomu zde neexistují statisticky významné rozdíly v EI mezi studenty kombinované a prezenční formy.

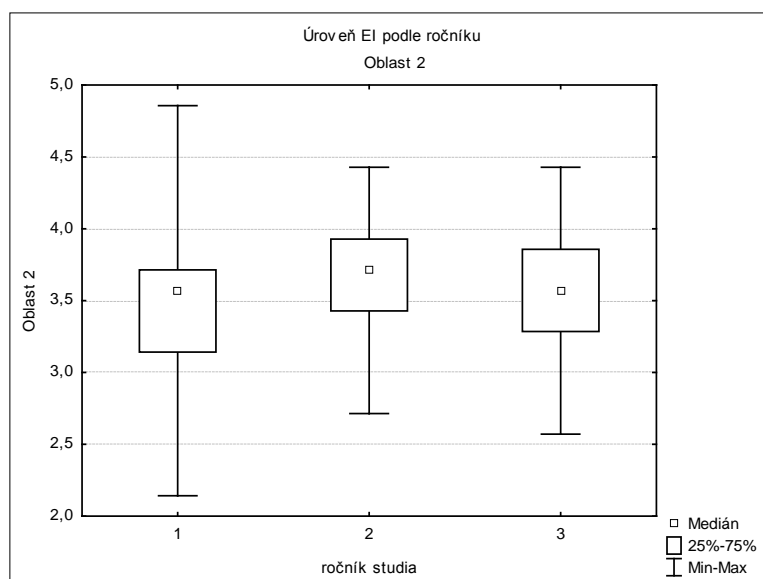
Otázka 2.4. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů u studentů prvního, třetího a pátého ročníku prezenční formy studia?

H9: Úroveň emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých je signifikantně vyšší u studentů 5. ročníku prezenčního studia oboru sociální pedagogiky.

Tab. 16. Rozdíly v hodnocení a vnímání emocí u druhých podle ročníku studia

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Oblast 2 (EI_ Nezávislá (grupovací) proměnná : ročník studia Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=111) = 2,544739$ $p = ,28$ Zahmout případy: 1:111			
Závislá: Oblast 2	Kód	Počet platných	Součet pořadí
1	1	41	2071,500
2	2	36	2240,000
3	3	34	1904,500

Z tabulky vyplývá, že $p = 0,28$, $p > 0,05$. Proto konstatujeme, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v EI u studentů sociální pedagogiky mezi 1., 3. a 5. ročníkem prezenční formy studia. Z toho důvodu nemůžeme přijmout stanovenou hypotézu $H9$ a platí, že úroveň EI u studentů 5. ročníku není signifikantně vyšší než u studentů 1. a 3. ročníku.



1: 1.ročník PS, 2: 3. ročník PS, 3: 5. ročník PS

Obr. 13. Rozdíly v hodnocení a vnímání emocí u druhých podle ročníku studia

Na základě grafu (Obr. 13.) Můžeme usoudit, že studenti prvních ročníků prezenčního studia mají větší rozpětí ve variabilitě odpovědí. Průměrné hodnoty těchto tří ročníků jsou ale téměř stejné. Studenti 3. ročníků (Vel. 2) jsou na tom nejlépe. Obecně jsme ale nezjistili žádné statisticky významné rozdíly.

8.2 Oblast č. 3: Vyjadřování emocí

Oblast 3 zahrnuje otázky 1, 11

1.	Vím, kdy mluvit s druhými o svých vlastních problémech
11.	Rád sdílím své emoce s druhými lidmi

Otázka 3.1. Jaká je celková úroveň emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí?

Tab. 17. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 3

Proměnná	Popisné statistiky (EI_data.sta)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Oblast 3	246	3,853659	2,000000	5,000000	0,694679

V oblasti vyjadřování emocí respondenti dosáhli průměrných až mírně nadprůměrných výsledků. Schopnost vyjádřit vlastní emoce je důležitým prvkem v komunikaci a blízce souvisí i se seberegulací a sebekontrolou. Způsob vyjádření emocí volíme sami na základě vlastních pocitů, ale také okolností, které nás obklopují. V současné době dělá mnoha lidem problémy vystihnout a vyjádřit vlastní pocity. Množství lidí se uzavírá do sebe a neradi dávají najevo co doopravdy cítí. Pro sociálního pedagoga jako profesionála, je schopnost vyjádření emocí branou ke klientovi, je to základ důvěry a navázání vztahu, i na profesionální úrovni. Proto by si lidé pracující v pomáhajících profesích měli být jisti, jak vhodně vyjadřovat vlastní emoce a jak je v různých situacích umět bezpečně potlačit nebo regulovat.

Tab. 18. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 3 u jednotlivých otázek

Proměnná	Popisné statistiky (EI_data.sta)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
1.	246	4,105691	1,000000	5,000000	0,796041
11.	246	3,601626	1,000000	5,000000	1,086014

Obecně studenti sociální pedagogiky nemají problém vyjádřit vlastní emoce. Podle mého názoru by bylo velmi přínosné pomoci jim udělat si představu, jak oni sami působí na své okolí, jakým způsobem komunikují, reagují a co by mohli změnit k lepšímu. V současnosti má většina lidí problémy s vyjadřováním svých citů, nejen profesionálové.

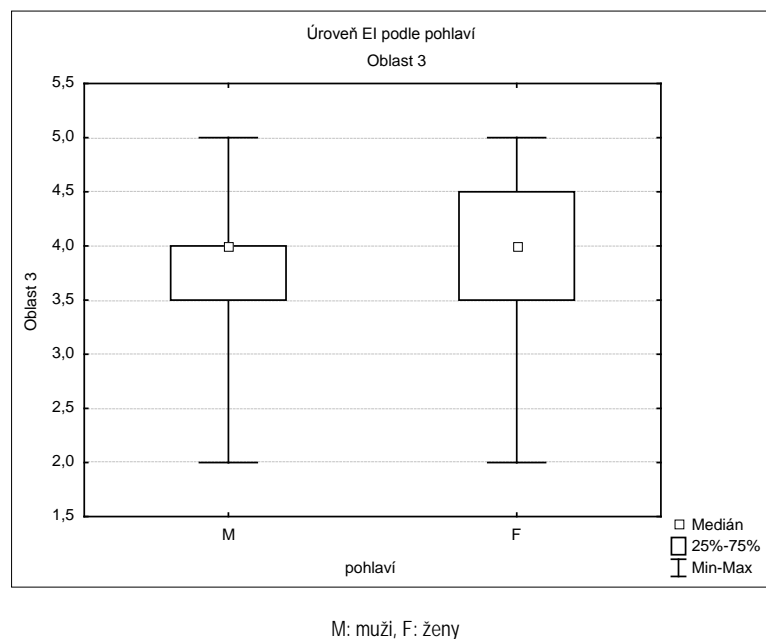
Otázka 3.2. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí u studentů sociální pedagogiky podle pohlaví?

H10: Úroveň emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí je signifikantně vyšší u vzorku žen.

Tab. 19. Rozdíly ve vyjadřování emocí podle pohlaví

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (EI_data)						
	Sčt poč. M	Sčt poč. F	U	Z	Úroveň p	N platn. M	N platn. F
Oblast 3	4270,500	26110,50	3490,500	-1,33820	0,180834	39	207

Z tabulky vyplývá, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v úrovni EI u studentů sociální pedagogiky mezi muži a ženami ($p = 0,181$, $p > 0,05$). Nemůžeme proto přijmout stanovenou hypotézu *H10* a platí, že muži a ženy dosahují podobné úrovně EI.



Obr. 14. Rozdíly ve vyjadřování emocí podle pohlaví

Ženy a muži jsou v oblasti vyjadřování emocí velmi vyrovnaní a jejich způsob vyjadřování emocí je spíše individuální. Podle grafu bychom mohli usoudit, že ženy (Vel. F) jsou obecně ve vyjadřování emocí bezprostřednější a sdílnější, než muži. Svědčí o tom i rozmístění dat grafu. Celkově ale nebyly mezi pohlavím zaznamenány statisticky významné rozdíly.

Otázka 3.3. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí u studentů prezenční a kombinované formy studia?

H11: Úroveň emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí je signifikantně vyšší u studentů kombinované formy studia sociální pedagogiky.

Tab. 20. Rozdíly ve vyjadřování emocí podle formy studia

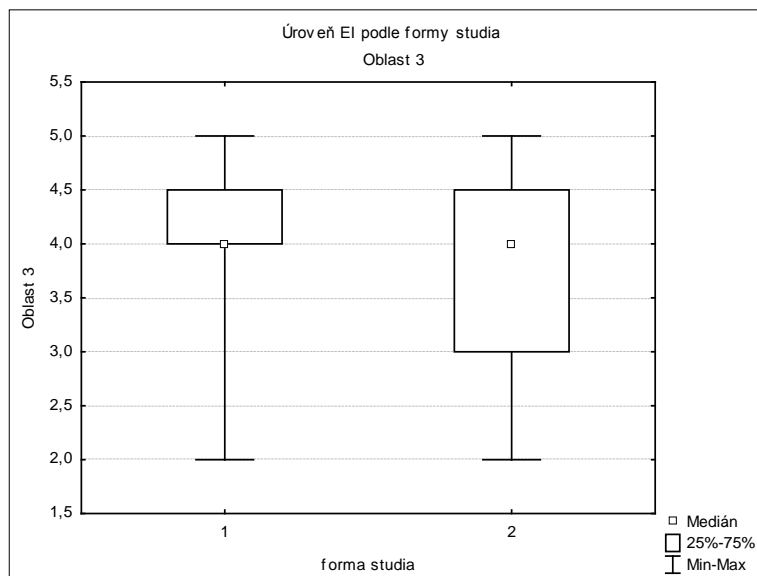
Proměnná	Mann-Whitneyův U test (EI_data)						
	Dle proměn. forma studia						
	Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$						
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	Úroveň p	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2
Oblast 3	14949,50	15431,50	6251,500	2,233626	0,025508	111	135

Stanovujeme novou nulovou a alternativní hypotézu H_0 a H_A .

H_0 : V oblasti vyjadřování emocí neexistují statisticky významné rozdíly mezi prezenční a kombinovanou formou studia.

