

# Emoční inteligence pedagogů v ústavních zařízeních

Aneta Lachout

---

Bakalářská práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Aneta Lachout**  
Osobní číslo: **H18216**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Emoční inteligence pedagogů v ústavních zařízeních**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti emoční inteligence, ústavní výchovy a profese pedagoga.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

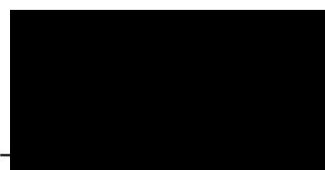
**Seznam doporučené literatury:**

- BRADBERRY, Travis a Jean GREAVES, 2013. Emoční inteligence. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0039-1.
- GOLEMAN, Daniel, 2011. Emoční inteligence. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora. ISBN 978-80-7359-334-6.
- GOLEMAN, Daniel, 1997. Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]. Praha: Columbus. ISBN 80-85928-48-5.
- KANITZ, Anja von, 2008. Jak rozvíjet svou emoční inteligenci. Praha: Grada. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-2582-6.
- KALISKÁ, Lada a Eva NÁBĚLKOVÁ, 2015. Psychometrické vlastnosti a slovenské normy dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti, adolescentov a dospelých. Banská Bystrica: Belianum – Vydavateľstvo UMB, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-557-0940-6.
- WHARAM, Jane, 2014. Emoční inteligence: cesta do středu sebe sama. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-542-3.
- WILDING, Christine, 2010. Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2754-7.
- WOOD, Robert a Harry TOLLEY, 2003. Testy emoční inteligence. Brno: Computer Press. Rozvoj osobnosti (Computer Press). ISBN 80-7226-898-8.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **26. ledna 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**



**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

Ve Zlíně dne 26. ledna 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 28. 4. 2022

*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 nevdělečně 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, o pisy 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, užití -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 jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **PODĚKOVÁNÍ**

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Soně Lemrové, PhD. za všestrannou pomoc, množství cenných a inspirativních rad, podnětů, doporučení, připomínek a zároveň za velkou trpělivost s obdivuhodnou ochotou při konzultacích poskytnutých ke zpracování této práce. Děkuji, paní doktorko.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zaměřuje na pedagogické pracovníky, kteří vykonávají velmi náročnou práci ve specifických školských zařízeních, jakými jsou zařízení ústavní a ochranné výchovy, a významnost emoční inteligence na výkon jejich povolání.

Teoretická část se věnuje shrnutí klíčových myšlenek odborné veřejnosti v oblasti emoční inteligence, vymezení základních pojmů a emočních dovedností, které mají na celkovou emoční inteligenci zřejmý vliv a také se podrobněji věnuje faktorům, které mohou emoční inteligenci závažně ovlivňovat. Jde především o vliv pohlaví, věku a úrovně dosaženého vzdělání.

Aby teoretická práce byla ucelená, jsou vymezeny i pojmy pedagog v ústavním zařízení a jeho osobnost a vymezení pojmu ústavní a ochranná výchova.

Praktická, výzkumná, část navazuje na část teoretickou, a jejím cílem je pomocí kvantitativního výzkumu zjistit úroveň emoční inteligence u soudobých pedagogů pracujících ve specifickém školském zařízení, tedy v zařízeních ústavní výchovy.

**Klíčová slova:** *emoční inteligence, emoce, pedagog, školské zařízení, ústavní výchova, pohlaví, věk, dosažené vzdělání*

## **ABSTRACT**

The bachelor's thesis focus on pedagogical staff who perform very demanding work in specific school facilities, such as institutional and protective education facilities, and the importance of emotional intelligence in the performance of their profession.

The theoretical part of summarizes the key ideas of the professional community in the field of emotional intelligence, and also defines the basic concepts and emotional skills that have a pronounced effect on overall emotional intelligence, and focus on the factors that can seriously affect emotional intelligence. It is mainly about the influence of gender, age, and level of education institutional.

The theoretical work to be comprehensive, also deals with the definition of the term's pedagogue in an institutional facility and his personality and the definition of the term institutional and protective education.

The practical research part follows the theoretical part. It aims to use quantitative research to determine the level of emotional intelligence of contemporary teachers working in a specific school facility, i.e., institutional care facilities.

**Keywords:** *emotional intelligence, emotion, pedagogue, school facilities, institutional care, gender, age, level of education*



## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 VYMEZENÍ POJMU EMOČNÍ INTELIGENCE</b> .....	<b>14</b>
1.1 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ INTELIGENCE.....	14
1.2 SROVNÁNÍ EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ INTELIGENCE.....	15
<b>2 EMOCE</b> .....	<b>17</b>
2.1 EMOČNÍ PROŽITKY .....	17
<b>3 NEJVÝZNAMNĚJŠÍ KONCEPCE EMOČNÍ INTELIGENCE</b> .....	<b>19</b>
3.1 MODEL PODLE MAYERA A SALOVEYE.....	19
3.2 MODEL PODLE GOLEMANA .....	20
3.3 MODEL PODLE PETRIDESE A FURNHAMA .....	21
3.4 MODEL PODLE BAR-ONA .....	21
<b>4 ZÁKLADNÍ DOVEDNOSTI SPOJENÉ S EMOČNÍ INTELIGENCÍ</b> .....	<b>22</b>
4.1 SEBEUVĚDOMĚNÍ .....	23
4.2 SELF-MANAGEMENT .....	24
4.3 SOCIÁLNÍ POVĚDOMÍ – EMPATIE.....	24
4.4 ŘÍZENÍ INTERPERSONÁLNÍCH VZTAHŮ .....	25
<b>5 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EMOČNÍ INTELIGENCI</b> .....	<b>26</b>
5.1 EMOČNÍ INTELIGENCE A JEJÍ ZÁVISLOST NA POHLAVÍ.....	27
5.2 EMOČNÍ INTELIGENCE A JEJÍ ZÁVISLOST NA VĚKU .....	28
5.3 EMOČNÍ INTELIGENCE A JEJÍ ZÁVISLOST NA ÚROVNI DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ.....	28
<b>6 OSOBNOST PEDAGOGA</b> .....	<b>30</b>
6.1 PEDAGOG V ÚSTAVNÍM ZAŘÍZENÍ .....	30
<b>7 ÚSTAVNÍ A OCHRANNÁ VÝCHOVA</b> .....	<b>32</b>
7.1 ZAŘÍZENÍ INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE.....	32
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>33</b>
<b>8 VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....	<b>34</b>
8.1 ZKOUMANÁ PROBLEMATIKA, VÝZKUMNÉ CÍLE A HYPOTÉZY .....	34
8.1.1 Výzkumné cíle .....	35
8.1.2 Výzkumné hypotézy.....	35
8.2 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO SOUBORU .....	36
8.2.1 Charakteristika pedagogů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy.....	36
8.2.2 Charakteristika zkoumaného vzorku respondentů .....	37
8.3 ORGANIZACE A REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	40

<b>9</b>	<b>METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT</b> .....	<b>41</b>
9.1	SOCIODEMOGRAFICKÉ ÚDAJE .....	41
9.2	ŠKÁLOVÝ DOTAZNÍK TEIQue .....	41
9.2.1	Vyhodnocování dotazníku TEIQue-SF .....	42
9.3	STATISTICKÉ METODY ANALÝZY DAT .....	42
<b>10</b>	<b>VÝSLEDKY PRÁCE</b> .....	<b>44</b>
10.1	TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ .....	44
10.1.1	Celkové skóre emoční inteligence a vliv pohlaví .....	44
10.1.2	Skóre emoční inteligence a vliv věku .....	45
10.1.3	Skóre emoční inteligence a úroveň dosaženého vzdělání .....	46
10.2	K PLATNOSTI HYPOTÉZ .....	48
<b>11</b>	<b>DISKUZE</b> .....	<b>49</b>
	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>52</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>54</b>
	<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>59</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>60</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>61</b>
	<b>PŘÍLOHA P II: VÝSTUPY PRO WELCHŮV TEST ZE SOFTWARE</b> .....	<b>65</b>

## ÚVOD

Důvodem výběru tématu emoční inteligence v kontextu s ústavní a ochrannou výchovou byla mimo jiné skutečnost, že v zařízení ústavní péče, konkrétně v dětském domově, pracuji již několik let, a proto je mi tato problematika velmi blízká.

Domnívám se, že jsem velmi empaticky založený člověk a často se při své práci setkávám s dětmi, které to v životě neměly lehké a které přímo vyžadují vysoce empatický přístup, zřetelně potřebují emočně velmi zralého člověka, což ale bohužel není u soudobých pedagogů běžně ovládaná dovednost. Proto jsem se ve výzkumné části své práce rozhodla věnovat problematice emoční inteligence u nynějších pedagogů v zařízeních ústavní péče.

Jsou mezi námi lidé, pro které je profese pedagoga vysněným povoláním, možná až posláním, už od dětských let. Jsou mezi námi ale i tací, pro něž se jedná o nezáviděníhodnou profesi. Bezesporu můžeme říci, že profese pedagoga je velmi náročná. Ovšem pedagog-vychovatel v ústavním zařízení má svou práci ještě o něco těžší.

Nejenže jeho „prací“ je výchovné působení na umístěné děti, ale musí zastat o mnoho více rolí než jen tu pedagogickou. Děti umístěné v zařízeních institucionální péče jsou děti často emočně deprivované, velmi traumatizované, se špatnými vzorci chování, s problémovým chováním apod. V dětech jsou zpravidla hluboko uložená a bolestivá traumata, která je plně ovlivňují v jejich chování, rozhodování, často jsou příčinou vyplývající agrese při řešení konfliktů, ale i v běžném životě, a jiných typech patologického chování. Jejich socioemoční vývoj byl narušený, a tak také vyžadují socioemočně vyrovnaného pedagoga, který je může klidně a vyrovnaně provést dalším životem.

Aby byl člověk schopným a dobrým pedagogem, je nezbytné, aby oplýval celou řadou dovedností, vědomostí a kompetencí. Zpravidla se ale setkáváme s tím, že lidé a jejich schopnost vykonávat určitou profesi tkví právě v posuzování toho, jaké mají vědomosti a dovednosti, ale na zřejmý vliv emoční inteligence se často zapomíná a jako významný činitel tvorby naší osobnosti je zpravidla opomíjena.

V dnešní době je víceméně nemožné vyhnout se sociálnímu kontaktu, a i kdybychom se sebevíc snažili, není možné zbavit se vlastních emocí a jejich vlivu na náš běžný život. Naše emoce jsou zodpovědné za naše rozhodování, naše postoje, anebo za jejich vliv na řešení konfliktů, které v životě potkají každého z nás.

V poslední době dochází k výraznému rozmachu zájmu o výzkum emoční inteligence a již nyní je zřejmé, že tento téměř nový fenomén obsahuje celou škálu rozporů a není vůbec důležité, zda se jím zabývají odborníci z oblasti psychologie, pedagogiky nebo třeba sociologie. Jednu věc ale mají společnou. Chceme-li, aby se nám v životě dařilo, je naše emoční inteligence důležitější než známější inteligenční kvocient, tedy IQ.

**Cílem bakalářské práce je rešerše podstatných informací z oblasti emoční inteligence tak, aby bylo možné získat komplexní přehled o dané problematice a reálně zmapovat globální úroveň emoční inteligence u souboru soudobých pedagogických pracovníků v ústavních zařízeních. Dalšími dílčími cíli jsou zjištění souvislostí mezi EI, věkem, pohlavím a úrovní dosaženého vzdělání.**

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část má sedm kapitol. První kapitola se zabývá pojmem emoční inteligence jako takovým a historickým vývojem pojmu. Druhá kapitola pojednává o lidských emocích. Další kapitola se věnuje nejvýznamnějším konceptům emoční inteligence a čtvrtá kapitola pojednává o dovednostech, které jsou spojeny s emoční inteligencí a jsou základním stavebním kamenem pro pozitivní rozvoj emoční inteligence. V páté kapitole jsou uvedeny nejzákladnější faktory ovlivňující emoční inteligenci, tato kapitola také podrobněji shrnuje dosavadní poznatky o vlivu pohlaví, věku či úrovní dosaženého vzdělání na emoční inteligenci, o něž se následně opírá výzkumná část bakalářské práce. V kapitole šesté a sedmé je zaměřena pozornost na osobnost pedagoga a okrajově jsou vysvětleny i pojmy ústavní a ochranná výchova.

Bohužel, stále nelze jednoznačně říci, že na emoční inteligenci má vliv pohlaví jedince nebo že se emoční inteligence významně mění s věkem či je ovlivněna úrovní dosaženého vzdělání. Z těchto důvodů byl výzkumu zaměřen právě na výzkum toho, zda existují rozdíly v genderovém, věkovém srovnání a srovnání EQ a dosaženého vzdělání. Pro účely výzkumu byl použit dotazník TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire), kde respondenti pomocí sedmibodové Likertovy škály udávají svou míru souhlasu či nesouhlasu s daným tvrzením.