H_A : V oblasti vyjadřování emocí existují statisticky významné rozdíly mezi prezenční a kombinovanou formou studia.

Na základě $p = 0,02$, $p < 0,05$, přijímáme alternativní hypotézu a konstatujeme, že v oblasti vyjadřování emocí byly nalezeny statisticky významné rozdíly u prezenční a kombinované formy studia, ve prospěch prezenční formy studia. Proto zamítáme obecnou hypotézu a schvalujeme alternativní hypotézu.



1: prezenční forma studia, 2: kombinovaná forma studia

Obr. 15. Rozdíly ve vyjadřování emocí podle formy studia

Z grafu je zřejmé velmi podobné rozložení dat, kdy střední hodnoty se u obou forem studia pohybují okolo 4, rozpětí je také velmi podobné. Podle grafického znázornění nám graf naznačuje, že hodnoty ukazují ve prospěch prezenční formy studia.

Otázka 3.4. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí u studentů prvního, třetího a pátého ročníku prezenční formy studia?

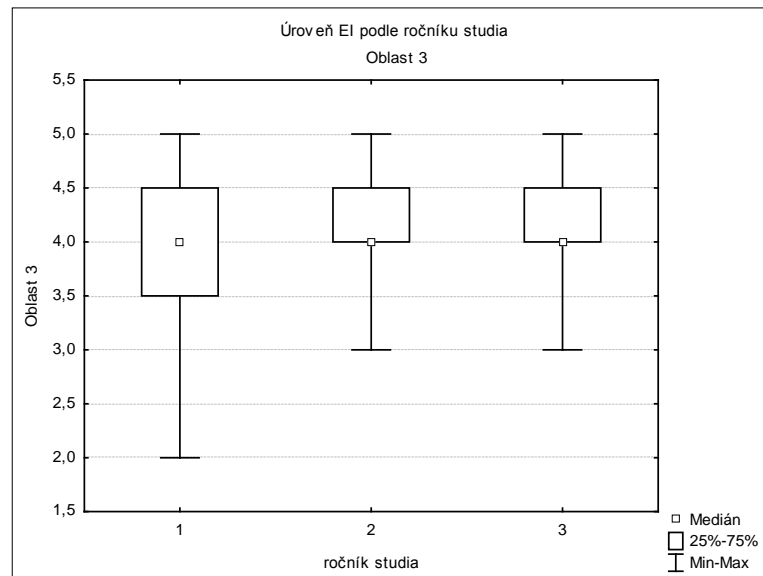
H12: Úroveň emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí je signifikantně u studentů 5. ročníku prezenčního studia oboru sociální pedagogiky.

Tab. 21. Rozdíly ve vyjadřování emocí podle jednotlivých ročníků

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Oblast 3 (EI_data)			
Nezávislá (grupovací) proměnná : ročník studia			
Kruskal-Wallisův test: $H(2, N = 111) = 1,804591$ $p = ,4056$			
Zahmout případy: 1:111			
Závislá: Oblast 3	Kód	Počet platných	Součet pořadí
1	1	41	2091,500
2	2	36	2151,500
3	3	34	1973,000

Z tabulky vyplývá, že $p = 0,4056$, $p > 0,05$. Proto konstatujeme, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v EI u studentů sociální pedagogiky mezi 1., 3. a 5. ročníkem pre-

zenční formy studia. Z toho důvodu nemůžeme přijmout stanovenou hypotézu $H12$ a platí, že úroveň EI u studentů 5. ročníku není signifikantně vyšší než u studentů 1. a 3. ročníku.



1: 1.ročník PS, 2: 3. ročník PS, 3: 5. ročník PS

Obr. 16. Rozdíly ve vyjadřování emocí podle ročníku studia

Navzdory tomu, že nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými ročníky, můžeme na základě zobrazení (obr. 16) konstatovat, že studenti 3. a 5. ročníků umí lépe sladit vnitřní pocity a emoce s jejich projevem a nedělá jim problém sdílet své pocity s ostatními.

8.3 Regulace emocí

8.3.1 Oblast č. 4: Regulace vlastních emocí

Oblast 4 zahrnuje otázky 2, 3, 12, 14, 23, 28, 31, 10.

2.	<i>Při zdolávání překážek se mi vybaví situace, kdy jsem musel(a) překonat podobné nesnáze a dokázal(a) jsem to</i>
3.	<i>Očekávám, že si povedu dobře ve většině situací, do nichž se dostanu</i>
10.	<i>Má očekávání směrem do budoucnosti jsou spíše pozitivní</i>
12.	<i>Když prožívám pozitivní emoci, vím, jak prodloužit její trvání</i>
14.	<i>Vyhledávám aktivity, které mě uspokojují a dělají šťastným(ou)</i>

23.	<i>Motivuji se tím, že si představím dobré výsledky činnosti, kterou dělám</i>
28.	<i>Když cítím před sebou určitou výzvu, vzdám to, protože věřím, že neuspěji</i>
31.	<i>Snažím se udržovat si dobrou náladu, abych překonal(a) překážky</i>

Otázka 4.1. Jaká je celková úroveň emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí?

Tab. 22. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 4

Proměnná	Popisné statistiky (EI_data.sta)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Oblast 4	246	3,839939	2,375000	4,875000	0,468092

Na základě hodnot, kterých dosáhli respondenti v oblasti 4, můžeme usoudit, že jejich schopnost seberegulace a regulace jejich emocí je v pásmu průměru až mírného nadprůměru. Regulace emocí je schopnost, která se dá naučit. Již v dětství jsme vystavováni konfrontování s množstvím vzorů a učíme se korigovat své chování a současně s ním i prožívání. Sociální pedagogové by měli být motivováni se v tomto ohledu rozvíjet a získávat zkušenosti a vědět, jak získané poznatky zpětně aplikovat na své klienty.

Tab. 23. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 4 u jednotlivých otázek

Proměnná	Popisné statistiky (Skala emoci, vysledky)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
2.	246	3,894309	1,000000	5,000000	0,915294
3.	246	3,300813	1,000000	5,000000	0,817512
12.	246	3,321138	1,000000	5,000000	0,884400
14.	246	4,373984	2,000000	5,000000	0,738430
23.	246	3,971545	2,000000	5,000000	0,815164
28.	246	4,024390	1,000000	5,000000	0,960131
31.	246	3,902439	1,000000	5,000000	0,870511
10.	246	3,930894	1,000000	5,000000	0,912107

Schopnost seberegulace úzce souvisí i se schopností udržet si pozitivní prožívání a umět zpracovat negativní emoce. V některých situacích je nutné umět zvládnout pocity jako je úzkost, hněv, strach nebo zlost. Sociální pedagog se v praxi dostává do různých nepředvídatelných situací, kdy je jeho osobnost vystavena tlaku a nepříjemným pocitům, které nesmí v danou chvíli ventilovat. Je proto dobré mít v záloze techniky na zvládnutí nečekaných či silných emocí. Čím kratší dobu jsme vystaveni intenzivní negativní emoci, tím je pro nás situace bezpečnější. Studenti sociální pedagogiky na Fakultě humanitních studií

jsou v této oblasti v pásmu mírného nadprůměru, mají proto dobré předpoklady pro zvládnání svých emocí a je zde i prostor pro jejich další rozvoj.

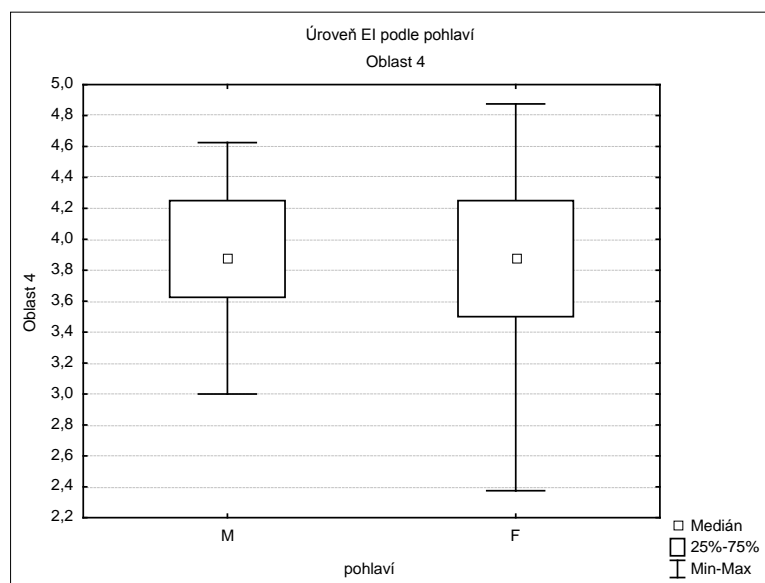
Otázka 4.2. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí u studentů sociální pedagogiky podle pohlaví?

H13: Úroveň emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí je signifikantně vyšší u vzorku žen.

Tab. 24. Rozdíly v regulaci vlastních emocí podle pohlaví

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (EI_data) Dle proměn. pohlaví Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$						
	Sčt poř. M	Sčt poř. F	U	Z	Úroveň p	N platn. M	N platn. F
Oblast 4	4973,000	25408,00	3880,000	0,382692	0,701948	39	207

Z tabulky vyplývá, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v úrovni EI u studentů sociální pedagogiky mezi muži a ženami. Na základě $p = 0,702$, $p > 0,05$, nepřijímáme stanovenou hypotézu *H13* a platí, že muži a ženy dosahují podobné úrovně EI.



M: muži, F: ženy

Obr. 17. Rozdíly v regulaci vlastních emocí podle pohlaví

Na základě rozložení dat ženy pravděpodobně disponují širším rozsahem schopností měnit strategie regulace emocí a existuje zde větší variabilita možného chování, které může souviset s mírou sebevědomí, sebedůvěrou, pozitivním myšlením a motivací, ale i nevyrovna-

ností nálad. Střední hodnoty se u obou pohlaví pohybují v pásmu 3,9, což poukazuje, že se zde nejsou statisticky významné rozdíly.

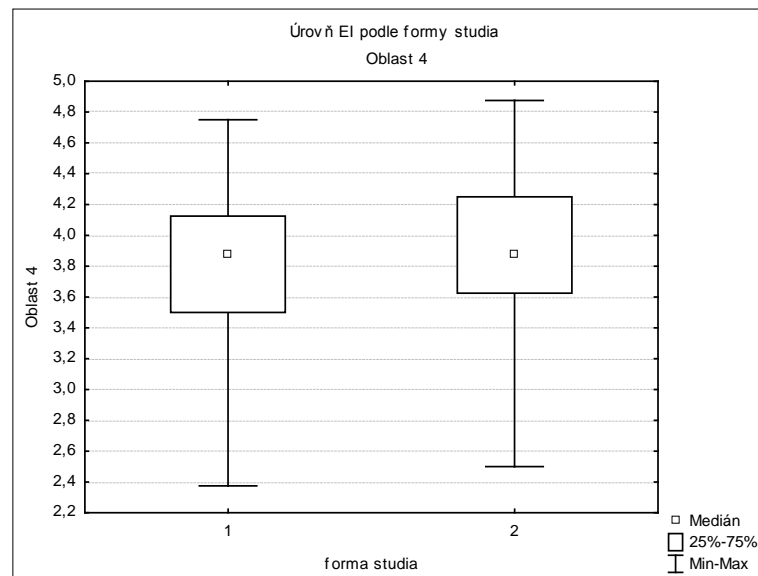
Otázka 4.3. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí u studentů prezenční a kombinované formy studia?

H14: Úroveň emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí je signifikantně vyšší u studentů kombinované formy studia sociální pedagogiky.

Tab. 25. Rozdíly v regulaci vlastních emocí podle formy studia

Mann-Whitneyův U test (EI_data)							
Dle proměn. forma studia							
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$							
Proměnná	Sčt poč. skup. 1	Sčt poč. skup. 2	U	Z	Úroveň p	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2
Oblast 4	12815,00	17566,00	6599,000	-1,60792	0,107853	111	135

Z tabulky vyplývá, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v úrovni EI u studentů sociální pedagogiky mezi studenty prezenční a kombinované formy studia. Na základě $p = 0,108$, $p > 0,05$ nepřijímáme stanovenou hypotézu *H14* a platí, že studenti prezenční a kombinované formy studia dosahují podobné úrovně EI.



1: prezenční forma studia, 2: kombinovaná forma studia

Obr. 18. Rozdíly v regulaci emocí podle formy studia

Mezi studenty prezenční a kombinované formy se nevyskytly výrazné rozdíly. Střední hodnoty u obou se pohybují kolem 3,9. Nicméně můžeme předpokládat, že lépe jsou na tom studenti kombinované formy studia. Na základě jejich způsobu studia, často spojeného

i se zaměstnáním, mají více příležitostí se v praxi dostávat do emocionálně náročných situací a využít tak vlastních strategií k regulaci emocí.

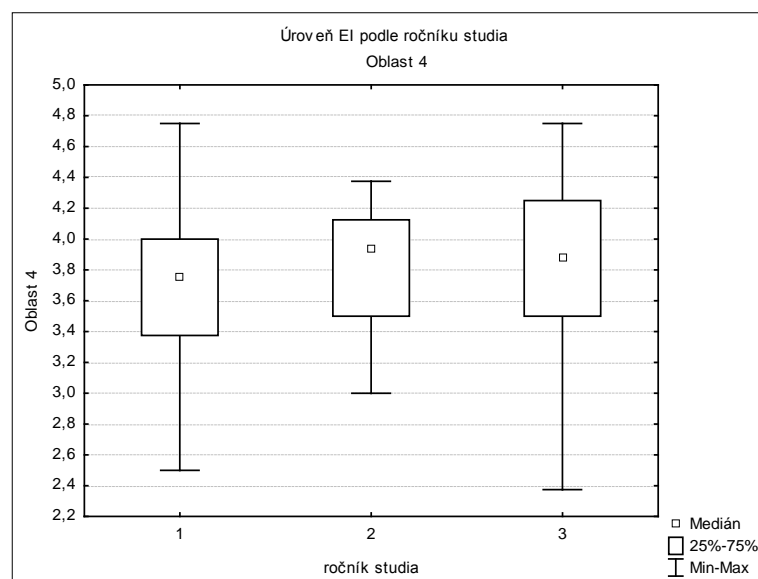
Otázka 4.4. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí u studentů prvního, třetího a pátého ročníku prezenční formy studia?

H15: Úroveň emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí je signifikantně vyšší u studentů 5. ročníku prezenčního studia oboru sociální pedagogiky.

Tab. 26. Rozdíly v regulaci vlastních emocí podle ročníku

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Oblast 4 (EI_data) Nezávislá (grupovací) proměnná : ročník studia Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=111) = 2,403845$ $p = ,3006$ Zahmout případy: 1:111			
Závislá: Oblast 4	Kód	Počet platných	Součet pořadí
1	1	41	2051,500
2	2	36	2088,000
3	3	34	2076,500

Z tabulky vyplývá, že $p = 0,301$, $p > 0,05$. Proto konstatujeme, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v EI u studentů sociální pedagogiky mezi 1., 3. a 5. ročníkem prezenční formy studia. Z toho důvodu nemůžeme přijmout stanovenou hypotézu *H15* a platí, že úroveň EI u studentů 5. ročníku není signifikantně vyšší než u studentů 1. a 3. ročníku.



1: 1.ročník PS, 2: 3. ročník PS, 3: 5. ročník PS

Obr. 19. Rozdíly v regulaci emocí podle ročníku studia

Výsledky studentů všech sledovaných ročníků prezenčního studia vykazují velmi podobné hodnoty EI v oblasti regulace vlastních emocí. Nelze tedy jednoznačně určit, který z ročníků je na tom v této oblasti nejlépe. Hodnoty z grafu mluví ve prospěch studentů 3. ročníku (Vel. 2).

8.3.2 Oblast č. 5: Regulace emocí u druhých

Oblast 5 zahrnuje otázky 4, 13, 16, 24, 30.

4.	<i>Lidé kolem mne si myslí, že je možné mi důvěřovat</i>
13.	<i>Organizuji věci (aktivity), které se jiným líbí</i>
16.	<i>Prezentuji se druhým lidem tak, že to na ně dělá dobrý dojem</i>
24.	<i>Pochválím druhé lidi, když něco udělali dobře</i>
30.	<i>Pomáhám jiným lidem, kteří jsou „na dně“, aby se cítili lépe</i>

Otázka 5.1. Jaká je celková úroveň emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých?

Tab. 27. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 5

Proměnná	Popisné statistiky (EI_data.sta)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Oblast 5	246	3,923577	2,600000	5,000000	0,436326

Respondenti dosáhli v této oblasti mírně nadprůměrných výsledků. Mají tedy rozvinutou schopnost vnímání pocitů druhých lidí, umí dobře odhadnout jak se ostatní cítí, jsou empatičtí s prvky altruismu. Nejsou lhostejní k potřebám druhých a nespokojí se s faktem, že lidé kolem jsou nešťastní, když ví, že mohou jejich prožívání jistým způsobem usměrnit, nebo ví jak vhodně odpoutat jejich pozornost, aby jim pomohli cítit se lépe. Umí číst v neverbálních projevech a reagovat na ně.

Tab. 28. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 5 u jednotlivých otázek

Proměnná	Popisné statistiky (Skala emoci, výsledky)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
4.	246	4,085366	2,000000	5,000000	0,629892
13.	246	3,447154	1,000000	5,000000	0,909840
16.	246	3,544715	2,000000	5,000000	0,742330
24.	246	4,552846	2,000000	5,000000	0,628614
30.	246	3,987805	1,000000	5,000000	0,763888

Respondenti si jsou jisti sami sebou a cítí potenciál pomáhat druhým. Jsou přesvědčeni, že v tomto ohledu získávají od okolí zpětnou vazbu. Hodnoty v tabulce 28. ukazují v oblasti 5 průměrné hodnoty. Uplatnění v oboru pomáhajících profesí by respondentům mohla pomoci se v této oblasti ještě dále více rozvíjet a zdokonalovat.

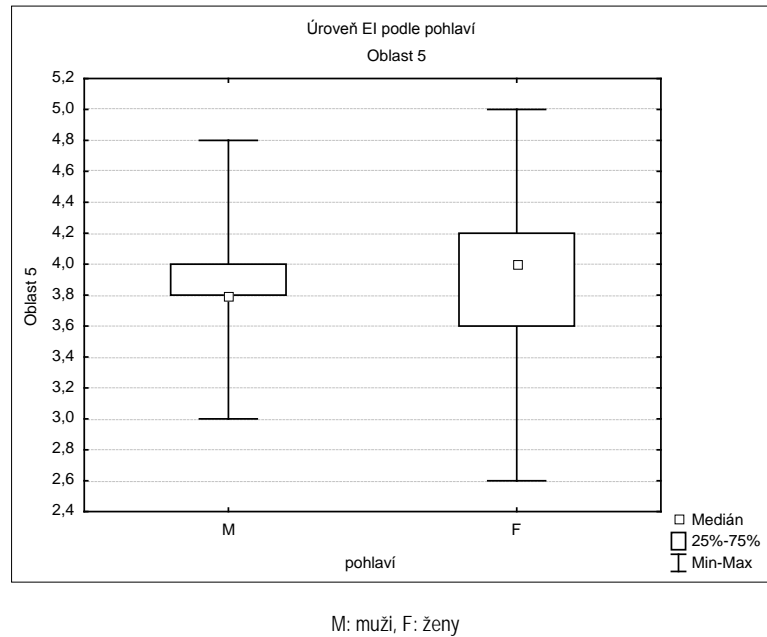
Otázka 5.2. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých u studentů sociální pedagogiky podle pohlaví?

H16: Úroveň emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých je významně vyšší u vzorku žen.

Tab. 29. Rozdíly v regulaci emocí u druhých podle pohlaví

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (EI_data)						
	Dle proměn. pohlaví						
	Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$						
	Sčt poř. M	Sčt poř. F	U	Z	Úroveň p	N platn. M	N platn. F
Oblast 5	4559,500	25821,50	3779,500	-0,629234	0,529196	39	207

Z tabulky vyplývá, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v úrovni EI u studentů sociální pedagogiky mezi muži a ženami ($p = 0,529$, $p > 0,05$). Nemůžeme proto přijmout stanovenou hypotézu *H16* a platí, že muži a ženy dosahují podobné úrovně EI.