Z rešerše dostupné odborné literatury lze soudit, že kdyby všichni pedagogové pracující s dětmi z patologického prostředí a s problémovým chováním ovládali schopnosti, které jsou nezbytné pro vyšší míru emoční inteligence, jejich pozitivní vliv na děti by byl doslova blahodárný.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VYMEZENÍ POJMU EMOČNÍ INTELIGENCE

Před rozvojem zájmu o emoční a sociální inteligenci byla společnost zvyklá soustředit se především na míru obecné inteligence a na naměřený inteligenční kvocient. V období první světové války dochází doslova k rozmachu této teze a v roce 1905 vzniká test Army Alpha. Ve spojitosti s testem Army Alpha jsou zmiňováni autoři Simon a Binet, ti sestavili škálu, která měla pomáhat s identifikací dětí, pro které není vhodné účastnit se běžného vzdělávání. Úspěšnost, které jedinec při studiu dosáhl, byla spojována především s naměřeným IQ nebo s výsledky jiných testů, zabývajícími se hlavně verbálními a numerickými schopnostmi. Binet-Simonova škála obsahovala vzorec, který je dodnes používán pro výpočet IQ (Ruisel, 2000, s. 36–38).

Vágnerová (2004) říká, že **intelligence** je psychickou vlastností, kterou řadíme do kategorie schopností. Jako schopnosti definujeme předpoklady ke konkrétní činnosti nebo k výkonu, jež mohou mít nejen orientační význam, ale také význam adaptační. Jedná se tedy pouze o variantu, kterou můžeme využívat v odlišné míře a způsob jejího využití je závislý na dalších, jiných, okolnostech, například na stabilitě a vyrovnanosti jedince, na jeho aktuální motivaci nebo i na vlivu vnějších okolností, například stresu.

Americký psycholog David Wechsler v roce 1958 obecně definoval inteligenci takto: „*Intelligence je globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a vypořádat se účinně se svým okolím*“ (Vágnerová, 2004, s.132).

### 1.1 Emoční a sociální inteligence

Hlavním úskalím jednotného významu pojmu „emoční inteligence“ je nejednotnost definic a její odlišení od **sociální inteligence** nebo od konceptu obecné inteligence. V odborné literatuře najdeme autory, kteří emoční a sociální inteligenci sjednocují (Ruisel, 2000, s. 56). Najdeme ale také autory, kteří rozlišují sociální inteligenci a emoční inteligenci, jehož výsledkem je zvláště zakořeněná emoční inteligence zahrnující více složek (Vernon, 1933, s. 4).

Sociální inteligence – jako pojem – byla použita již Thorndikem v r. 1914, ale v té době nebyl o jeho práci příliš velký zájem. Ten sociální inteligenci vymezil jako jeden z aspektů emoční inteligence. Pojmenoval ji jako schopnost porozumět druhým a „*jednat moudře v mezilidských vztazích*“ (Goleman, 1997, s. 33).

Mezi projevy sociální inteligence řadíme obecnou schopnost v porozumění záležitostí společnosti, schopnost pohotového reagování na různé impulsy od skupin či jednotlivců, schopnost vcítění se do proměnlivých nálad přátel a známých, tak i umění vcítit se do jejich vnitřních, hluboko uložených, osobnostních vlastností (Vernon, 1933, s. 42–43).

Po nějaké době se odborná veřejnost začala ptát, zdali neexistuje souvislost mezi vyšším IQ a úspěšností v životě, společenským postavením a s pocity štěstí, například v rodinné i pracovní rovině (Goleman, 1997, s. 16–18).

*„Emoční inteligence je tak zásadní pro úspěšnost, že zodpovídá za 58 procent výkonu ve všech typech zaměstnání. Má největší vliv na kvalitu výkonu na pracovišti, je základním tahounem pro řídicí pozice a osobnostní rozvoj“* (Bradberry, Greaves, 2013, s. 33).

V USA následně proběhlo mnoho výzkumů, kde byli sledováni například absolventi Harvard University nebo Boston University. Výsledky byly poměrně překvapivé, jelikož nedošlo k potvrzení hypotézy, že vyšší kognitivní inteligence přímo souvisí s úspěšnějším a spokojenějším životem. Z výstupů výzkumu z roku 1981 v Illinois je možné doložit, že pouze každý čtvrtý absolvent z 81 premiantů dosáhl po skončení studia lepších výsledků v práci či v rodinném životě než lidé stejného věku a s horšími studijními výsledky (Goleman, 1997, s. 149–156).

**Emoční inteligence** tak byla definována jako soubor schopností, který je složený z vnímání a vyjadřování emocí, schopností integrace emocí do myšlení a jednání druhých, schopností regulace emocí u sebe i u ostatních (Mayer, Salovey, Caruso, 2000, s. 197–215).

Systematicky studována začala být EI až počátkem 90. let 20. století, kdy byl termín **emoční inteligence** poprvé použit v teorii Saloveye a Mayera (Cherniss, 2000, s. 3, 110–126).

Díky těmto výsledkům a výsledkům z mnohých jiných výzkumů začaly vznikat různé a zcela odlišné koncepty emoční inteligence, kterým se budu věnovat ve druhé kapitole.

## 1.2 Srovnání emoční a sociální inteligence

Emoční inteligenci můžeme chápat jako pojítka mezi psychologií a sociální oblastí lidského života. Narážíme zde na pojmy, které jsou přímo typické pro psychologii, ale vidíme i výrazný vliv na sociální prostředí.

Je zřejmé, že při prvotní interakci s jinými lidmi, začínáme především se sebezpozorováním vlastních emocí, svého temperamentu, se snahou o chápání vlastních nálad. Nabyté

informace o sobě samém pak dokážeme efektivně využít pro harmonické fungování našich vztahů (Slaměník, Výrost, 2008, s. 202).

Pokud se budeme snažit o srovnání emoční a sociální inteligence, i zde narazíme na odlišné názory, jak je vymezit. Někteří z vědců považují emoční inteligenci za součást sociální inteligence a pak jsou tací, např. Kaliská a Nábělková (2015), kteří věří, že emoční inteligence vysoce převyšuje tu sociální.

Mezi odbornými názory najdeme i psychology, kteří emoční a sociální inteligenci považují za jedno a totéž. Například autor Reuven Bar-On (2006) uvádí pojem *emocionálně-sociální inteligence*, který začal používat i v praxi. Tento pojem definuje jako soubor vzájemně se ovlivňujících schopností a dovedností, které ukazují hlavně to, jak dobře jsme schopni porozumět sami sobě, jak dokážeme vyjádřit své já a jak jsme téhož schopni i v interakci s ostatními lidmi (Výrost, Slaměník, 2008, s. 39).

Aktuálně se dá najít několik různých modelů, a přitom každý z nich považuje za důležité něco jiného, neboť stále nejsou ve shodě, zda je emoční inteligence vrozenou či získanou schopností, nebo se jedná o kombinaci obojího (např. Giorgi, 2013).



## 2 EMOCE

**Emoce** jsou bezesporu klíčovým aspektem emoční inteligence. Emoce jsou stavebním kamenem pro osobní prožívání zážitků a umožňují nám zaujmout konkrétní postoje v určitých situacích a jejich následné vyhodnocení. Velmi významnou roli mají emoce v mezilidské komunikaci. V mnohé literatuře můžeme nalézt, že emoce jsou považovány za vývojově nejstarší aspekt limbického systému na základě instinktivních impulsů, a proto jsou emoce vědomě hůře ovladatelné (Plháková, 2004, s.387–390).

Emoce jsou určitou signalizací pro význam nejrůznějších podnětů, se kterými se může člověk setkat. Jsou snadno proměnlivé a tuto proměnlivost lze chápat jako zvýšenou citlivost na různé podněty a jejich změny, resp. změny v jejich osobním významu (Vágnerová, 2004, s.144).

### 2.1 Emoční prožitky

Emoční prožitky jsou základním a nerozumovým hodnoticím znakem. Citový prožitek nám poskytuje informaci o tom, o jakou se jedná situaci, sděluje nám její význam a z tohoto pohledu může mít motivační funkci. Informace získaná skrze emoční prožitek je informace velmi rychlá, je ucelená – jednotná, ale také může být poměrně nepřesná, protože následkem získané emoční informace je subjektivní hodnocení reality, které je odlišné od rozumového posuzování. Různé situace jsou odlišovány podle toho, zda jsou hodnoceny jako žádoucí nebo naopak nežádoucí (Vágnerová, 2004, s.145).

Emoce jsou sdělovacím prostředkem vztahu člověka k ostatnímu světu a vztahu k sobě samému. Jsou přímou směřovkou ke způsobu, jakým jedinec tyto skutečnosti přijímá a hodnotí, jak je prožívá. Emoční prožitky ale neslouží jen jako informace o současném ději, tj. co se děje aktuálně, ale také slouží jako zpětná vazba našich vlastních činů, důsledků našeho jednání. Jsou také ukazatelem míry uspokojení našich potřeb a jsou představitelem konkrétního základu, který by měl být uveden do vzájemného souladu s rozumovým hodnocením (Vágnerová, 2004, s. 145).

Subjektivní emoční hodnocení může být problémem pro svou ambivalenci, tj. pro svou protichůdnost, a proměnlivost prožitků z průběhů prožívání. Jedinec má například v oblibě nějaký druh sportu, zároveň ale pociťuje obavy z možného zranění, může cítit lásku k druhému člověku, ale zároveň mu velmi vadí některé z partnerových způsobů chování. V těchto případech mluvíme o protichůdném, ambivalentním, prožívání. S ambivalentními

pocity je potřeba naučit se zacházet a vnímat jejich význam, protože jsou a budou běžnou součástí našeho života a je potřeba umět přijímat jak pozitivní prožitky, tak i ty negativní (Vágnerová, 2004, s.145–146).

Yerkes-Dodsonovo pravidlo nám říká, že člověk dosáhne nejlepšího výkonu, pokud je laděn spíše do neutrální nálady. Neutrální naladění můžeme definovat jako stav, kdy člověk není smutný, zpomalený nebo utlumený, ale není ani příliš radostný a v tenzi (Vágnerová, 2004, s.146).

### 3 NEJVÝZNAMNĚJŠÍ KONCEPCE EMOČNÍ INTELIGENCE

V současné době existuje mnoho modelů od různých autorů, které nám vysvětlují zcela odlišná pojetí emoční inteligence, jakým způsobem ji lze uchopit, které aspekty vnímat více a které méně. Aktuálně se pracuje s několika modely, kdy každý z nich klade důraz na jiná stanoviska, právě pro neshody odborníků, protože někteří považují emoční inteligenci za schopnost, někteří se domnívají, že EI je spíše založena na lidské osobnosti, nebo také, že jde o kombinaci obojího (Bar-On, 2006; Lievens & Chan, 2010; Giorgi, 2013).

Podle Chernisse (2010, s. 111) jsou nejdominantnější čtyři koncepce jak v pojetí, tak v přístupu k EI. Mayer a Salovey (1999) považují emoční inteligenci za schopnost, proti tomu Bar-On, který své výsledky uvedl až po Mayerovi a Saloveyovi, se zaměřuje na sociální kompetence – tedy modelu založeném na emoční a sociální inteligenci. Stejný úhel pohledu zaujímají i Petrides a Furnham (2001). Daniel Goleman (1997) se na emoční inteligenci opět dívá trochu jinak (Cherniss, 2010, s. 111).

Odborníci dostupné modely rozlišili na dvě skupiny. Do jedné skupiny zařadili smíšené modely autorů Golemana (1998) a Bar-Ona (2006) a do skupiny druhé byl zařazen model schopností, kam řadíme autory Mayera a Saloveye (1999) a mohli bychom tam zařadit i autory Bradberryho a Greaves (2009). Tyto modely se řadily mezi nejúspěšnější, protože svým uplatněním vzbudily největší pozornost.

K výše zmíněným modelům se neřadí modely např. Petridese a Furnahama (2001), Weisengera (1998), Coopera a Sawafa (1997) atd.).

#### 3.1 Model podle Mayera a Saloveye

Jak bylo zmíněno výše, hlavními představiteli modelu emoční inteligence jako schopnosti jsou Mayer a Salovey (1999). Emoční inteligenci definovali na základě jejich výzkumu v roce 1990 jako tři schopnosti: schopnosti posuzování a vyjadřování emocí, schopnosti regulace či kontroly emocí a schopnosti využívat vlastní emoce adaptivním způsobem.

Tento model byl označen jako EI90 a pokud lidé dosáhli vyššího skóre, měli být schopni flexibilněji používat své emoce, jednodušeji plánovat, být kreativnější a dokázat snáze motivovat sebe i ostatní. Avšak v roce 1997 byl tento model přepracován na model obsahující čtyři složky:

1. Vnímání emocí;
2. Využití emocí;

3. Porozumění emocím;
4. Řízení emocí (1997).

Tyto oblasti byly autory seřazeny, od základních dovedností po dovednosti nejvyšší, kdy jejich pořadí určuje, v jaké míře je daná schopnost integrována do osobnosti člověka (Mayer, Salovey, Caruso, 2004 s. 396–420).

Autoři Mayer a Salovey (2001) tvrdí, že každý jedinec dosahuje v těchto čtyřech oblastech odlišných výsledků. Podle nich můžeme právě na základě těchto odlišností emoční inteligenci zjišťovat a měřit, kdy se měří především jako souhrn všech schopností. Mayer a Salovey ostatní smíšené koncepce poměrně kritizují. Dle jejich názoru tyto modely sjednocují velké množství různých aspektů, které úplně nesouvisí s emocemi, případně inteligencí a ani způsoby, jakým je emoční inteligence měřena, nepovažují za uspokojivé.

### 3.2 Model podle Golemana

Daniel Goleman se se svým výzkumem hodně přibližuje k myšlenkám Mayera a Saloveye z roku 1990 a vytvořil tak vlastní smíšený model EI. Golemanův koncept je tvořen pěti hlavními dimenzemi, kdy některé složky spadají do kategorie emočních dovedností a zbylé do skupiny sociálních kompetencí. Goleman se primárně věnoval emoční inteligenci v souvislosti s pracovním prostředím a z jeho pohledu se EI významně váže na charakterové vlastnosti. Ve svém modelu tedy rozlišuje emoční a sociální kompetence.

Mezi emoční kompetence řadí:

- sebeuvědomění;
- sebeovládání;
- motivace k vlastním cílům.

Sociální kompetence:

- empatie;
- sociální dovednost či obratnost.

Goleman (1997) se domnívá, že naše vlastní emoce nás výrazně směřují ke konkrétnímu jednání. Pokud tedy jedinec touží po úspěchu v mezilidských vztazích, je nezbytné, aby porozuměl nejen vlastním pocitům, ale i pocitům ostatních. Pokud toto dokážeme, jsme poté schopni si uvědomit, jak se chováme nebo jak bychom se zachovali a stejně tak jsme schopni předvídat jednání druhých.

### 3.3 Model podle Petrides a Furnhama

Autoři Petrides a Furnham považují emoční inteligenci za soubor osobnostních rysů a navrhli, aby se emoční inteligence dělila na dva druhy – na emoční inteligenci schopnostní a rysovou čili vlastnostní (Petrides a Furnham, 2000, s. 314).

Schopnostní emoční inteligence je definována jako schopnost přijímat, zpracovávat a používat informace. Tato myšlenka se vztahuje především ke kognitivním schopnostem. Naopak rysová emoční inteligence obsahuje schopnost sebevnímání a dispozice, které se vážou k emocím a k chování, naskrz různými situacemi. Tento konstrukt se vztahuje zejména na osobnost a jeho měření by mělo probíhat pomocí sebehodnoticích dotazníků (Petrides a Furnham, 2000, s. 314).

Podle jejich modelu je vysoké skóre ve vyjadřování emocí vázáno na schopnost člověka plynně vyjadřovat své emoce ostatním lidem. Lidé, kteří dosáhnou nižšího skóre v oblasti vyjadřování, mají potíže s projevením a ukázáním svých emocí před ostatními lidmi. Lidé, kteří dosáhli vyššího skóre, umí adekvátně reagovat na potřeby ostatních, a tak jsou v konverzaci úspěšnější než lidé, kteří dosáhli nižšího skóre. Často působí sebestředně, mají tendence se hádat a jsou velmi neústupní ve svých vlastních názorech (Petrides, Furnham, 2001, s. 430).

### 3.4 Model podle Bar-Ona

Bar-On (2006, s. 3) nazývá emoční inteligenci emočně-sociální inteligencí (ESI) a definoval ji jako schopnost porozumět sobě a ostatním, schopnost dobrých vztahů s ostatními lidmi a schopnost adaptace na proměnlivé životní situace. Bar-On jako první použil pojem „emoční kvocient“. Autor se více soustředí na emoční a sociální funkce lidských pocitů a věří, že tréninkem a s pomocí terapie je možné úroveň emočně-sociální inteligence v průběhu života navyšovat. Domnívá se, že emoční a kognitivní inteligence jsou součástí všeobecné lidské inteligence, která je významným faktorem pro celkovou úspěšnost v životě.

Bar-On nevnímá, na rozdíl od výše zmiňovaných autorů Mayera, Saloveye a Carusa, emoční inteligenci jako schopnost, ale spíše k ní přistupuje jako k souboru konkrétních dovedností a jeho teorie tkví v osobnostních atributech, které jsou tvořeny např. životní vitalitou, optimismem a mnoha dalšími rysy. Bar-Onův model stojí na přesvědčení, že osobnost pravděpodobně hraje významnou roli v širším pojetí emoční kompetence.

## 4 ZÁKLADNÍ DOVEDNOSTI SPOJENÉ S EMOČNÍ INTELIGENCÍ

Emoční inteligence je stavebním kamenem pro mnoho různých dovedností a z dosavadních poznatků (např. Bradberry a Greaves, 2009) lze soudit, že existuje přímá souvislost mezi emoční inteligencí a úspěšností v životě (Goleman, 2011).

V odborné sféře výzkumníci stále nedosáhli shody o tom, co přesně emoční inteligenci determinuje. Jedná se o typické znaky, faktory, dovednosti, které tvoří a formují emoční inteligenci. Ovšem způsoby, jakými řídíme své emoce a jak ovládáme jejich uvědomění, tím se zabývá velká část teorií. Odborníci za primární problém v této oblasti považují potíže s adekvátním definováním proměnných a ostatních složek, které emoční inteligenci tvoří (Furnham, 2012, s. 28–29).

Bradberry a Greaves (2009) ve své publikaci uvádí: „*Abyste skutečně vylepšili používání čtyř základních dovedností emoční inteligence, potřebujete důkladně pochopit každou z nich, a to nejlépe v praxi.*“

Čtyři základní dovednosti podle Bradberryho a Greaves (2009) jsou zmíněny proto, že se velmi podobají čtyřem dimenzím (well-being, sebekontrola, emocionalita, sociabilita), na které je rozdělen dotazník TEIQue, který je využit ve výzkumu.

Podle Bradberryho a Geaves (2009) tyto základní dovednosti spojené s EI dělíme do dvou skupin: **osobní a sociální dovednosti**.

Jako osobní dovednosti označujeme znalost našich vlastních emocí, tzv. sebeuvědomění a schopnost ovládání našich emocí, tzv. self-management. Tyto dovednosti se tedy týkají především nás samotných než vzájemného působení s ostatními lidmi.

Skupina druhá se naopak týká interakce s druhými lidmi a tvoří ji naše sociální povědomí neboli empatie a schopnost, jak efektivně řídit své vztahy (Bradberry a Greaves, 2009, s. 35–36).

Tabulka 1 Čtyři základní dovednosti, které jsou spojovány s emoční inteligencí

<b>OSOBNÍ DOVEDNOSTI</b>	SEBEUVĚDOMĚNÍ	SEBEOVLÁDÁNÍ
<b>SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI</b>	UMĚNÍ ŘÍZENÍ VZTAHŮ	EMPATIE

Zdroj: Bradberry a Greaves, 2009, s. 36

#### 4.1 Sebeuvědomění

Sebeuvědomění je okamžik, kdy si dokážeme upřímně uvědomit své vlastní pocity. Je to úplné chápání vlastních emocí, kdykoliv je prožíváme. Autoři tuto schopnost definují jako schopnost člověka si uvědomit, kde se naše emoce berou, jakého jsou původu a jakého jsou významu, protože každá silně prožívaná emoce je důkazem, že je nezbytné hlouběji přemýšlet nad tím, co přesně je spouštěčem právě oněch pocitů. Pokud člověk porozumí svým pocitům a dokáže je rozpoznat už při vzniku, či krátce po jejich zrodu, rozvíjí opravdové porozumění sebe sama (Bradberry a Greaves, 2013, s. 36–42).

Porozumění tomu, co člověka motivuje, co jej uspokojuje a co jej vyvádí z míry, s plným vědomím svých silných a slabých stránek. To člověka například učí v podobných situacích předcházet chování, kterého by později mohl litovat, naučí se tedy dovednosti **sebeuvědomění** (Bradberry a Greaves, 2013, s. 36–42).

Výrok Bradberryho a Greavesa potvrzuje i Kanitzová (2008). Dovednost sebeuvědomění vyjadřuje jako schopnost všímání si a plného uvědomění si sebe samého i vztahu k ostatním lidem a okolí.

Kanitzová (2008) také tvrdí, že uspokojivě vysoká úroveň sebedůvěry a sebehodnocení je známkou dostačujícího sebeuvědomění. Člověk, který dosáhne vysokého skóre emoční inteligence vykazuje schopnost správně určit, jakou emoci aktuálně prožívá a jak ji zpracovat.

Daniel Goleman (1997) ve své knize uvádí, že sebeuvědomění je jedním ze základních stavebních kamenů celé emoční inteligence. Aby člověk dokázal zdokonalit další ze svých emočních dovedností, a tím tak zvýšit své EQ, musí se naučit právě sebeuvědomění. Tato schopnost je nezbytná pro lepší porozumění sebe sama. Pokud si tyto pocity nejsme schopni uvědomit, nemůžeme se vůči nim bránit. Proto lidé, kteří jsou ve svém životě schopni lepšího rozhodování, jsou si svými pocity zpravidla více jisti. Schopnost lepšího a snazšího

rozhodování nám usnadňuje volbu například i v důležitých životních situacích, jako je volba životního partnera či výběr budoucí profese.

## 4.2 Self-management

*„Schopnost přizpůsobovat a ovládat vlastní chování způsobem odpovídajícím věku.“* Tak self-management, tedy **sebeovládání**, definoval Daniel Goleman (1997, s. 187).

Ovládání vlastních emocí je druhou podstatnou částí ze skupiny osobních dovedností. Tato schopnost je velmi úzce spjata s vyšší úrovně našeho sebeuvědomění. Dalo by se říci, že se jedná o schopnost používání vlastního povědomí o našich emocích. Ty nám pomáhají k flexibilitě a ke schopnosti správného usměrňování našeho chování. Zjednodušeně, abychom uměli kontrolovat naše emocionální reakce v konkrétních situacích a s konkrétními lidmi (Wood, Tolley, 2003, s. 3–6).

Sebeovládání jako tzv. self-management je schopnost kontroly nad svými pocity a emocemi. Člověku slouží i jako zpětná vazba našeho jednání či naopak naší nečinnosti (Bradberry a Greaves, 2013, s. 37–38).

Lidé se mohou často ocitnout v situacích, které v nich budí strach, a právě tyto negativní pocity mohou naši mysl zahltit tak, že nejsme schopni vyhodnocení, jak v dané situaci adekvátně reagovat. V krizových momentech nás může strach doslova paralyzovat a od úrovně kontroly nad našimi pocity se odvíjí i schopnost dobrého snášení nejistot (Bradberry a Greaves, 2013, s. 37–38).

Nejlepší postup, jak z dané situace najít východisko, se většinou vyvine sám v okamžiku, kdy porozumíme tomu, co cítíme a jak jsme schopni se s těmito pocity ztotožnit (Bradberry a Greaves, 2013, s. 37–38).

Self-management není jen prostá redukce impulzivního a komplikovaného chování, je to především prostředek ke kontrole a schopnost uplatnění těchto dovedností v jakékoli situaci (Bradberry a Greaves, 2013, s. 37–38).

## 4.3 Sociální povědomí – empatie

*„Podstatou empatie je tvrzení podložené pozorováním, zkušeností a úsudky, že člověk má specifickou schopnost vžívat se do psychického stavu jiného člověka, s nímž je v bezprostředním kontaktu, přičemž toto vžívání se vyvolává psychické procesy, jejichž prostřednictvím si člověk umí vyvolat obsahy afektů, emocí a myšlenek, které probíhají*



*v jiném, a jejich souvislosti, a tak dospívá k pochopení druhého člověka.*“ (Buda, 1985, in Nakonečný, 2000, s. 275)

Béla Buda, maďarský psycholog, tedy empatii rozuměl jako schopnosti, kterou lidé ovládají v různé míře a která má potenciál rozvoje a zlepšování. Také ji vnímá jako jeden z mnoha způsobů, jak se naučit porozumět druhým (Nakonečný, 2000, s. 275–276).

Empatii považujeme za jednu ze základních složek sociálních dovedností. Umožňuje nám všimnout si emocí lidí kolem nás a umožňuje nám chápat, co přesně se děje v jejich nitru. Součástí empatie je vnímání a respektování pocitů a myšlenek ostatních, a to i v takových chvílích, kdy sami můžeme pociťovat rozdílné pocity. Vlivem skutečnosti, jak vnímáme své emoce, můžeme totiž snadno opomenout, že i druhý člověk má svůj úhel pohledu. Z toho plyne, že nedílnou součástí empatického prožívání je především naslouchání a pozorování lidí kolem nás. K tomu je potřeba umět své soustředění zaměřit právě na lidi kolem nás, nikoliv pouze na sebe samého (Bradberry a Greaves, 2000, s. 49–51).

Goleman (1997, s. 51) uvádí že: „*Empatie je základní lidskou kvalitou*“ a že s narůstající schopností sebeuvědoměním se empatie stává čím dál silnější.

#### **4.4 Řízení interpersonálních vztahů**

Lidé, kteří bývají ve společnosti oblíbení, mají vedoucí postavení či dokážou účelně jednat s lidmi, ovládají právě ty schopnosti, které jsou potřeba k umění, jak správně řídit své vztahy. To, jak zvládáme interakce s ostatními lidmi, je závislé hlavně na tom, jak se dokážeme vcítit do prožívání druhých a zda tomu dokážeme přizpůsobit své chování (Goleman, 1997, s. 51).