Obr. 20. Rozdíly v regulaci emocí podle pohlaví

Z grafu vidíme, že odpovědi u respondentů ženského pohlaví byly různorodější. Ženy (Vel. F) jsou na tom na základě rozložení grafu o něco lépe než muži (Vel. M). Rozdíly nemůžeme považovat za statisticky významné. Předpokládáme, že muži obecně mají své emoce více pod kontrolou než ženy, které jsou obecně ve svých citech sdílnější.

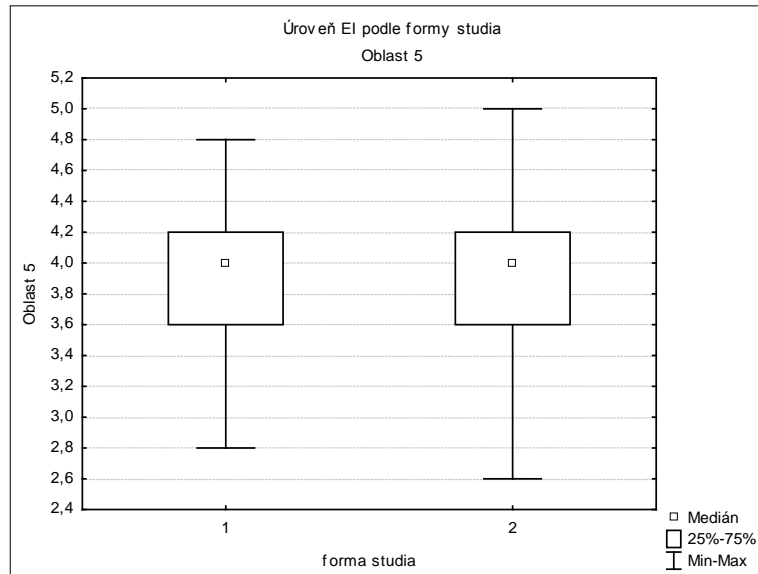
Otázka 5.3. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých u studentů prezenční a kombinované formy studia?

H17: Úroveň emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých je významně vyšší u studentů kombinované formy studia sociální pedagogiky.

Tab. 30. Rozdíly v regulaci emocí u druhých podle formy studia

Proměnná	Sčt poř.		U	Z	Úroveň p	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2
	skup. 1	skup. 2					
Oblast 5	13680,50	16700,50	7464,500	-0,049516	0,960508	111	135

Z tabulky vyplývá, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v úrovni EI u studentů prezenční a kombinované formy studia ($p = 0,961$, $p > 0,05$). Proto nepřijímáme stanovenou hypotézu *H17* a platí, že u studentů kombinované formy studia není úroveň emoční inteligence významně vyšší než u studentů prezenčního studia. V oblasti 5 dosahují studenti podobné úrovně EI.



1: prezenční forma studia, 2: kombinovaná forma studia

Obr. 21. Rozdíly v regulaci emocí podle formy studia

Hodnoty EI u studentů prezenční a kombinované formy studia jsou v oblasti regulace emocí u druhých bez signifikantních rozdílů.

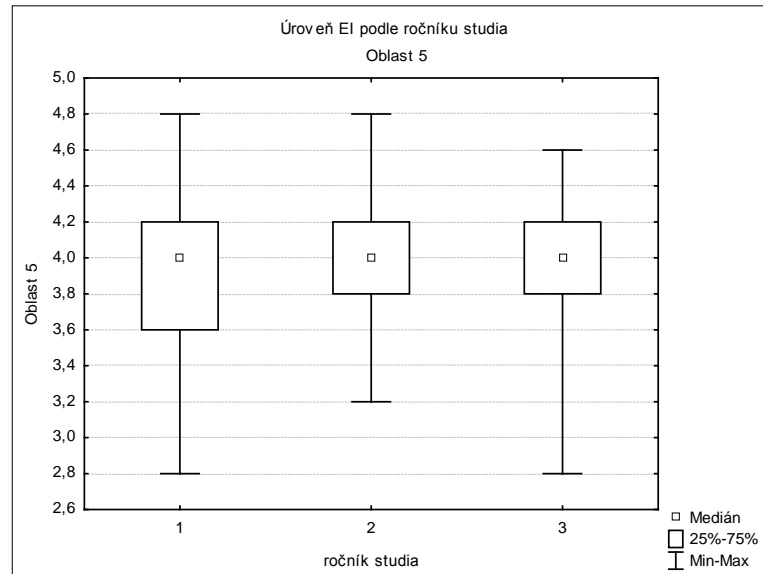
Otázka 5.4. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých u studentů prvního, třetího a pátého ročníku prezenční formy studia?

H18: Úroveň emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých je signifikantně vyšší u studentů 5. ročníku prezenčního studia oboru sociální pedagogiky.

Tab. 31. Rozdíly v regulaci emocí u druhých, podle ročníku studia

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Oblast 5 (EI_data)			
Nezávislá (grupovací) proměnná : ročník studia			
Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=111) = 1,090651$ $p = ,5797$			
Zahrnout případy: 1:111			
Závislá: Oblast 5	Kód	Počet platných	Součet pořadí
1	1	41	2144,500
2	2	36	2155,000
3	3	34	1916,500

Z tabulky vyplývá, že $p = 0,580$, $p > 0,05$. Proto konstatujeme, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v EI u studentů sociální pedagogiky mezi 1., 3. a 5. ročníkem prezenční formy studia. Z toho důvodu nemůžeme přijmout stanovenou hypotézu H18 a platí, že úroveň EI u studentů 5. ročníku není signifikantně vyšší než u studentů 1. a 3. ročníku.



1: 1.ročník PS, 2: 3. ročník PS, 3: 5. ročník PS

Obr. 22. Rozdíly v regulaci emocí u druhých podle ročníku studia

Podle grafu musíme souhlasit, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi studenty prvního (Vel. 1), třetího (Vel. 2) a pátého (Vel. 3) ročníku prezenčního studia. Regulace emocí je obecně velmi individuální schopnost, nicméně se předpokládá, že pracovníci v pomáhajících profesích by obecně měli mít průměrné až nadprůměrné výsledky v této oblasti. V jejich povolání se předpokládá, že budou schopni a připraveni ohleduplně a s úspěchem působit na své klienty.

8.4 Oblast č. 6: Využití emocí při řešení problémů

Oblast 6 zahrnuje otázky 7, 17, 20, 27.

7.	<i>Když se mění mé citové rozpoložení (kondice), vidím v tom nové možnosti (například jak reagovat, hodnotit věci, apod.)</i>
17.	<i>Když jsem pozitivně naladěn(a), je pro mě snadné řešit problémy</i>
20.	<i>Když jsem pozitivně naladěn(a), napadají mě nové myšlenky</i>
27.	<i>Když cítím změnu ve svých citech (svém prožívání), napadají mě nové myšlenky.</i>

Tato oblast dává prostor jak efektivně využít emoce, které se nám dějí. Emočně inteligentní člověk je připraven své emoce využít způsobem, který mu přinese užitek, uspokojení a

bude ku prospěchu i ostatním. Bude se snažit ze svých emocí vytěžit. Oblast 6, využití emocí, svým způsobem doplňuje předchozí oblasti a logickým způsobem na ně navazuje. Za hlavní přínos v této oblasti bychom mohli považovat převedení emocí v činy, které se projevuje ve schopnosti motivace (i sebemotivace), v tvořivosti, ve schopnosti plánovat a schopnosti zaměřit pozornost.

Otázka 6.1. Jaká je celková úroveň emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů?

Tab. 32. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 6

Proměnná	Popisné statistiky (EI_data.sta)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Oblast 6	246	3,837398	1,750000	5,000000	0,549567

Na základě průměrných hodnot, které jsme získali z dotazníkového šetření a které uvádíme v tabulce (Tab. 32.) vyplývá, že studenti se pohybují v oblasti 6 v pásmu průměru až mírného nadprůměru. V oblasti využití emocí vědí, jak své emoční schopnosti využívat. Mohli bychom ale předpokládat, že se doposud většina z nich nezajímala o rozvoj emočních a dalších komunikačních dovedností. Posuzovat tuto oblast je velmi obtížné. Oblast je totiž velmi komplexní a propojená s dalšími oblastmi lidského poznání a chování. Nemůžeme proto jednoznačně posoudit ve kterých dílčích oblastech respondenti konkrétně vynikají nebo naopak. Díky našemu nástroji měření jsme se soustředovali více na celkové ohodnocení a porovnání EI, než určení konkrétních složek. Můžeme s jistotou říci, že vysoká schopnost využití emocí úzce souvisí s kreativitou, prožíváním a motivací.

Tab. 33. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 6 u jednotlivých otázek

Proměnná	Popisné statistiky (Skala emoci, vysledky)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
7.	246	3,512195	1,000000	5,000000	0,988636
17.	246	4,325203	1,000000	5,000000	0,761266
20.	246	4,044715	1,000000	5,000000	0,834237
27.	246	3,467480	1,000000	5,000000	0,910797

Na základě průměrných hodnot jednotlivých částí této oblasti bychom mohli konstatovat, že v případě, kdy jsou respondenti dobře naladěni, tedy v dobrém emočním rozpoložení, vše se jim daří lépe. Podle jejich hodnocení jsou spokojenější a tvořivější v řešení různých situací a problémů se kterými se setkávají. Kreativita je jistě velmi důležitá schopnost, která by se měla u pomáhajících profesí zajisté vyskytovat a patřičně využívat.

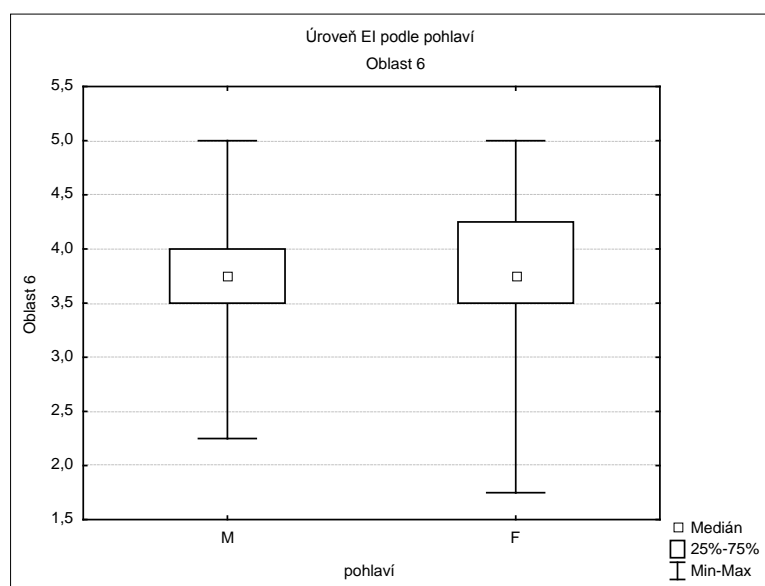
Otázka 6.2. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů u studentů sociální pedagogiky podle pohlaví?