Jako jsou lidé odlišní i v jiných schopnostech a dovednostech, jsou velmi rozdílní i ve schopnostech týkajících se emoční inteligence. Člověk může být schopný adekvátně zpracovat vlastní strach a úzkost, zároveň pro něj ale může být poměrně složité, aby přivedl ke klidu někoho dalšího. Daniel Goleman (1997) se domnívá, že částečná základní úroveň našich schopností je vrozená a je zapříčiněna určitým uspořádáním v našem nervovém systému. Současně ale upozorňuje, že díky tvárnosti lidského mozku se většina emočních mezer či traumat dá velmi dobře odstranit (Goleman, 1997, s. 51).

Bradberry a Greaves (2000) teorii Golemana jen potvrzují. Schopnost ovládat a řídit naše vztahy je závislá na pochopení emocí jak vlastních, tak emocí ostatních lidí. Pokud dokážeme efektivně využít naší znalosti vlastních i cizích emocí, je nám umožněna přesná komunikace a adekvátní řešení mezilidských sporů.

## 5 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EMOČNÍ INTELIGENCI

V minulosti bylo provedeno mnoho studií, jejichž cílem bylo zjistit, jaké faktory mohou ovlivňovat celkovou úroveň emoční inteligence, faktory, které utváří emoční osobnost (např. Goleman, 1997; Ciarrochi, Deane, Anderson, 2002; Tsaousis, Nikolau, 2005; Schutte a kol., 2007). Tyto studie jednoznačně potvrdily, že mezi nejvýznamnější faktory ovlivňující EI můžeme zařadit vliv pohlaví, věku, vzdělání, rodinné výchovy a kultury, ve které vyrůstá aj.

Děti jsou velmi citlivé a vnímavé a dokáží zachytit i sebemenší citové výkyvy v rodině. Je proto nezbytné nezapomenout, že právě styl a stálost výchovy má na emoční inteligenci dítěte přímý vliv. Rodiče, kteří mají ke svým dětem i k sobě vzájemně láskyplný vztah, kde převládá asertivita, soucit, empatie a projevy lásky, předávají svým dětem pozitivní emoční návyky, a tak v nich automaticky rozvíjejí dovednosti, které emočně zralé a rozvinuté dítě ovládá (Otevřená budoucnost, online, 2022).

Opakem laskavých a láskyplných rodičů jsou například rodiče deprivovaní, citově nezralí, kteří ztěžka ovládají své nálady. Jejich prostředky výchovy jsou křik, zákazy a bití. Jsou vůči dítěti lhostejní, odmítaví, chaotičtí a v jejich výchově převládá agrese, často s projevy patologického či závislostního chování. Takové prostředí může na dítěti napáchat trvalé následky, které si traumatizované dítě nese s sebou celý život, a to nejen v oblasti citů (Ptáček, Kuželová, Čeledová, 2011).

Také bylo prokázáno, že i rodinná materiální nedostatečnost má nezanedbatelný vliv na emoční stav dítěte. Chudoba jeho vývoj významně ovlivňuje, protože následkem nedostatku rozvíjejících podnětů se hůře rozvíjí ve svých emočních i kognitivních schopnostech. Tyto děti často trpí úzkostmi, mohou být bázlivější, smutnější. V době puberty se tyto faktory ještě více prohlubují, protože se dítě snaží dosáhnout souvztažnosti a přizpůsobení se se svým sociálním prostředím. Dalším následkem existenčních potíží rodiny jsou deprivovaní rodiče, kteří čelí stálému a dlouhodobému tlaku (Goleman, 1997, str. 184–210).

Daniel Goleman tyto ovlivňující faktory shrnuje takto: „Jsou to nejzásadnější projevy, které se podílejí na pozitivním rozvoji či regresi emoční inteligence jedince. Jsou to však ty nejzásadnější, které se vždy váží ke vztahu rodič-dítě. Jsou jimi výchova, láska, přijetí, kvalitní komunikace i sociální prostředí a podmínky, v nichž dítě vyrůstá.“ (Goleman, 1997, s. 210)

Kanitz (2008) zastává teorii, že prvními faktory ovlivňujícími EI jsou výchova a kultura, do kterých se dítě narodí. „Prvotní emoce (radost, smutek, strach, zlost, překvapení a odpor) můžeme pozorovat ve všech kulturách na celém světě. Patří k základní genetické výbavě člověka.“ (Kanitz, 2008, s. 21–22) Kanitz dále udává, že velmi důležitou roli zastává rodina dítěte, protože by měla dítěti pomáhat s porozuměním svých emocí. Tento názor sdílí i Goleman (1997) – převládající styl výchovy v rodině tvoří významné hluboké následky pro emoční život dítěte.

Autoři Ciarrochi, Deane a Anderson (2002) ze svého výzkumu soudí, že existuje souvislost mezi emoční inteligencí a zdravím. Například, že schopnost kontroly nad vlastními emocemi má výrazný vliv na úroveň deprese. Tsaousis a Nikolau (2005) se také zabývali emoční inteligencí v souvislosti s obecným zdravím a dospěli k názoru, že pokud člověk dosáhne vyššího skóre EI, je schopen lépe analyzovat svůj zdravotní stav.

Mezi autory, kteří se zabývali emoční inteligencí a jejími faktory, patří i Vágnerová (2005), která zastává názor, že významnou roli na rozvoji emoční inteligence má školní prostředí. Tvrdí, že jistá úroveň EI je nezbytná pro zvládnutí zátěže spojené se školními povinnostmi, protože dítě ve věku od 6 do 15 let prodělává významný progres ve svých emočních dovednostech.

## 5.1 Emoční inteligence a její závislost na pohlaví

Mezi výzkumníky najdeme autory, kteří doložili, že rozdíly mezi pohlavími jsou poměrně velké. Obecně se dá říci, že většina těchto studií se shodne na tom, že ženy jsou na tom s emoční inteligencí, nebo chceme-li se skóre emoční inteligence, lépe než muži. Jako příklad lze uvést autory Van Rooye, Alonse a Viswesvarana, jejichž dodatečná analýza z roku 2005 tyto významné rozdíly potvrdila.

I Mayer a Salovey (1990) ve svém výzkumu našli nepatrné zvýhodnění žen v oblasti EI a jejich zjištění ověřila i Nicole Schutte a kol. (1998), která ve svém výzkumu objevila značný rozdíl v míře emoční inteligence u žen oproti mužům.

Mezi autory, kteří svým výzkumem dokládají, že ženy jsou na tom s EI lépe než muži, řadíme i autory Ciarrochiho, Chana a Caputi, kteří v roce 2000 potvrdili, že ženy v emoční inteligenci muže vysoce převyšují. Povedlo se jim prokázat, že ženy mají silnou převahu nejen v obecném skóre EI, ale také v oblasti regulace a vnímání emocí.

Existují ale i výzkumy, které nedokázaly potvrdit velké rozdíly emoční inteligence v závislosti na pohlaví, například Saklofske, Austin a Minski ve své studii z roku 2003.

## 5.2 Emoční inteligence a její závislost na věku

V odborné literatuře lze nalézt již výše zmiňované autory Van Rooye, Alonsa a Viswesvarana (2005), kteří svým výzkumem našli korelaci nejen mezi EI a pohlavím, ale byli také schopni jistou souvislost nalézt i právě mezi věkem a emoční inteligencí. Jejich výzkum jednoznačně říká, že vztah mezi emoční inteligencí a věkem existuje a lze tedy říci, že čím starší jedinec je, tím je jeho EQ vyšší, protože zjištěné odlišnosti skóre EQ v závislosti na věku jsou poměrně výrazné.

Také autoři Choubey, Singh a Pandey (2009) prováděli výzkum emoční inteligence, a to s učiteli středních škol. Povedlo se jim dokázat, že EI se v závislosti na věku výrazně liší. Stejnou souvztažnost našli i autoři Ghanizadeh a Moafian (2010), kteří také poukazují na pozitivní vztah emoční inteligence a věku.

Jako protipól k dosud jmenovaným tvrzením nalezneme například studii Okecha z roku 2004. Z jeho výzkumu vyplývá, že mezi EQ a věkem není žádný významný vztah.

Lze tedy říci, že provedené výzkumy dokázaly vliv věku na emoční inteligenci nejen prokázat, ale také vyvrátit. Je zřejmé, že odborná veřejnost stále nedosáhla shody a není tedy jasně patrné, zda stáří člověka má vliv na emoční inteligenci člověka nebo zdali se s věkem tento soubor schopností vyvíjí.

## 5.3 Emoční inteligence a její závislost na úrovni dosaženého vzdělání

Vlivem vzdělání na emoční inteligenci se zabývali např. Van der Zee, Thijs & Schakel (2002), kteří prováděli výzkum na 116 akademických studentech. Následná analýza odhalila, že akademická inteligence nesouvisela s emoční inteligencí a že důkazů pro prokázání vztahu mezi EI a vzděláním, je velmi málo.

Na žáky a jejich emoční inteligenci se zaměřili i Petrides et al. (2004), kteří zjistili, že studenti, kteří dosahovali větší míry EI, dosahovali i lepších studijních výsledků (Petrides, Furnham, Norah, online, 2004).

Můžeme také zmínit českého lékaře Jana Vojáčka, který se vztahem EI a vzdělání okrajově zabývá ve své knize *Rozhodni se být zdravý* z roku 2021. Ten považuje soudobé způsoby výchovy a vzdělávací systém za škodlivý právě pro vývoj a rozvoj emoční inteligence. Ve

své publikaci poukazuje na to, že vrozená lidská kreativita je pro dítě v českém systému základního a středního stupně vzdělávání doslova likvidační. Podle Vojáčka současný výchovný a vzdělávací systém produkuje jedince s nízkým skóre EI a ve studentech je tak tlumena schopnost autonomního projevu či kreativity.

Bohužel stejně jako u souvztažnosti EI, věku a pohlaví, nejsou ani v oblasti dosaženého vzdělání studie, které by přímo prokázaly nebo vyvrátily korelaci mezi úrovní dosaženého vzdělání a emoční inteligencí.

## 6 OSOBNOST PEDAGOGA

V odborné literatuře najdeme mnoho faktorů, které ovlivňují osobnost učitele. Podle Dytrtové a Krhutové (2009) by měl pedagog být **komunikativní** a zralý v **sociální empatii**. Měl by být duševně odolný, měl by umět operativně myslet, být kreativní a dokázat vhlédnout do podstaty a povahy problémových situací, to vše s adekvátní inteligenční úrovní. Měl by být dostatečně **adaptabilní**, aby dostatečně ovládal schopnost nalézt alternativní řešení a neměla by mu scházet ani **adjustabilita**, tzn. psychická flexibilita.

Hupková (2006) tvrdí, že osobnost, která působí v jakémkoliv sociálním prostředí, a tedy i pedagog, by se měla snažit o co nejvyšší úroveň sebepoznání, sebehodnocení a sebekritiku. Jen díky tomu dokáže efektivně zpracovávat realitu a nalézt si k ní pozitivní vztah (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15–18).

Pedagogická psychologie nabízí mnoho poznatků, na základě kterých můžeme s jistotou říci, že osobnost učitele je „významným motivujícím činitelem a hybným faktorem výchovně-vzdělávacího procesu“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 17).

Autoři Čáp a Mareš (2001) se ve své publikaci snažili o popis učitele a jeho osobnosti tak, jak jej vnímají, že potřebují sami žáci, tedy děti a mladiství. Jejich závěr je, že pedagog by měl být osobnost se schopností porozumět lidským vztahům a že by měl oplývat pozitivním vztahem ke své třídě nejen z profesního hlediska, ale také z hlediska lidského, aby uměl naslouchat i jiným strastem svých žáků.

### 6.1 Pedagog v ústavním zařízení

V dokumentu Náhradní péče od Ministerstva práce a sociálních věcí se můžeme dočíst, že pedagog působící na děti vychovávané v náhradní péči by měl ovládat několik dovedností, kterými jsou například: schopnost bezprostředního vnímání potřeb dítěte a adekvátní reakce na jeho chování a potřeby, schopnost poskytnout **emocionální podporu** jako je vřelost, smích a dobrá nálada (Náhradní rodinná péče, online).

Pedagog-vychovatel by se měl snažit i naopak o nepřítomnost zvyšování hlasu či fyzických konfrontací. Měl by být schopen podpořit zájmy dítěte a dokázat podpořit rozvoj řeči a podpořit celkově jazykovou složku (Landry et al., 2006).

Podle profesora Stanislava Bendla a kol. v jejich knize *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru* se dozvídáme, že děti umístované do školských zařízení typu náhradní péče

vykazují zpravidla problémové chování, na které nejsou dostačující typické výchovné metody a postupy. Ony potřebují víc (Bendl, 2015, s. 118).

## 7 ÚSTAVNÍ A OCHRANNÁ VÝCHOVA

Do institucionální péče jsou umístovány děti, kterým byla soudně nařízena **ústavní péče**. Jedná se o výchovné opatření, které se snaží zamezit působení nepříznivých vlivů na dítě v patologickém prostředí, ve kterém vyrůstá. Konkrétní důvody mohou být různé, od nepodnětného prostředí po selhávající rodiče, kteří se o dítě či děti nechtějí, anebo nemohou starat. V těchto případech je pro dítě zvolena jako nejlepší varianta náhradní péče (Otevřená budoucnost, online).

K nařízení ústavní péče dochází v situacích, kdy je dítě vážně ohroženo na zdraví nebo je jeho výchova významně narušena. Soud je povinen před nařízením ústavní výchovy důkladně prozkoumat, zda neexistují jiné možnosti, jak zabezpečit výchovu, např. zajištění náhradní rodinné péče nebo umístění do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, které jsou přednější před ústavní výchovou (Otevřená budoucnost, online).

### 7.1 Zařízení institucionální péče

Ústavní péčí se zabývá zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, které účel zařízení pro výkon ústavní výchovy definuje takto:

*„Účelem zařízení je zajišťovat nezletilé osobě, a to zpravidla ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osobě do 19 let (dále jen ‚dítě‘), na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání.“*

Zařízeními institucionální péče dle zákona č. 109/2002 Sb. jsou:

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

Mezi další zařízení, která zajišťují péči dětem vyžadujícím okamžitou pomoc, patří také ZDVOP – zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Jedná se třeba o Dětská centra či Klokánky, které jsou umístěny napříč republikou. Tato zařízení poskytují možnost bezodkladného a okamžitého umístění ohroženého dítěte. Zmíněná zařízení nespravuje žádný z resortů a nevztahuje se na ně zákon o výkonu ústavní a ochranné výchovy (Otevřená budoucnost, online).



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 8 VÝZKUMNÁ ČÁST

### 8.1 Zkoumaná problematika, výzkumné cíle a hypotézy

Jak bylo řečeno v první kapitole, emoční inteligenci lze považovat za poměrně nový fenomén, o který začal být vyšší zájem až v 90. letech 20. století. Během posledních let se dostal do popředí mnohých výzkumů, a to z různých vědeckých oblastí.

Bohužel, přes všechny dosavadní výsledky z prováděných studií nelze jednoznačně říci, že na emoční inteligenci má vliv pohlaví jedince nebo že se emoční inteligence významně mění s věkem či je ovlivněna výší dosaženého vzdělání. Z těchto důvodů se výzkum zaměřuje právě na výzkum toho, zda existují rozdíly v genderovém, věkovém srovnání a srovnání EI a dosaženého vzdělání. Pro účely svého výzkumu jsem použila dotazník TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire), kde respondenti pomocí sedmibodové Likertovy škály udávají svou míru souhlasu či nesouhlasu s daným tvrzením.

Významnými průkopníky tohoto konstruktů byli Mayer a Salovey (1990), kteří sjednotili a shromáždili dosavadní poznatky a informace, ale také stanovili základní definici. Dále poukazují na to, že aby byl člověk ve svém životě úspěšnější, je faktor emoční inteligence velmi důležitý. Posléze tak vznikají další a další modely (např. Bar-On, Goleman, Petrides a Furnham aj.). Daniel Goleman (1995) emoční inteligenci vnímá jako důležitější než kognitivní inteligenci a má velkou zásluhu na tom, že se emoční inteligence dostala i do povědomí laické veřejnosti.

V současné době existuje mnoho různých výrazně se lišících charakteristik, které zapříčinily i vznik různých metod, které se zaměřují na způsoby měření EI. To směřuje k dohadům, co do této oblasti patří a co ne. Na jedné straně můžeme nalézt modely, které jsou zaměřeny na individuální skóre EI a jsou založeny na základě sebehodnocení. Druhou skupinu tvoří modely napodobující klasické IQ testy, které jsou zaměřeny především na výkonnostní schopnosti člověka. Řešení našel K. V. Petrides (2009), který na základě analýzy dokázal identifikovat základní posouzení vnímání, vyjadřování a regulování emocionálního prožívání jednotlivce, které se stalo podkladem pro vytvoření dotazníku TEIQue.

Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách, emoční inteligenci ovlivňuje celá řada faktorů, a i její uplatnění v pedagogické oblasti je významné, protože už jen samotná pedagogická činnost je spjata s velkou emoční zátěží (Vesely et al., 2013). Učitelé by měli umět správně pracovat se svými emocemi, protože svým chováním zaštiťují podporu pro zdravý emoční

vývoj svých žáků. Vyjma rodiny a vrstevníků jsou učitelé významnou osobností a vzorem, které se podílejí na rozvoji emoční inteligence.

Vesely et al. (2013) považují studii emoční inteligence za důležitou v prognóze vzdělávacích kompetencí a pozitivních životních úspěchů. Pokud bude bráno v úvahu mnoho požadavků, které jsou na pedagoga kladeny ve spojitosti s pracovním stresem, vyhořením, sníženou pracovní spokojeností, může se emoční inteligence stát základem pro správný vývoj kompetencí, které mohou vést ke zlepšení psychického stavu a úspěchu. Autoři tvrdí, že základní faktory, jež jsou popisovány při hodnocení efektivity pedagoga, lze zahrnout do kompetencí EI. Je naznačováno, že „vzdělávání“ v oblasti emoční inteligence může významně zvýšit efektivitu pedagogů, odbourat jejich stres i pracovní nespokojenost.

Ke stejnému názoru se kloní i Goleman (1997), který tvrdí, že inteligence měřená pomocí IQ testů je zodpovědná za životní úspěch a spokojenost v pouhých 20 %, kdežto zbývajících 80 % je přisuzováno ostatním schopnostem a vlastnostem, které spíše odpovídají EI. Goleman se domnívá, že celková úspěšnost v životě je výrazně ovlivněna mírou emoční inteligence.

### 8.1.1 Výzkumné cíle

**Hlavním výzkumným cílem je zmapování emoční inteligence u soudobých pedagogů v ústavních zařízeních.**

Vyjma hlavní cíl byly vytyčeny další jednotlivé cíle:

1. Zjistit, zda existuje rozdíl ve skóre emoční inteligence mezi muži a ženami.
2. Zjistit, zda je emoční inteligence ovlivněna věkem člověka.
3. Zjistit, zdali se emoční inteligence liší podle stupně dosaženého vzdělání.

### 8.1.2 Výzkumné hypotézy

Přestože v odborné sféře neexistuje konsensus, zda výše zmíněné faktory (pohlaví, věk, vzdělání) souvisí s mírou emoční inteligence, větší převahu mají studie, které potvrzovaly vyšší skórování žen v EI, poukazovaly na pozitivní vztah mezi věkem a EI a úroveň dosaženého vzdělání nepovažovaly za významný faktor určující skóre EI. Proto na základě rešerše odborné literatury a s ohledem na tyto závěry byly vytvořeny tyto výzkumné hypotézy.

1. Hypotéza č. 1: Ženy vykazují významně vyšší míru celkové emoční inteligence než muži.

2. Hypotéza č. 2: Celkové skóre emoční inteligence závisí na věku.
3. Hypotéza č. 3: Celkové skóre emoční inteligence nezávisí na úrovni dosaženého vzdělání.

## 8.2 Charakteristika zkoumaného souboru

### 8.2.1 Charakteristika pedagogů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy

Statistické údaje, které udává na svých webových stránkách Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2021/2022 (MŠMT), udávají, jaký je aktuální stav pedagogů v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy v České republice.

Celkový počet soudobých pedagogů působících v některém ze zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy z let 2021/2022 je 3 978 pedagogů. Nejvyšší počet pedagogů (29,5 % fyzických osob) nalezneme v Moravskoslezském kraji, a naopak nejmenší zastoupení (5,4 %) je v kraji Karlovarském. Z celkového počtu osob je 2 473 žen a 1 505 mužů. Je tedy zřejmé, že pedagogové v ženském zastoupení jsou ve výrazné profesní převaze.

V České republice je celkem 203 zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, kdy téměř tři čtvrtiny zařízení (68 %) tvoří dětské domovy. Nejvíce zařízení (12,8 %) je soustředěno v Ústeckém kraji, zatímco nejméně zařízení (2 %) nalezneme v Karlovarském kraji.

Z dostupných statistických údajů můžeme získat také informace o složení odborných pracovníků, kteří vykonávají pedagogickou činnost. Zjistili jsme, že největší zastoupení tvoří vychovatelé s 62 % a další, avšak méně početnou skupinou jsou asistenti pedagoga s 29,9 %. Velmi malé zastoupení mají potom speciální pedagogové (5,9 %) a psychologové (2,1 %).

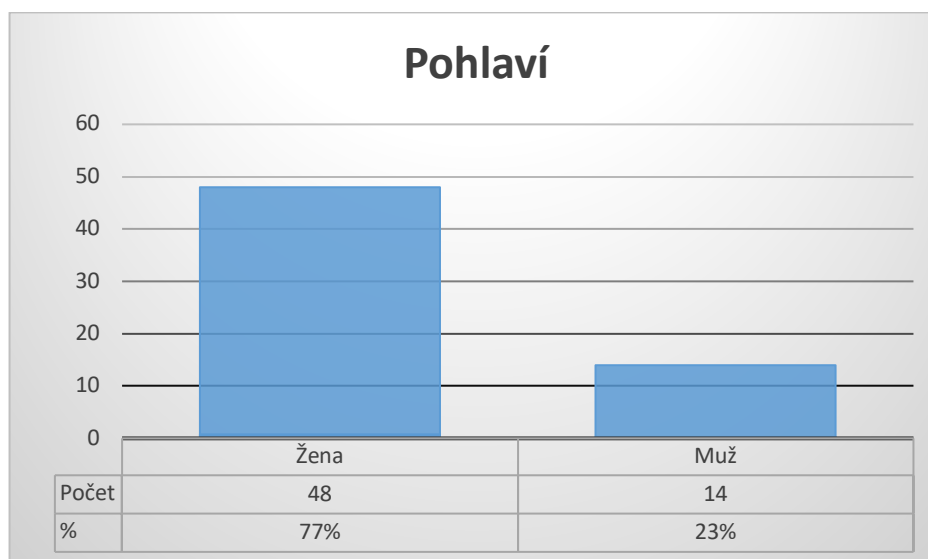
Tabulka 2 Zastoupení pedagogů v ústavních zařízeních v ČR

	Dětský domov	Dětský domov se školou	Výchovný ústav	Diagnostický ústav
<b>Muži</b>	421	375	490	183
<b>Ženy</b>	1727	292	255	199
<b>CELKEM</b>	2184	667	745	382

Zdroj: MŠMT, 2021/2022, vlastní úprava

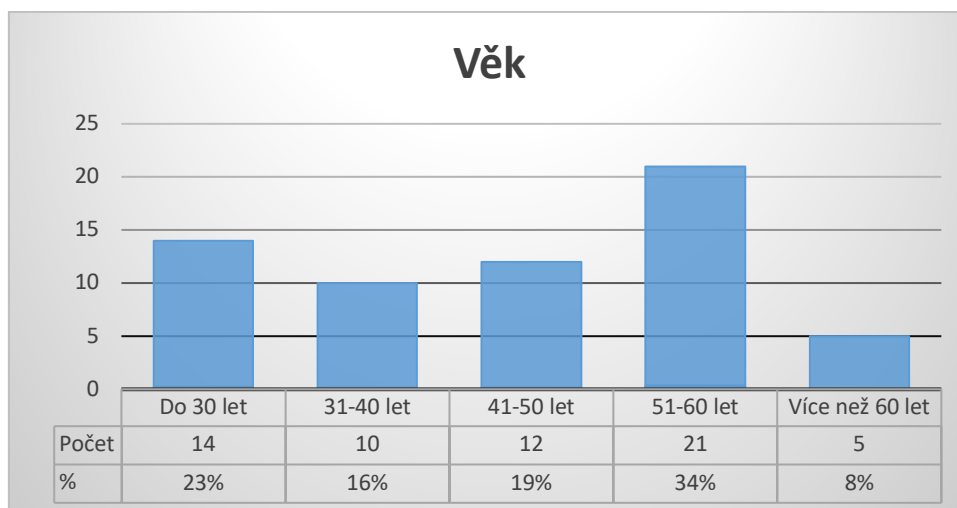
Zatímco v dětských domovech se školou a v diagnostických ústavech jsou poměry mužů a žen téměř vyrovnané, z údajů vyplývá, že 79,1 % zaměstnanců v dětských domovech tvoří ženy, zatímco mezi odbornými pracovníky ve výchovných ústavech činí ženy pouhých 11,7 %. Právě výchovné ústavy jsou zařízení, kde naopak v zastoupení pohlaví více dominují muži, kteří tvoří 65,8 % z celkového počtu odborných zaměstnanců.