H19: Úroveň emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů je statisticky významně vyšší u vzorku žen.

Tab. 34. Rozdíly ve schopnosti využití emocí pro řešení problémů podle pohlaví

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (EI_data)						
	Dle proměn. pohlaví						
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$							
	Sčt poč. M	Sčt poč. F	U	Z	Úroveň p	N platn. M	N platn. F
Oblast 6	4509,000	25872,00	3729,000	-0,753118	0,451380	39	207

Z tabulky vyplývá, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v úrovni EI u studentů sociální pedagogiky mezi muži a ženami ($p = 0,451$, $p > 0,05$). Nemůžeme proto přijmout stanovenou hypotézu *H19*, že ženy mají vyšší úroveň EI. V oblasti využití emocí tedy platí, že se nevyskytují signifikantní rozdíly mezi respondenty mužského a ženského pohlaví.



M: muži, F: ženy

Obr. 23. Rozdíly ve schopnosti využití emocí podle pohlaví

Na základě grafu bychom mohli namítnout, že ženy jsou na tom ve využití své emoční schopnosti o malinko lépe než muži. Obecně panuje předpoklad, že ženy jsou ve sféře citů vnímavější a city i více vyjadřují. Na základě našeho měření se ale nevyskytly signifikantní rozdíly mezi muži a ženami.

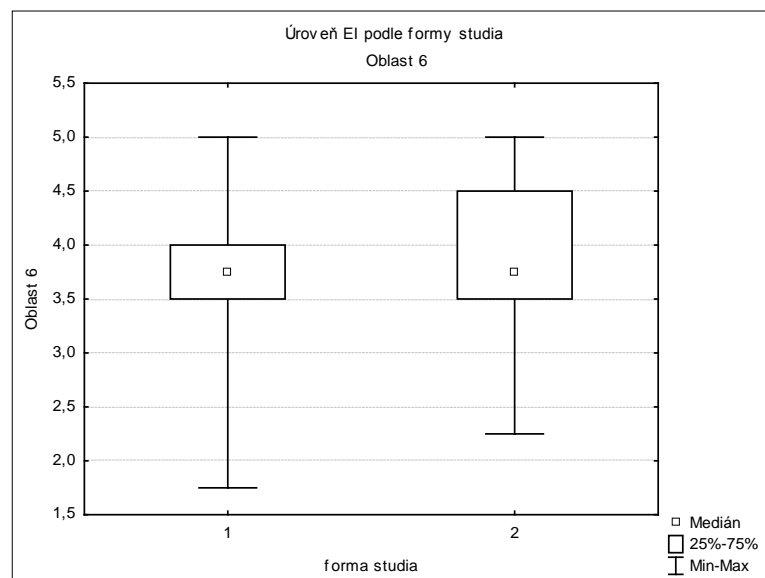
Otázka 6.3. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů u studentů prezenční a kombinované formy studia?

H20: Úroveň emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů je signifikantně vyšší u studentů kombinované formy studia sociální pedagogiky.

Tab. 36. Rozdíly ve schopnosti využití emocí pro řešení problémů podle formy studia

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (EI_data)						
	Sčt poč. skup. 1	Sčt poč. skup. 2	U	Z	Úroveň p	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2
Oblast 6	12920,50	17460,50	6704,500	-1,41796	0,156203	111	135

Z tabulky vyplývá, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v úrovni EI u studentů prezenčního a kombinovaného studia ($p = 0,156$, $p > 0,05$). Nemůžeme proto přijmout stanovenou hypotézu *H20* a platí, že studenti sociální pedagogiky prezenční a kombinované formy studia se neliší v úrovni EI. Studenti kombinovaného studia tudíž nemají v oblasti 6 signifikantně vyšší úroveň EI.



1: prezenční forma studia, 2: kombinovaná forma studia

Obr. 24. Rozdíly ve schopnosti využití emocí podle formy studia

Jak naznačuje Obr. 24. studenti kombinované formy studia jsou na tom se schopností využívat emoce o něco lépe než studenti prezenčního studia. Souvislost bychom mohli hledat v praktických zkušenostech se kterými se studenti kombinovaného studia mají možnost setkat v praxi. Předpokládá se totiž, že většina z nich je zaměstnána a je velice pravděpo-

dobné, že jejich profese určitým způsobem úzce souvisí s oborem sociální pedagogika. Statisticky významné rozdíly v EI mezi oběma formami studia se ale nepotvrdily.

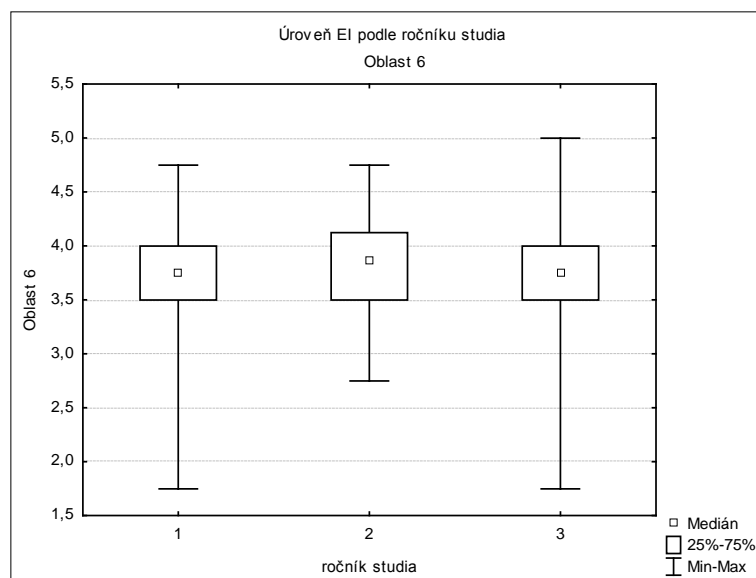
Otázka 6.4. Existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů u studentů prvního, třetího a pátého ročníku prezenční formy studia?

H21: Úroveň emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů je signifikantně u studentů 5. ročníku prezenčního studia oboru sociální pedagogiky.

Tab. 37. Rozdíly ve schopnosti využití emocí pro řešení problémů podle ročníku studia

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Oblast 6 (EI_data) Nezávislá (grupovací) proměnná : ročník studia Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=111) = 4,008666$ $p = ,1348$ Zahmout případy: 1:111			
Závislá: Oblast 6	Kód	Počet platných	Součet pořadí
1	1	41	1979,500
2	2	36	2229,000
3	3	34	2007,500

Z tabulky vyplývá, že $p = 0,135$, $p > 0,05$. Proto konstatujeme, že nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v EI u studentů sociální pedagogiky mezi 1., 3. a 5. ročníkem prezenční formy studia. Z toho důvodu nemůžeme přijmout stanovenou hypotézu *H21* a platí, že úroveň EI v oblasti využití emocí není u studentů 5. ročníku signifikantně vyšší než u studentů 1. a 3. ročníku.



1: 1.ročník PS, 2: 3. ročník PS, 3: 5. ročník PS

Obr. 25. Rozdíly ve schopnosti využití emocí pro řešení problémů podle ročníku studia

Na základě grafického znázornění vidíme rozložení u jednotlivých ročníků. I když se úroveň EI mezi jednotlivými ročníky významně neliší, všechny sledované skupiny dosáhly mírně nadprůměrných výsledků. Studenti sociální pedagogiky si jsou tedy obecně vědomi jak vhodně využít své emoce a emoce druhých v určitých, pro ně důležitých situacích.

8.5 Závěr výzkumného šetření

Cílem bylo zjistit vzájemné vztahy v úrovni emoční inteligence na základě pohlaví, formy studia a ročníku, který respondenti studují. Zajímalo nás jaká je celková úroveň emoční inteligence u studentů sociální pedagogiky a jaká je úroveň emoční inteligence ve stanovených oblastech EI.

Pro výzkum jsme zvolili strategii šetření pomocí již navrženého dotazníku, škály emocí od N. Schutte a kol. (1998). Data získaná od 246 respondentů byla podrobená testování a ověřena pomocí statistických metod. Složení respondentů bylo věkově velice pestré, věkový průměr činil 28,56 let. Šetření se zúčastnilo 84% žen a 16% mužů, z toho 55% studentů kombinované formy studia a 45% studentů prezenční formy studia.

Za pozornost stojí, že výsledky týkající se celkové úrovně emoční inteligence se obecně pohybovaly v průměrných až mírně nadprůměrných hodnotách. To ostatně není až tak pře-

kvapující protože jak uvádí Bradberry a Greavesová (2006) většina lidí dosahuje výsledků v emočních testech kolem středního pásma, existuje tedy málo výrazných výjimek. Naši sociální pedagogové tedy stále mají prostor další rozvoj svého potenciálu.

Celkově nejvyššího průměrného skóre bylo dosaženo ve vztahu oblasti regulace vlastních emocí a regulace emocí u druhých ($r_p = 0,469$). Vzájemně blízké si byly také oblast hodnocení a vnímání emocí u druhých a oblast regulace emocí u druhých ($r_p = 0,392$). Musíme ale podotknout, že hodnoty co se týká vztahů mezi oblastmi byly vcelku nízké. Nejnižší korelace byla zaznamenána v oblasti hodnocení a vnímání emocí a využití emocí při řešení problémů, ($r_p = 0,122$). Nejvyššího průměrného skóre bylo dosaženo v oblasti 1., hodnocení a vnímání vlastních emocí. Celkový průměr výsledných skór u oblasti 1 se pohybuje v mírném nadprůměru, (4,1). Následovala oblast regulace emocí u druhých (3,926). Průměrné hodnoty zbývajících oblastí se pohybovaly kolem hodnoty 3,8.