### 8.2.2 Charakteristika zkoumaného vzorku respondentů



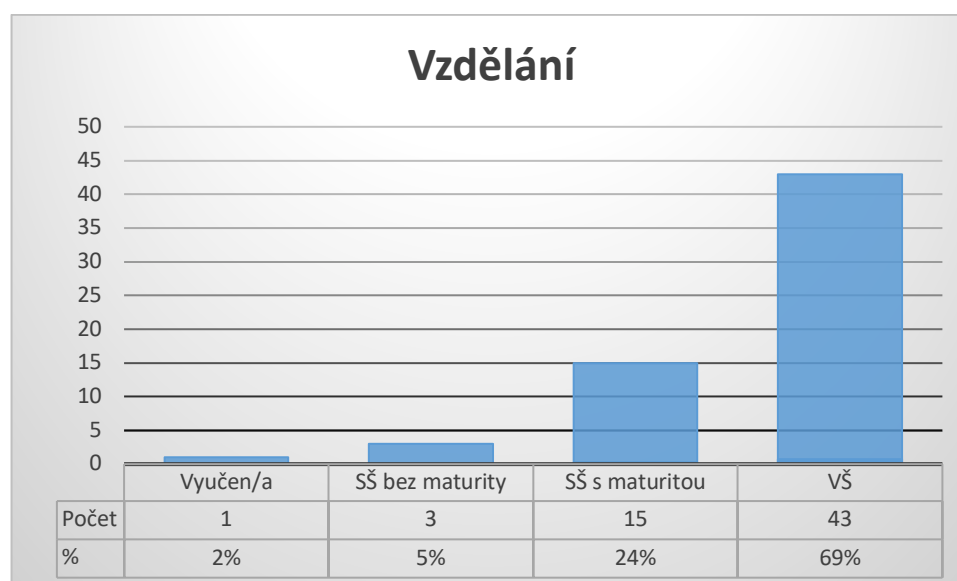
Graf 1 Rozdělení respondentů podle pohlaví, vlastní zpracování

Celkový počet respondentů, s jejichž daty je následně pracováno a jejichž data jsou dodatečně analyzována, je 62 respondentů průměrného věku 44,3 let. Z celkového počtu tvořily 77 % respondentů ženy a 23 % respondentů tvořili muži. Z analýzy dat můžeme zjistit stejný trend, který se objevuje i ve statistických datech MŠMT a to, že v zařízeních ústavních a ochranné výchovy působí více žen než mužů.



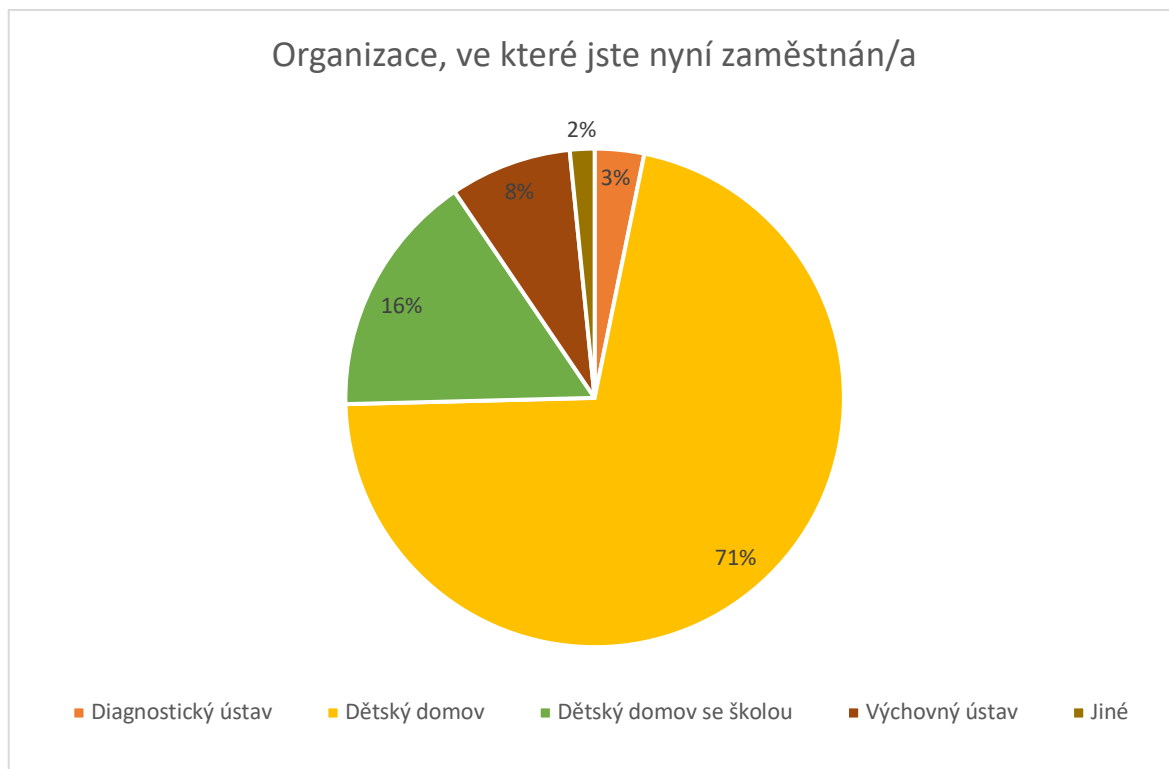
Graf 2 Rozdělení respondentů podle věku

Ze získaných dat bylo zjištěno, že největší zastoupení tvoří pedagogové, kterým je mezi 51 a 60 lety, a druhou nejpočetnější skupinou jsou pedagogové do 30 let. Naopak nejnižší zastoupení můžeme vidět v kategorii nad 60 let. Získaná data se jeví jako pozitivní pro splnění výzkumného cíle (zjistit, zda je emoční inteligence ovlivněna věkem člověka), protože se průzkumu zúčastnili respondenti napříč věkovými skupinami.



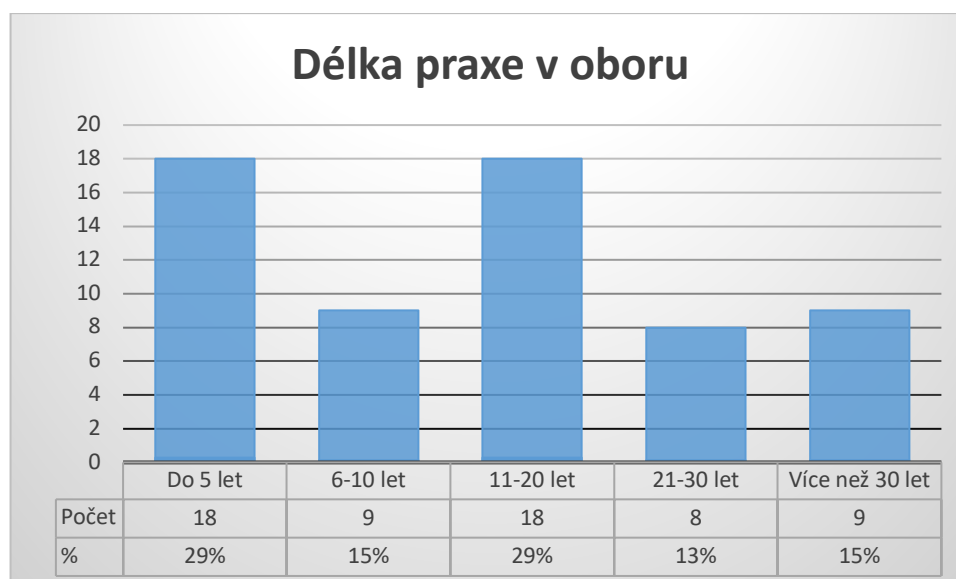
Graf 3 Rozdělení respondentů podle úrovně dosaženého vzdělání

Z analýzy dat z oblasti nejvyššího dosaženého stupně vzdělání vyplývá, že výraznou převahu tvoří pedagogové s vysokoškolským vzděláním (69 %). Pedagogové se středoškolským vzděláním s maturitou zastoupili druhou nejpočetnější skupinu (24 %). Pedagogové bez maturitního vzdělání tvoří 7 %.



Graf 4 Rozdělení respondentů podle organizace, ve které jsou zaměstnání

Z provedeného šetření dále vyplývá, že 71 % respondentů bylo zaměstnáno v dětských domovech, druhou nejpočetnější skupinou byli pedagogové z dětských domovů se školou (16 %), a naopak nejnižší zastoupení tvořili pracovníci diagnostických ústavů (3 %). Osm procent respondentů bylo aktuálně zaměstnáno ve výchovných ústavech. Vzhledem k tomu, že v České republice tvoří 68 % všech zařízení dětské domovy (MŠMT, 2021/2022), není překvapivé, že nejvíce respondentů působilo právě v dětských domovech.



Graf 5 Rozdělení respondentů podle délky praxe v oboru

Graf 5 zobrazuje, že výzkumný soubor obsahuje celou škálu respondentů s různě dlouhou délkou praxe v oboru. Nejpočetnější skupiny (29 %) tvořili pedagogové s délkou praxe do 5 let a shodně (29 %) pedagogové s délkou praxe 11–20 let.

Obecně lze charakterizovat testovaný soubor tak, že nejčastěji se jednalo o vysokoškolsky vzdělané ženy zaměstnané v dětských domovech.

### 8.3 Organizace a realizace výzkumného šetření

Především vzhledem k pandemii onemocnění COVID-19 byla zvolena metoda sběru dat prostřednictvím internetu, aby autorka svojí přítomností v zařízeních nepodporovala možné šíření nákazy. Přes webový portál [www.survio.cz](http://www.survio.cz) byl připraven Dotazník, který obsahoval 30 položek podle Petridese týkajících se emoční inteligence a šest položek s demografickými ukazateli (pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, aktuální zaměstnávající organizace, délka praxe v oboru, délka pracovního poměru v současném zařízení).

Dotazníkový formulář byl rozeslán v únoru 2022. K distribuci dotazníků autorka využila vlastních pracovních kontaktů a požádala ředitele jednotlivých zařízení o následnou distribuci mezi své pedagogické pracovníky s žádostí o jejich vyplnění. Šetření bylo zaměřeno na ústavní a ochranná zařízení ve Zlínském kraji, kde autorka v jednom ze zařízení rovněž působí. Z důvodu absence diagnostického ústavu ve Zlínském kraji bylo osloveno diagnostické zařízení ze sousedního kraje, který lze považovat za „spádový“.

Protože již v průběhu března 2022 nepřibývaly žádné nové odpovědi, nedlouho poté byl sběr dat ukončen. Ačkoliv celkový počet oslovených respondentů čítal zhruba 100 pedagogů, vrátilo se celkem 62 vyplněných dotazníků.

Následujícím krokem byla celková analýza získaných dat a informací.



## 9 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT

### 9.1 Sociodemografické údaje

První část dotazníku obsahovala šest otevřených i uzavřených demografických otázek na pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, v jaké organizaci je nyní respondent zaměstnán, jaká je délka jeho dosavadní praxe v oboru a jak dlouho pracuje v současném zařízení.

Všechny demografické položky byly využity při popisu výzkumného souboru a k analýze dat.

### 9.2 Škálový dotazník TEIQue

Schulze a Roberts (2007) vyzdvihují systematickou empirickou verifikaci dotazníků TEIQue – *Trait Emotional Intelligence Questionnaire*, protože většina modelů emoční inteligence vznikla bez důležitých metodologických a empirických základů. Petrides (2011a) se účastnil mnohých domácích, kontinentálních a mezikontinentálních výzkumných studií, které konfrontovaly různé sebepopisné metody určené k měření EI ve vztahu k dotazníku TEIQue, který vytvořil. Jako spoluautor se účastnil velkého množství studií v rozmezí let 2000–2015, kdy se zaměřoval na ověřování základních psychometrických vlastností šesti verzí dotazníků TEIQue.

Potom, co K. V. Petrides (2009, 2011a) identifikoval základní dimenze emoční inteligence (posuzování vnímání, vyjadřování a regulace emocionálního prožívání jednotlivce), vytvořil dotazník TEIQue, který doporučuje používat z následujících důvodů:

- dotazníky přímo vycházejí z modelu rysové emocionální inteligence;
- pokrývají celý rozsah teorie rysové EI;
- existují různé verze dotazníku pro různé vývojové období (dospělí, adolescenti, děti);
- mají akceptovatelné psychometrické vlastnosti, které jsou doloženy především u adolescentů a dospělých.

Petrides (2009) vytvořil několik verzí dotazníku TEIQue, které lze rozdělit na plné a zkrácené formy. Jednotlivé verze čítají od 30 do 150 položek v dotazníku, dělí se na dotazníky určené dětem, adolescentům a dospělým a liší se i v počtu zkoumaných dimenzí a podle počtu faktorů, které lze posuzovat.

Pro účely mého výzkumu jsem použila Petridesovu (2009) verzi dotazníku TEIQue-SF (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form*), který je určen respondentům od

18 let. Tato verze obsahuje 30 položek a jejím cílem je posouzení globální emoční inteligence. Tato verze byla použita právě pro její časovou nenáročnost, kdy vyplnění trvá okolo 7 minut, což lze považovat za únosnou dobu trvání pro respondenty, a kvůli jeho vysoké informační hodnotě, jak uvádí např. Cooper a Petrides (2010).

Cooper a Petrides (2010) pomocí psychometrické teorie IRT (*Item Respond Theory*; teorie odpovědí na položku) doložili, že s pomocí dotazníku TEIQue-SF lze přesně a efektivně měřit rysovou emoční inteligenci a že tento dotazník má vysokou informační hodnotu.

### 9.2.1 Vyhodnocování dotazníku TEIQue-SF

Kaliská a Nábělková (2015) poskytují manuál ke zkrácené verzi dotazníku TEIQue. Můžeme shrnout, že krátká forma dotazníku TEIQue obsahuje 30 položek se sedmibodovou Likertovou škálou podle míry souhlasu či nesouhlasu. Vyplnění dotazníku trvá 7–10 minut a jeho účelem je posouzení úrovně rysové emoční inteligence nebo k dílčímu posuzování orientačních faktorů (well-being, emocionalita, sociabilita, sebekontrola).

Dotazník obsahuje reverzní položky, kdy se namísto označené číslice do celkového skóre započítává obrácená hodnota (tj. 1 = 7, 2 = 6 aj.).

Na Likertově škále sedmistupňového dotazníku se 30 položkami mohli respondenti získat nejnižší počet 30 bodů a maximální počet 210 bodů.

## 9.3 Statistické metody analýzy dat

Pro kategoriální proměnné byly v rámci sloupcových grafů zobrazeny absolutní a relativní četnosti. Hypotéza o závislosti mezi skóre emoční inteligence a pohlavím byla testována pomocí Welchova t-testu (normální rozdělení bylo u skóre emoční inteligence předpokládáno). Hypotéza o závislosti mezi skóre emoční inteligence a věkem byla testována pomocí testu nezávislosti založeném na Spearmanově korelačním koeficientu (normální rozdělení nebylo u věku předpokládáno). Hypotéza o závislosti mezi skóre emoční inteligence a vzděláním byla testována pomocí Welchova t-testu (normální rozdělení bylo u skóre emoční inteligence předpokládáno). Výpočty byly provedeny pomocí programu TIBCO STATISTICA 13, hladina významnosti pro rozhodnutí o nulové hypotéze činila 5 %.

Welchův test byl použit z těchto důvodů: „*We should use Welch's t-test by default, instead of Student's t-test, because Welch's t-test performs better than Student's t-test whenever sample sizes and variances are unequal between groups, and gives the same result when*

*sample sizes and variances are equal*“ (The 20% Statistician: Always use Welch's t-test instead of Student's t-test. The 20% Statistician, online).

## 10 VÝSLEDKY PRÁCE

Hlavním výzkumným cílem této práce bylo zmapování emoční inteligence u soudobých pedagogů v ústavních zařízeních. Cíl práce byl splněn, s pomocí škálového dotazníku TEIQue byl získán podrobný přehled o úrovni emoční inteligence soudobých pedagogů v ústavních zařízeních např. mezi pohlavími, v jednotlivých věkových kategoriích či s jinou úrovní dosaženého vzdělání. Bylo zjištěno, že dotazovaní pedagogové dosahovali v průměru 73,55 % z celkového skóre EI. Dalším dílčím výsledkům se budou věnovat následující kapitoly, které budou na základě analýzy dat posuzovat vzájemné vztahy mezi emoční inteligencí a dalšími testovanými proměnnými.

### 10.1 Testování hypotéz

#### 10.1.1 Celkové skóre emoční inteligence a vliv pohlaví

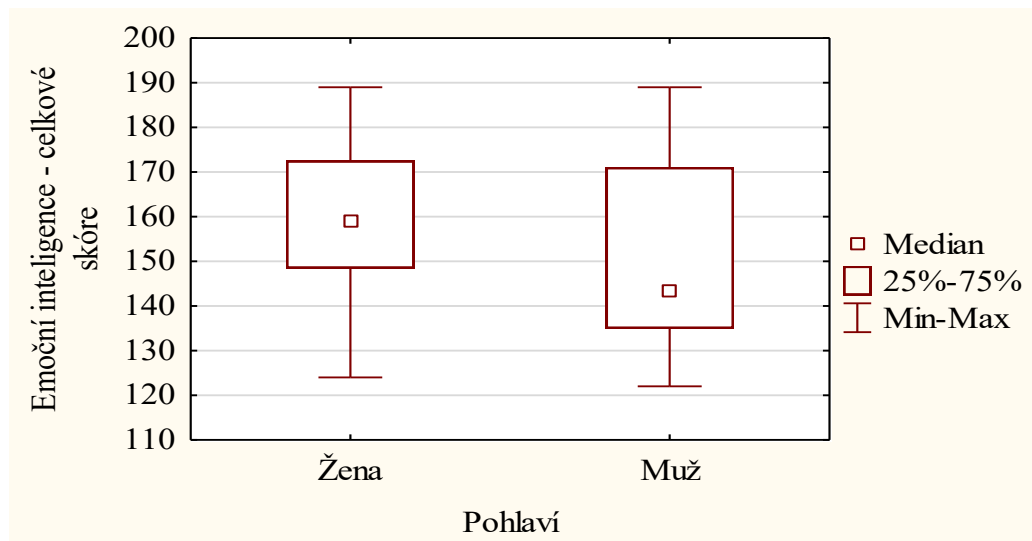
Hypotéza č. 1: Mezi celkovým skóre emoční inteligence a pohlavím je závislost.

Tabulka 3 Welchův t-test: p-hodnota a číselné charakteristiky

Pohlaví	průměr	sm. odch.	medián	p-hodnota
Žena (n=48)	157,5	15,7	159,0	0,352
Muž (n=14)	151,5	21,8	143,5	(nezamítáme $H_0$ )

P-hodnota Welchova t-testu vyšla s ohledem na tři desetinná místa 0,352, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Pořadové statistiky (minimum, dolní kvartil, medián, horní kvartil, maximum) byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.

Z krabicového grafu dále vyplývá, že medián mužů a žen si je velmi podobný (rozdíl mezi oběma skupinami činil 6,4 %) a není považován za statisticky významný, tj. nebyl prokázán vztah mezi dvěma proměnnými – úrovní emoční inteligence a pohlavím. Z toho důvodu byla Hypotéza č.1 zamítnuta.



Graf 6 Skóre emoční inteligence v závislosti na pohlaví

### 10.1.2 Skóre emoční inteligence a vliv věku

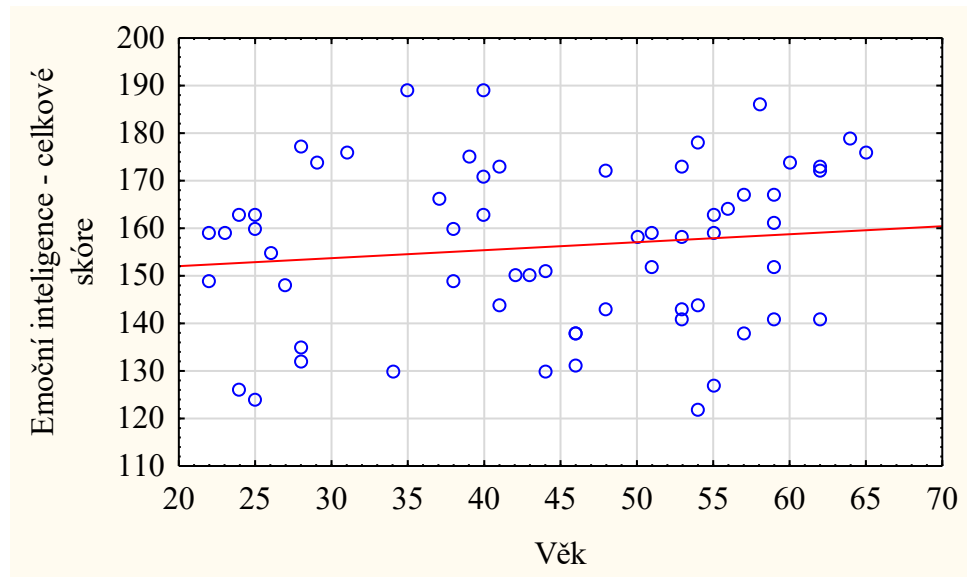
Hypotéza č. 2: Mezi celkovým skóre emoční inteligence a věkem je závislost.

Tabulka 4 Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti

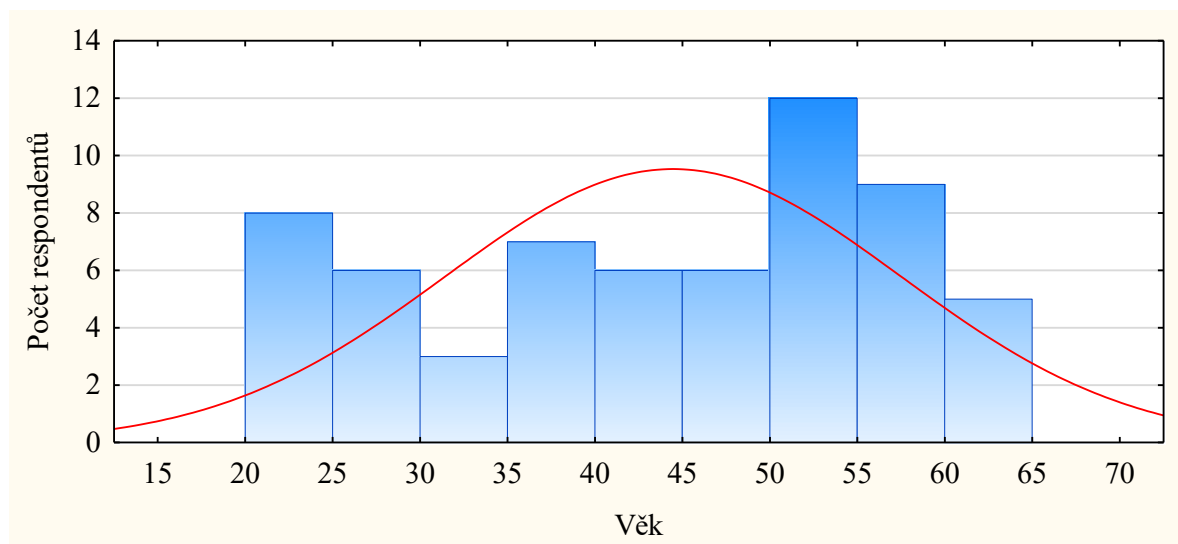
hodnota R	p-hodnota	rozhodnutí o H0	závislost prokázána
0,14	0,264	nezamítáme	ne

P-hodnota testu nezávislosti založeném na Spearmanově korelačním koeficientu vyšla s ohledem na tři desetinná místa 0,264, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyl prokázán vztah mezi celkovým skóre rysové emoční inteligence a věkem, a proto Hypotéza č. 2 byla zamítnuta.

Z níže zobrazeného bodového grafu je zjevně patrná absence výrazného trendu, který by případný vztah zobrazoval.



Graf 7 Celkové skóre emoční inteligence podle věku respondentů



Graf 8 Histogram – znázornění podle věku

U znázornění emoční inteligence podle věku jsou dle výše zobrazeného histogramu patrné odchylky od normálního rozdělení a není splněn princip normálního rozdělení, kdy v prostředních intervalech mají být nejvyšší četnosti a v krajních intervalech nižší, takové (normální) rozdělení zde nebylo předpokládáno, a proto byl v případě ověřování Hypotézy č. 2 použit Spearmanův korelační koeficient, a ne parametrické metody.

### 10.1.3 Skóre emoční inteligence a úroveň dosaženého vzdělání

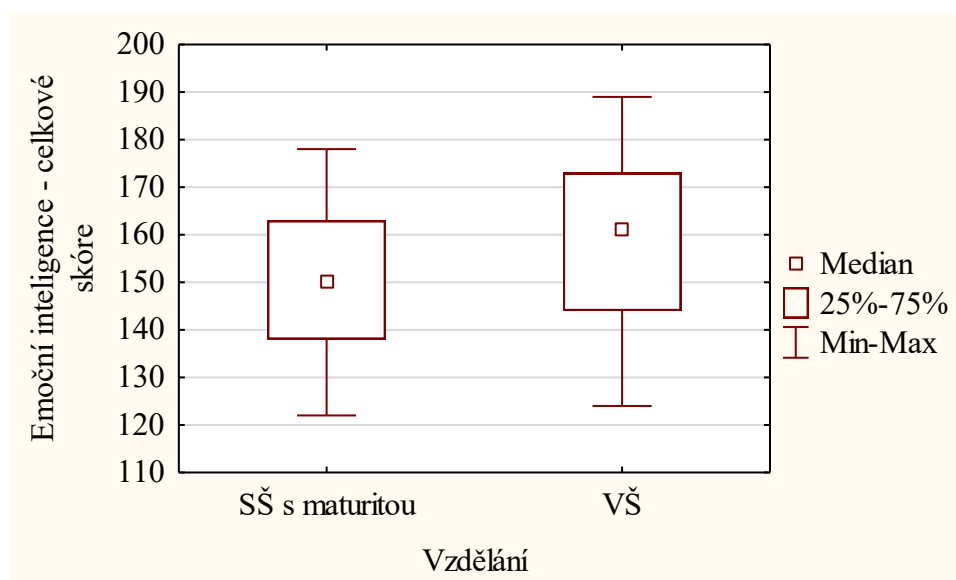
Hypotéza č. 3: Mezi celkovým skóre emoční inteligence a vzděláním není závislost.

Tabulka 5 Welchův t-test: p-hodnota a číselné charakteristiky

Vzdělání	průměr	sm. odch.	medián	p-hodnota
SŠ s maturitou (n=15)	151,1	17,5	150,0	0,128
VŠ (n=43)	159,3	16,8	161,0	(nezamítáme $H_0$ )

P-hodnota Welchova t-testu vyšla s ohledem na tři desetinná místa 0,128, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Pořadové statistiky (minimum, dolní kvartil, medián, horní kvartil, maximum) byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.