Na základě analýzy dat vyplynulo, že nejsilnější oblastí emoční inteligence se projevuje hodnocení a vnímání vlastních emocí. To ukazuje, jak důležitou roli hraje oblast hodnocení a vnímání vlastních emocí a potvrzuje se, že tato oblast je současně stěžejní oblastí pro veškerou další práci s emocemi.

Následující tabulka graficky znázorňuje průběh ověřování otázek a hypotéz v jednotlivých oblastech. Ve většině případů jsme na základě měření nezjistili statisticky významné rozdíly mezi danými proměnnými.

OBLASTI	Všechny	Oblast 1	Oblast 2	Oblast 3	Oblast 4	Oblast 5	Oblast 6
Pohlaví	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Forma studia	NE	NE	NE	ANO	NE	NE	NE
Ročníky studia	ANO	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Průměr	3,820	4,100	3,600	3,853	3,384	3,926	3,837

Bylo zjištěno, že v celkových hodnotách EI existují statisticky významné rozdíly mezi studenty 1. ročníku prezenční formy studia a studenty 1. ročníku kombinované formy studia ($p = 0,0065$, $p < 0,005$).

V souvislosti s oblastmi šetření, pouze v oblasti vyjadřování emocí se podařilo prokázat, že existují statisticky významné rozdíly mezi prezenční a kombinovanou formou studia ($p = 0,025$, $p < 0,05$). V ostatních oblastech nebyly mezi proměnnými zjištěny statisticky významné rozdíly.

Cooper (1997, xiii) popisuje emoční inteligenci jako „schopnost vnímat, pochopit a efektivně používat síly a schopnosti emocí jako zdroj energie, informací a jako způsob vzájemného propojení a vlivu.“

ZÁVĚR

Emoční inteligence hraje důležitou roli v mnoha oblastech. Promítá se do osobních a sociálních vztahů a je součástí našeho každodenního života. Značnou měrou se podílí i na spokojenosti jedince. Mnoho autorů se zmiňuje, že emoční inteligence je schopnost, která se dá tvarovat a rozvíjet v průběhu života a neplatí, že s věkem či dobou klesá. Emoční inteligence má totiž tendence se měnit, podle toho, jak na sobě pracujeme, nezávisle s věkem. K jejímu rozvíjení samozřejmě přispívá vzájemný lidský kontakt a nutnost orientace v mezilidských vztazích. Můžeme velice dobře předpokládat, že lidé s profesním uplatněním, kteří denně jednají s lidmi a jsou nuceni komunikovat, dříve nebo později začnou využívat své emoční dovednosti, buď záměrně nebo intuitivně. V oblasti sociální pedagogiky je problematika emoční inteligence velmi aktuální. I když si myslím, že většina sociálních pedagogů si dostatečně neuvědomuje význam a pomoc emoční inteligence. Mnoho z nich si totiž ani neuvědomuje, že je emočně inteligentní. Jak zmiňuje Sušňová (2009), že emoční inteligence hraje při volbě pomáhající nebo nepomáhající profese svou roli a že pomáhající profesionálové disponují vyšší emoční inteligencí než ostatní profese.

Jednotlivé oblasti emoční inteligence jako takové neexistují samostatně, v praxi jsou stále v interakci a spolupráci. Některé oblasti mohou být dobře rozvinuté a jiné naopak nedostatečné. Nikdy ale není pozdě vše změnit. Emoční inteligence je velice tvárná oblast a je zde prostor pro zdokonalování.

Sociální pedagogové by měli mít jisté předpoklady již při začátku studia na vysoké škole. Ta by jim měla na oplátku a v rámci studia a prevence poskytnou příležitost je dále rozvíjet a zdokonalovat.

Cílem této práce bylo podívat se na problematiku emocí v souvislosti se studiem oboru sociální pedagogika. Přínosem práce bylo zjistit, jaké jsou vzájemné souvislosti a vztahy mezi emoční inteligencí, pohlavím, formou a ročníkem studia u studentů sociální pedagogiky. Dále měla tato práce osobní přínos, protože mi umožnila studium této velice zajímavé oblasti lidského já.

Nebylo by špatné se zamyslet, nad spojením studia oboru sociální pedagogiky a cíleným rozvojem emoční inteligence.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AUSTIN, E., J. , et al. Measurement of trait emotional intelligence : testing and cross-validating a modified version of Schutte et al's (1998) measure. *Personality and Individual Differences*. 2004, 36, s. 555-562.
- [2] AUSTIN, E., J. ; SASKLOFSKE, D., H. . Příliš mnoho typů inteligence? O podobnostech a rozdílech mezi sociální, praktickou a emoční inteligencí. In SCHULZE, R.; ROBERTS , R. D. (eds.). *Emoční intligence : Přehled základních přístupů a aplikací*. vyd. 1. Praha : Portál, 2007. s. 368. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [3] BRADBERRY, T.; GREAVESOVÁ, J. *Emoční inteligence v praxi : Všechno, co potřebujete vědět o úspěšném životě, vztazích a kariéře*. Vyd. 1. Praha : Columbus, 2007. 182 s. ISBN 978-80-7249-220-6.
- [4] CIARROCHI, J.; GODSELL, C. Reflexe jako základ emoční inteligence : teorie a přehled literatury. In SCHULZE, R.; ROBERTS , R., D. (eds.). *Emoční intligence : Přehled základních přístupů a aplikací*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. s. 368. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [5] COOPER, R., K.; SAWAF, A. *Executive E.Q.: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York. The Berkley Publishing Groups, 1997.
- [6] DACEY, J., S.; LENNON, K., H. *Kreativita : Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2000. 252 s. ISBN 80-7169-903-9.
- [7] FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu : jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.
- [8] GARDNER, H. *Dimenze myšlení : teorie rozmanitých inteligencí*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1999. 400 s. ISBN 80-7178-279-3.
- [9] GIGNAC, G., E., et al. An examination of the factor structure of the schutte self-report emotional intelligence (SSREI) scale via confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*. 2005, 39, s. 1029-1042.
- [10] GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Vyd. 1. Praha : Columbus, 1997. 352 s. ISBN 80-85928-48-5.

- [11] HÁJEK, K. *Práce s emocemi pro pomáhající profese : tělesně zakotvené prožívání*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2006. 120 s. ISBN 80-7367-107-7.
- [12] HALA, S. (eds.). *Development of social cognition*. Cambridge. Psychology Press, 1997.
- [13] HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- [14] HOSKOVEC, J.; HOSKOVCOVÁ, S. *Malé dějiny české a středoevropské psychologie*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-311-0.
- [15] KANG, S., M.; DAY, J., D.; MEAR, N., M. Sociální a emoční inteligence : zahájení diskuse o jejich podobnostech a rozdílech. In SCHULZE, R.; ROBERTS, R., D. (ed.). *Emoční inteligence : Přehled základních přístupů a aplikací*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. s. 368. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [16] KANITZ, Anja von. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2008. 103 s. ISBN 978-80-247-2582-6.
- [17] KASSIN, S. *Psychologie*. Vyd. 1. Brno : Computer Press, a. s., 2007. 771 s. ISBN 978-80-251-1716-3.
- [18] KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese : psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Vyd. 5. Praha : Portál, 2006. 147 s. ISBN 80-7367-181-6.
- [19] KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [20] MACKINTOSH, N. J. *IQ a inteligence*. Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 2000. 404 s. ISBN 80-7169-948-9.
- [21] MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. (ed.). *Slovník pedagogické metodologie*. Vyd. 1. Brno : Paido, 2005. 134 s. ISBN 80-7315-102-2 (Paido: brož.), 80-7315-102-2 (Masarykova univerzita: brož.).
- [22] MARTIN, P.; BATESON, P. *Úvod do teorie a metodologie měření chování*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2009. 224 s. ISBN 978-80-7367-526-4.

- [23] NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Vyd. 1. Praha : Academia, 2000. 336 s. ISBN 80-200-0763-6.
- [24] NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha : Academia, 1997. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.
- [25] NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha : Academia, 1998. 590 s. ISBN 80-200-1290-7.
- [26] NEUBAUER, A., C.; FREUDENTHALER, H., H. Modely emoční inteligence. In SCHULZE, R.; ROBERTS, R. D. (ed.). *Emoční inteligence : Přehled základních přístupů a aplikací*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. s. 368. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [27] PERÉZ, J., C.; PETRIDES, K., V. ; FURNHAM, A. Měření rysové emoční inteligence. In SCHULZE, R.; ROBERTS, R., D. (eds.). *Emoční inteligence : Přehled základních přístupů a aplikací*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. s. 368. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [28] PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí : praktická příručka pro mateřské školy*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2003. 112 s. ISBN 80-7178-764-7.
- [29] PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2. Praha : Portál, 1999. 168 s. ISBN 80-7178-309-9.
- [30] PLETZER, M., A. *Emoční inteligence : Jak ji rozvíjet a využívat*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2009. 176 s. ISBN 978-80-247-3057-8.
- [31] RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 184 s. ISBN 80-7178-425-7.
- [32] SALOVAY, P. Předmluva. In SCHULZE, R.; ROBERTS, R. D. (eds.). *Emoční inteligence : Přehled základních přístupů a aplikací*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. s. 368. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [33] SCHULZE, R., et al. Teorie, měření a aplikace emoční inteligence referenční rámce : Teorie emocí. In SCHULZE, R.; ROBERTS, R., D. (eds.). *Emoční inteligence : Přehled základních přístupů a aplikací*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. s. 368. ISBN 978-80-7367-229-4.

- [34] SCHULZE, R.; ROBERTS , R., D. (eds.). *Emoční inteligence : přehled základních přístupů a aplikací*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 368 s. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [35] SCHUTTE, N., S., et al. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 1998, 25, s. 167-177.
- [36] SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti : Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Vyd. 3. Brno : Barrister & Principal, 2009. 523 s. ISBN 978-80-87029-62-6.
- [37] STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence : Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 2001. 208 s. ISBN 80-247-0120-0.
- [38] STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2002. 232 s. ISBN 80-7178-553-9.
- [39] SUŠŇOVÁ, M. *Emoční inteligence*. Zlín, 2009. 82 s. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Dostupné z WWW: <<http://theses.cz/id/j0lrhm?info=1;isshlret=SU%C5%A0%C5%87OV%C3%81%3B;zpet=%2Fhledani%2F%3Fsearch%3Dsu%C5%A1%C5%88ov%C3%A1%26start%3D1>>.
- [40] VASILOVÁ, K.; BAUMGARTNER, F. Sociální inteligence, sociální kompetence : Měření sociální inteligence. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální inteligence*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2008. s. 408. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [41] VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2005. 320 s. ISBN 80-7178-998-4.
- [42] WEIS, S.; SÜSS, H., M. Sociální inteligence : přehled a kritická diskuse konceptů měření. In SCHULZE, R.; ROBERTS , R., D. (eds.). *Emoční inteligence : Přehled základních přístupů a aplikací*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. s. 368. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [43] WILHELM, O. Měření emoční inteligence: praxe a standardy. In SCHULZE, R.; ROBERTS , R. D. (eds.). *Emoční inteligence : Přehled základních přístupů a aplikací*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. s. 368. ISBN 978-80-7367-229-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Tzv.	Takzvaný
Aj.	A jiný
EI	Emoční inteligence
SI	Sociální inteligence
PI	Praktická inteligence
Lat.	Latinsky
Např.	Například
Vs.	Versus
Tj.	To je
Viz.	Jmenovitě
EQ	Emoční kvocient
PS	Prezenční studium
KS	Kombinované studium
Vel.	Veličina
Tab.	Tabulka
Obr.	Obrázek
Roč.	Ročník
Ot.	Otázka

SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obr. 1. Ročník a forma studia (66)
- Obr. 2. Forma studia (67)
- Obr. 3. Rozložení vzorku podle pohlaví (67)
- Obr. 4. Znárodnění celkové EI podle pohlaví (71)
- Obr. 5. Celková úroveň EI podle formy studia (72)
- Obr. 6. Celková úroveň EI podle ročníku studia (73)
- Obr. 7. Rozdíly v úrovni EI mezi 1. roč. PS a KS (75)
- Obr. 8. Rozdíly v hodnocení a vnímání vlastních emocí podle pohlaví (77)
- Obr. 9. Rozdíly v hodnocení a vnímání vlastních emocí podle formy studia (78)
- Obr. 10. Rozdíly v hodnocení a vnímání vlastních emocí podle ročníku studia (80)
- Obr. 11. Rozdíly v hodnocení a vnímání emocí u druhých podle pohlaví (83)
- Obr. 12. Rozdíly v hodnocení a vnímání emocí u druhých podle pohlaví (84)
- Obr. 13. Rozdíly v hodnocení a vnímání emocí u druhých podle ročníku studia (85)
- Obr. 14. Rozdíly ve vyjadřování emocí podle pohlaví (87)
- Obr. 15. Rozdíly ve vyjadřování emocí podle formy studia (88)
- Obr. 16. Rozdíly ve vyjadřování emocí podle ročníku studia (90)
- Obr. 17. Rozdíly v regulaci vlastních emocí podle pohlaví (92)
- Obr. 18. Rozdíly v regulaci emocí podle formy studia (93)
- Obr. 19. Rozdíly v regulaci emocí podle ročníku studia (94)
- Obr. 20. Rozdíly v regulaci emocí podle pohlaví (97)
- Obr. 21. Rozdíly v regulaci emocí podle formy studia (98)
- Obr. 22. Rozdíly v regulaci emocí u druhých podle ročníku studia (99)

Obr. 23. Rozdíly ve schopnosti využití emocí pro řešení problémů podle pohlaví (102)

Obr. 24. Rozdíly ve schopnosti využití emocí pro řešení problémů podle formy studia (103)

Obr. 25. Rozdíly ve schopnosti využití emocí pro řešení problémů podle ročníku studia (104)

SEZNAM TABULEK

- Tab. 1. Průměrné hodnoty dosaženého skóre (69)*
- Tab. 2. Vzájemné vztahy mezi měřenými oblastmi EI (70)*
- Tab. 3. Rozdíly v celkové EI podle pohlaví (71)*
- Tab. 4. Rozdíly v celkové EI podle formy studia (72)*
- Tab. 5. Rozdíly v celkové EI podle ročníků studia (73)*
- Tab. 6. Rozdíly v celkové EI mezi studenty prvních ročníků (74)*
- Tab. 7. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 1 (76)*
- Tab. 8. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 1 u jednotlivých otázek (77)*
- Tab. 9. Rozdíly v hodnocení a vnímání vlastních emocí podle pohlaví (77)*
- Tab. 10. Rozdíly v hodnocení a vnímání vlastních emocí podle formy studia (78)*
- Tab. 11. Rozdíly v hodnocení a vnímání vlastních emocí podle ročníku studia (79)*
- Tab. 12. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 2 (81)*
- Tab. 13. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 2 u jednotlivých otázek (82)*
- Tab. 14. Rozdíly v hodnocení a vnímání emocí u druhých podle pohlaví (82)*
- Tab. 15. Rozdíly v hodnocení a vnímání emocí u druhých podle formy studia (83)*
- Tab. 16. Rozdíly v hodnocení a vnímání emocí u druhých podle ročníku studia (85)*
- Tab. 17. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 3 (86)*
- Tab. 18. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 3 u jednotlivých otázek (86)*
- Tab. 19. Rozdíly ve vyjadřování emocí podle pohlaví (87)*
- Tab. 20. Rozdíly ve vyjadřování emocí podle formy studia (88)*
- Tab. 21. Rozdíly ve vyjadřování emocí podle jednotlivých ročníků (89)*
- Tab. 22. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 4 (91)*
- Tab. 23. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 4 u jednotlivých otázek (91)*
- Tab. 24. Rozdíly v regulaci vlastních emocí podle pohlaví (92)*
- Tab. 25. Rozdíly v regulaci vlastních emocí podle formy studia (93)*
- Tab. 26. Rozdíly v regulaci vlastních emocí podle ročníku (94)*
- Tab. 27. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 5 (95)*
- Tab. 28. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 5 u jednotlivých otázek (96)*
- Tab. 29. Rozdíly v regulaci emocí u druhých podle pohlaví (96)*
- Tab. 30. Rozdíly v regulaci emocí u druhých podle formy studia (97)*
- Tab. 31. Rozdíly v regulaci emocí u druhých podle ročníku studia (98)*
- Tab. 32. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 6 (100)*

Tab. 33. Průměrné hodnoty dosažené v Oblasti 6 u jednotlivých otázek (101)

Tab. 34. Rozdíly ve schopnosti využití emocí pro řešení problémů podle pohlaví (101)

Tab. 36. Rozdíly ve schopnosti využití emocí pro řešení problémů podle formy studia (102)

Tab. 37. Rozdíly ve schopnosti využití emocí pro řešení problémů podle ročníku studia (104)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Druhy emocí podle M. Nakonečného

Příloha P II: Souhlas autora s použitím dotazníku pro realizaci výzkumného šetření

Příloha P III: Dotazník (originální znění otázek)

Příloha P IV: Dotazník (verze k distribuci)

Příloha P V: Další odkazy na zdroje

Příloha P VI: Modely emoční inteligence

Příloha P VII: Přehled nástrojů měření

PŘÍLOHA P I: DRUHY EMOCÍ PODLE M. NAKONEČNÉHO

Klasifikace podle K. Jasperse (In Nakonečný, 2000, s. 63).

1. Hledisko fenomenologické
2. Podle předmětu zaměření citů
3. Podle původu (city tělové, smyslové, duševní, duchovní)
4. Podle účelu (city stenické-aktivující, astenické-dezaktivující)
5. Podle rozsahu citu ve vědomí
6. Podle hlediska intenzity a trvání: city (krátkodobé s různou intenzitou), nálady (déletrvající s různou intenzitou), afekty (krátkodobé, s velkou intenzitou), vášně (silné citové vztahy, dlouhodobé k určitému objektu nebo činnosti)
7. Podle hlediska jednoduchosti a složitosti: pocity (jednoduché city), city (obsahově složitější)

Klasifikace podle: D. Krech a R. S. Crutchfield (In Nakonečný, 2000, s. 64)

1. Primární – vrozené emoce
2. Emoce vyvolávané senzoricou stimulací
3. Emoce vztahující se na ostatní lidi (závist)
4. Emoce vztahující se k sebeoceňování (pýcha, stud)
5. Hodnotící emoce (obdiv, krása)
6. Nálady (déletrvající stavy)

PŘÍLOHA P II: SOUHLAS AUTORA S POUŽITÍM DOTAZNÍKU PRO REALIZACI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

student project, emotional intelligence

☆ ● **karolina foltynova** komu: nschutte [zobrazit podrobnosti](#) 17.2. [Odpovědět](#)

Dear Mrs. Schutte,

I have found some of your articles about emotional intelligence. I think it is a very interesting issue, and have focused my university studies on this topic. I would like to learn more about emotional intelligence and understand the continuity of critical components which play important role in the process of emotional intelligence and which are included in personal concept of emotional intelligence.

I would like to ask for permission to use your 33-item emotional intelligence scale based on the model of emotional intelligence developed by Salovey and Mayer (1990), for a project I am working on toward my Masters Degree. Please feel free to ask me any questions.

I appreciate your time, and thank you in advance.

Sincerely,

Bc. Karolína Foltýnová,
Student of the Thomas Bata University in Zlín, the Czech Republic.


[Odpovědět](#) [Přeposlat](#)

★ **Nicola Schutte** komu: mně [zobrazit podrobnosti](#) 18.2. [Odpovědět](#)

You are welcome to use the scale (attached). To score the scale, reverse code items 5, 28 and 33, then sum all items.

Best wishes,
Nicola Schutte
- Zobrazit citovaný text -

Associate Professor Nicola Schutte
Psychology
School of Behavioural, Cognitive and Social Sciences
University of New England
Armidale, NSW 2351
Australia

 **Assessing Emotions Scale.doc**
27 kB [Zobrazit jako HTML](#) [Otevřít jako dokument Google](#) [Stáhnout](#)

[Odpovědět](#) [Přeposlat](#)

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK (ORIGINÁLNÍ ZNĚNÍ OTÁZEK)

The Assessing Emotions Scale

Directions: Each of the following items asks you about your emotions or reactions associated with emotions. After deciding whether a statement is generally true for you, use the 5-point scale to respond to the statement. Please circle the “1” if you strongly disagree that this is like you, the “2” if you somewhat disagree that this is like you, “3” if you neither agree nor disagree that this is like you, the “4” if you somewhat agree that this is like you, and the “5” if you strongly agree that this is like you.

There are no right or wrong answers. Please give the response that best describes you.

1 = strongly disagree, 2 = somewhat disagree, 3 = neither agree nor disagree, 4 = somewhat agree, 5 = strongly agree

1.	I know when to speak about my personal problems to others.
2.	When I am faced with obstacles, I remember times I faced similar obstacles and overcame them.
3.	I expect that I will do well on most things I try.
4.	Other people find it easy to confide in me.
5.	I find it hard to understand the non-verbal messages of other people.
6.	Some of the major events of my life have led me to re-evaluate what is important and not important.
7.	When my mood changes, I see new possibilities.
8.	Emotions are one of the things that make my life worth living.
9.	I am aware of my emotions as I experience them.
10.	I expect good things to happen.
11.	I like to share my emotions with others.
12.	When I experience a positive emotion, I know how to make it last.
13.	I arrange events others enjoy.
14.	I seek out activities that make me happy.

15.	I am aware of the non-verbal messages I send to others.
16.	I present myself in a way that makes a good impression on others.
17.	When I am in a positive mood, solving problems is easy for me.
18.	By looking at their facial expressions, I recognize the emotions people are experiencing.
19.	I know why my emotions change.
20.	When I am in a positive mood, I am able to come up with new ideas.
21.	I have control over my emotions.
22.	I easily recognize my emotions as I experience them.
23.	I motivate myself by imagining a good outcome to tasks I take on.
24.	I compliment others when they have done something well.
25.	I am aware of the non-verbal messages other people send.
26.	When another person tells me about an important event in his or her life, I almost feel as though I experienced this event myself.
27.	When I feel a change in emotions, I tend to come up with new ideas.
28.	When I am faced with a challenge, I give up because I believe I will fail.
29.	I know what other people are feeling just by looking at them.
30.	I help other people feel better when they are down.
31.	I use good moods to help myself keep trying in the face of obstacles.
32.	I can tell how people are feeling by listening to the tone of their voice.
33.	It is difficult for me to understand why people feel the way they do.

PŘÍLOHA P IV: DOTAZNÍK (VERZE K DISTRIBUCI)

Přístup [online]: <http://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dDNFQ2dha0wzREtsVTdCMXJtSG83bkE6MA>

kE6MA

Milý respondente/respondentko.

Ráda bych se na Vás obrátila s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku.

Je zcela anonymní, bude vyhodnocen a zpracován jako součást mé diplomové práce zaměřené na oblast emoční inteligence. Prosim Vás tedy o pečlivé a pravdivé vyplnění dle instrukcí. Předem děkuji za Váš čas a ochotu spolupráce.

Studentka Fakulty humanitních studií, UTB Zlín.

INSTRUKCE: Přečtěte si každý výrok a pokuste se posoudit, do jaké míry vystihuje Vaše jednání, názory a pocity. Míru svého souhlasu s obsahem výroků prosím vyjádřete pomocí této škály:

- | |
|---|
| 1 - rozhodně NESOUHLASÍM |
| 2 - spíše nesouhlasím |
| 3 - ani souhlasím, ani nesouhlasím |
| 4 - spíše souhlasím |
| 5 - rozhodně SOUHLASÍM |

1. Víím, kdy mluvit s druhými o svých osobních problémech

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

2. Při zdolávání překážek se mi vybaví situace, kdy jsem musel(a) překonat podobné nesnáze a dokázal(a) jsem to

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

3. Očekávám, že si povedu dobře ve většině situací, do nichž se dostanu

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

4. Lidé kolem mne si myslí, že je možné mi důvěřovat

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

5. Pokládám za obtížné porozumět neverbálním sdělením jiných lidí

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

6. Některé důležité události v mém životě mě vedly k přehodnocení toho, co je a co není důležité

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

7. Když se mění mé citové rozpoložení (kondice), vidím v tom nové možnosti. (např. jak reagovat, hodnotit věci apod.)

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

- 8. Emoce jsou jedna z věcí, které dávají mému životu smysl**
- rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím
- 9. Jsem si vědom(a) svých emocí, když je prožívám**
- rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím
- 10. Má očekávání směrem do budoucnosti jsou spíše pozitivní**
- rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím
- 11. Rád sdílím své emoce s druhými lidmi**
- rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím
- 12. Když prožívám pozitivní emoci, vím, jak prodloužit její trvání**
- rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím
- 13. Organizuji věci (aktivity), které se jiným líbí**
- rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím
- 14. Vyhledávám aktivity, které mě uspokojují a dělají šťastným(ou)**
- rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím
- 15. Jsem si vědom(a) neverbálních signálů, které předávám druhým lidem**
- rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím
- 16. Prezentuji se druhým lidem tak, že to na ně dělá dobrý dojem**
- rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím
- 17. Když jsem pozitivně naladěný, je pro mě snadné řešit problémy**
- rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím
- 18. Když se podívám na výraz ve tváři druhých lidí, jsem schopný(a) poznat, jaké emoce prožívají**
- rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

19. Víím, proč se mé emoce mění

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

20. Když jsem pozitivně naladěn(a), napadají mě nové myšlenky

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

21. Své emoce mám pod kontrolou

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

22. Snadno rozpoznám své emoce, když je prožívám

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

23. Motivuji se tím, že si představím dobré výsledky činnosti, kterou dělám

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

24. Pochválím druhé lidi, když něco udělali dobře

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

25. Vnímám neverbální signály, které vysílají jiní lidé

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

26. Když mi nějaký člověk vypráví o důležité události jeho života, zdá se mi, jako bych ji sám prožíval(a)

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

27. Když cítím změnu ve svých citech (svém prožívání), napadají mě nové myšlenky

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

28. Když cítím před sebou určitou výzvu, vzdám to, protože věřím, že neuspěji

rozhodně 1 2 3 4 5 rozhodně
nesouhlasím souhlasím

PŘÍLOHA P V: DALŠÍ ODKAZY NA ZDROJE

<http://www.danielgoleman.info/>

Tématický blog Daniela Golemana.

http://www.youtube.com/watch?v=-hoo_dIOP8k

Přednáška Daniela Golemana, obsahuje hlavní aspekty jeho práce.

http://www.google.com/books?hl=en&lr=&id=YVKmxr_D7yQC&oi=fnd&pg=PT54&dq=emotional+intelligence+and+college+students&ots=qxWc69H5iN&sig=YNvgF1QbxgZFB6hhnStxrgZV55M#v=onepage&q=emotional%20intelligence%20and%20college%20students&f=false

Emotional intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model

http://www.unh.edu/emotional_intelligence/index.html

Více informací o emoční inteligenci

PŘÍLOHA P VI: MODELY EMOČNÍ INTELIGENCE

Bar-Onův model EI (1997)	
Intrapersonální složka	emoční sebeuvědomění asertivita sebeúcta sebeaktualizace nezávislost
Interpersonální složka	empatie interpersonální vztahy sociální odpovědnost
Adaptace	řešení problémů testování reliability flexibilita
Zvládání stresu	stresová tolerance kontrola impulzů
Obecná nálada	štěstí optimismus

Mayer, Salovay (1990)	Mayer, Salovay (1997)
Hodnocení a vyjadřování emocí	Vnímání, hodnocení a vyjadřování emocí
Používání emocí	Emoční podpora myšlení
Regulace emocí	Porozumění a analýza emocí + využití emočních znalostí
	Promyšlená regulace emocí k podpoře emočního a intelektového růstu

Goleman (1995)
Sebeuvědomění
Seberegulace
Sebemotivace
Empatie
Nakládání se vztahy

Goleman (1998)	
Sebeuvědomění	emoční sebeuvědomění správné sebehodnocení sebedůvěra
Seberegulace	sebekontrola důvěryhodnost svědomitost přizpůsobivost inovace
Sebemotivace	orientace na úspěch oddanost iniciativa optimismus
Empatie	empatie uvědomění si organizace orientace na služby rozvoj druhých udržování rozmanitosti
Sociální dovednosti	vůdcovství komunikace vliv katalyzátor změny řízení konfliktu vytváření vazeb spolupráce týmové schopnosti

PŘÍLOHA P VII: PŘEHLED NÁSTROJŮ MĚŘENÍ

Schopnosti:

Autoři	Metoda:
SULLIVAN (1999)	EISC. Emotional Intelligence Scale for Children
MAYER a kol. (1999)	MEIS. Multivactor Emotional Intelligence Scale
MAYER a kol. (2002)	MSCEIT. Mayer-Salovay-Caruso Emotional Intelligence Test
FREUDENTHALER, NEUBAUER (2003)	FNEIPT. Freudenthaler Et Neubauer Emotional Intelligence Performance Test

Rysy:

SALOVAY a kol. (1995)	TMMS. Trait Meta-Mood Scale
BAR-ON (1997)	EQ-i. BarOn Emotional Quotient Inventory
SCHUTTE a kol. (1998)	SEIS. Schutte Emotional Intelligence Scale
BOYATZIS a kol. (1999)	ECI. Emotional Competence Inventory
BARCHARD (2001)	EIPIP. Emotional Intelligence IPIP Scales
MARTINEZ-PONS (2000)	EISRS. Emotional Intelligence Self-Regulation Scale
DULEWICZ Et HIGGS (2001)	DHEIQ. Dulewicz Et Higgs Emotional Intelligence Questionnaire
PETRIDES (2001), PETRIDES, PÉREZ Et FURNHAM (2003)	TEIQue. Trait Emotional Intelligence Questionnaire
SJOBERG (2001)	SPTB.Sjonberg Personality Test Battery
TAPIA (2001)	TEII. Tapia Emotional Intelligence Inventory
WAN DER ZEE a kol. (2002)	EIS. Emotional Intelligence Scale
WONG Et LAW (2002)	WLEIS. Wong Et Law Emotional Intelligence Scale