Stejně jako u Hypotézy č.1 i zde máme připravený krabicový graf pro lepší přehlednost. I z Grafu 8 jasně vyplývá, že medián pedagogů se středoškolským a vysokoškolským vzděláním je velmi blízko u sebe (rozdíl činil 5,3 %) a není z něj patrný vztah mezi dvěma testovanými proměnnými.<sup>1</sup> Hypotéza č. 3 byla přijata.



Graf 9 Skóre emoční inteligence podle úrovně dosaženého vzdělání

<sup>1</sup> Varianty vyučen a SŠ bez maturity nebyly pro test této hypotézy kvůli nízkým četnostem použity.

## 10.2 K platnosti hypotéz

Na základě rešerše literatury byly stanoveny tři hypotézy:

1. *Hypotéza č. 1: Ženy vykazují významně vyšší míru celkové emoční inteligence než muži.*

Na základě analýzy získaných dat bylo zjištěno, že skóre emoční inteligence ženských respondentů se statisticky výrazně neliší od skóre mužských respondentů. Na tomto základě: Hypotéza č. 1 byla zamítnuta.

2. *Hypotéza č. 2: Celkové skóre emoční inteligence závisí na věku.*

Na základě analýzy získaných dat bylo zjištěno, že korelační závislost mezi zkoumanými proměnnými, mezi věkem a úrovní emoční inteligence, neexistuje. Na tomto základě: Hypotéza č. 2 byla zamítnuta.

3. *Hypotéza č. 3: Celkové skóre emoční inteligence nezávisí na úrovni dosaženého vzdělání.*

Na základě analýzy získaných dat bylo zjištěno, že neexistuje závislost mezi úrovní dosaženého vzdělání a mírou emoční inteligence. Na tomto základě: Hypotéza č. 3 byla přijata.



## 11 DISKUZE

V této části bakalářské práce budou představeny výsledky výzkumného šetření a provedeno srovnání s dosavadními poznatky, o které se opírala teoretická část práce.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zmapování emoční inteligence u soudobých pedagogů ústavních zařízení. Splnění cíle bylo dosaženo s pomocí dotazníku TEIQue. Z analýzy dat vyplývá, že dotazovaní pedagogové dosahovali v průměru 73,55 % z celkového skóre emoční inteligence, což lze považovat za uspokojivý výsledek, nicméně je to výsledek dokazující také to, že současní pedagogové v ústavních zařízeních mají ještě prostor pro zdokonalení svých emočních dovedností.

Je velmi důležité pochopit procesy mezi úrovní emoční inteligence a soudobými pedagogy, kteří vykonávají tuto nelehkou profesi, protože vliv emočně vyrovnaného pedagoga, který dosahuje vyššího/vysokého skóre EI, na emočně narušené dítě, by mohl být zásadní. Silně emocionálně založení lidé mají tendence inklinovat k povoláním, která zaručují přímý kontakt s lidmi a kde mohou uplatnit své emoční dovednosti, kde se mohou realizovat na poli emoční inteligence. Právě v interpersonálních vztazích může člověk ověřovat či zdokonalovat své dovednosti, jako jsou sebeuvědomění, sebeovládání či seberegulace.

Prvotním dílčím cílem bylo zjištění, zda existuje rozdíl v úrovni emoční inteligence pedagogů-mužů a pedagogů-žen v ústavních zařízeních. Výzkumný cíl byl stanoven na základě sociálních a biologických předpokladů, kdy jsou ženy považovány za emocionálně lépe vybavené, kdežto muži jsou považováni spíše za racionálnější. (např. Baron-Cohen, 2003; Gur, Gunning-Dixon, Biler a Gur, 2002; Hall a Mast, 2008). Tato predikce byla následně potvrzena několika výzkumy, kdy výzkumníci jasně prokázali vyšší emoční úroveň žen oproti mužům (např. Grossman a Wood, 1993, Mayer a Salovey, 1990; Schutte a kol., 1998, Ciarrochi, Chan, Caputi, 2000; Van Rooy, Alonso, Viswesvaran, 2005 aj.). Jak ale bylo zmíněno v teoretické části práce, existují i výzkumy, které vztah mezi úrovní emoční inteligence a mírou dosaženého vzdělání nepotvrdily (např. Saklofske, Austin a Minski, 2003 aj.).

Kvůli převaze výzkumů, které dokládají, že vliv pohlaví na skóre emoční inteligence existuje, a to ve prospěch žen, byla formulována Hypotéza č. 1. Tato hypotéza nebyla přijata a potvrzuje, že tento výzkum nenalezl statisticky významný rozdíl ve skóre rysové emoční inteligence mezi muži a ženami.

Ačkoliv byla provedena důkladná rešerše odborné literatury a dosavadních poznatků z oblasti emoční inteligence a faktorů, které ji mohou ovlivňovat či formovat, stále se lze jen domnívat, jak důležitou roli hraje vliv pohlaví na globální skóre rysové emoční inteligence. V současné společnosti existuje určité dogma, kdy se za emocionálně lépe vybavené považují ženy. Jako od budoucích matek je od nich očekáváno, že jejich emocionální úroveň bude uspokojivě vysoká právě pro jejich budoucí roli matek, které by ke svým dětem měly přistupovat s bezpodmínečnou láskou.

Není překvapením, že muži nejsou natolik spojováni s emoční inteligencí jako ženy. Herman (2008) se domnívá, že možná nižší míra emoční inteligence u mužů může souviset s přílišným zaměřením na výkon.

Výzkumy zabývající se rozdílným skóre emoční inteligence podle věku dokládají, že se dá předpokládat, že čím starší a zkušenější jedinec je, tím je jeho emoční inteligence vyšší (např. Van Rooy, Alonso, Viswesvaran, 2005; Ghanizadeh, Moafian, 2010). Existují ale i výzkumy, které korelaci mezi EI a věkem nepotvrzují (např. Okech, 2004). Na základě lišících se výsledků (mimo předchozí zmíněné autory také Singh, Kumar, 2009; Mayer a kol., 1999; Atkins, Stough, 2005; Halpern, Benbow, Geary, Gur, Hyde, Grensbacher, 2007) se autorka přiklonila k autorům potvrzujícím korelaci mezi emoční inteligencí a věkem a formulovala Hypotézu č. 2, která však nebyla výpočty potvrzena, a proto nebyla přijata.

S vlivem věku na úroveň emoční inteligence může souviset celá řada faktorů. Dalo by se předpokládat, že s přibývajícím věkem člověku přibývají i emoční schopnosti a dovednosti, protože má více prožitých emocí. Pokud bychom ale emoční schopnosti a dovednosti přirovnali ke kognitivním dovednostem a schopnostem, mohli bychom se domnívat, že stejně tak u nich dochází s přibývajícím věkem k pozvolnému úbytku. Je nezbytné podotknout, že na vztah emoční inteligence s věkem může působit celá škála jiných faktorů, od rodinného a materiálního zázemí až po možné zdravotní problémy narůstající s věkem (např. Ciarrochi, Deane, Anderson, 2002; Tsaousis, Nikolau, 2005 nebo Schutte a kol. 2007). Důvodem další z možných faktorů, proč nebyl prokázán korelační vztah mezi proměnnými, je pravděpodobně nízký počet respondentů.

Nebylo překvapením, že nebyl podpořen vztah mezi emoční inteligencí a úrovní dosaženého vzdělání. Na základě rešerše, kde převažovaly studie (např. Van der Zee, Thijs & Schakel, 2002 aj.), nepodporující korelaci mezi mírou EI a úrovní dosaženého vzdělání, byla formulována Hypotéza č. 3, která byla výpočty potvrzena, a tudíž přijata.

Stejně jako v případě vztahu mezi EI a věkem, lze předpokládat, že nízký počet respondentů mohl mít za důsledek neprokázání vztahu mezi emoční inteligencí a stupněm dosaženého vzdělání.

Bakalářská práce prokázala, že emoční inteligence je nezbytný soubor schopností a dovedností pro zvládání každodenních těžkostí. Nové zkušenosti jsou důsledkem nových situací, kdy se učíme jejich zvládání, a proto nácvik praktických dovedností pro zdokonalení emoční inteligence je doslova žádoucí, a to především pro pedagogy, kteří pracují s narušenými a traumatizovanými dětmi.

Za určitý limit práce je možné považovat dotazník TEIQue, který je založen na vlastním posuzování. Sebeuposuzování může mít za následek zkreslení údajů, které může být způsobeno jak cíleným, tak nevědomým jednáním. Na druhou stranu je nutné vzít v potaz, že respondentům byla zaručena 100% anonymita, a proto by tyto tendence mohly být zčásti zredukovány.

Dalším limitem této studie je nízký počet respondentů. Pokud by byl zkoumaný vzorek obsáhlejší, mohla by být konečná data přesnější. Budoucí výzkum by měl tedy určitě proběhnout s větším počtem respondentů.

Silnou stránkou tohoto výzkumu však je, že vzhledem k neustálenosti komplexní charakteristiky emoční inteligence a aspektů, které ji ovlivňují, může i tato studie lehce přispět k jejímu globálnímu pojetí. Výsledky empirického šetření sice neodpovídaly stanoveným hypotézám, ale rozhodně podpořily argumenty, že emoční inteligence je nepostradatelná pro správný rozvoj celé osobnosti a že trénink emoční inteligence u pedagogů z ústavních zařízení by mohl být významný pro výkon jejich profese.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnovala problematice emoční inteligence v kontextu ústavních zařízení. Teoretická část se zabývala shrnutím všech dosavadních poznatků o emoční inteligenci, vymezením základních pojmů, historickým vývojem a aspektům, které jsou její nedílnou součástí. Teoretická část nabízí i shrnutí nejvýznamnějších konceptů, základních dovedností, které jsou spojovány s emoční inteligencí, možným ovlivňujícím faktorům i vymezením pojmů ústavní a ochranná výchova a zařízení institucionální péče. S ohledem na cíle tohoto výzkumu byly zmapovány také podstatné faktory, které mohou emoční inteligenci ovlivňovat.

Ve výzkumné části této práce byly prezentovány výsledky analýzy dat od 62 respondentů – soudobých pedagogů v ústavních zařízeních. Míra emoční inteligence byla posuzována na základě dotazníku TEIQue, který se zaměřuje na vyhodnocení celkového skóre rysové emoční inteligence.

Bylo zjištěno, že ženy nevykazují vyšší míru emoční inteligence než muži a ani v dalším dílčím cíli nebyl potvrzen předpoklad, že je emoční inteligence ovlivněna narůstajícím věkem člověka. U třetího dílčího cíle byl výzkum zaměřen na vztah mezi emoční inteligencí a úrovní dosaženého vzdělání a zde bylo prokázáno, že úroveň dosaženého vzdělání nemá na úroveň emoční inteligence žádný vliv. Cíle práce byly splněny, potvrzena byla jedna hypotéza ze tří.

## RESUMÉ

The bachelor's thesis focused on the issue of emotional intelligence in the context of institutional settings. The theoretical part dealt with a summary of all existing knowledge about emotional intelligence, definition of basic concepts, historical development and aspects that are an integral part of it. The theoretical section also offers a summary of the most important concepts, the basic skills that are associated with emotional intelligence, possible influencing factors as well as defining the terms residential and protective education and institutional care settings. The significant factors that may influence emotional intelligence were also mapped with respect to the objectives of this research.

In the research part of this paper, the results of data analysis from 62 respondents - contemporary teachers in institutional settings were presented. The level of emotional intelligence was assessed using the TEIQue questionnaire which focuses on assessing the overall trait emotional intelligence score.

It was found that females did not show higher levels of emotional intelligence than males, and the assumption that emotional intelligence is affected by increasing age of the person was not confirmed in the other sub-objective. For the third sub-objective, the research focused on the relationship between emotional intelligence and educational attainment and here it was shown that educational attainment has no effect on the level of emotional intelligence. The objectives of the thesis were met, one hypothesis out of three was confirmed.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. BAR-ON, Reuven (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18, 13–25.
2. BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
3. BRACKETT, Marc A.; Susan E. RIVERS a Peter SALOVEY. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, 2011, 5.1: 88–103. ISSN 17519004.
4. BRADBERRY, Travis a Jean GREAVES. *Emoční inteligence*. Brno: BizBooks, 2013. ISBN 978-80-265-0039-1.
5. CIARROCHI, Joseph, Amy CHAN a Peter CAPUTI. A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. *Personality and Individual Differences*. 2000, 29(5): 539-561. DOI: 10.1016/s0191-8869(00)00108-2.
6. CIARROCHI, Joseph; Frank D. DEANE a Stephen ANDERSON. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and individual differences*, 2002, 32.2: 197–209.
7. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.
8. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
9. FURNHAM, Adrian. *Psychologie: 50 myšlenek, které musíte znát*. Praha: Slovart, 2012. ISBN 978-80-7391-615-2.
10. GHANIZADEH, Afsaneh a Fatemeh MOAFIAN. The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT journal*, 2010, 64.4: 424–435.
11. GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Columbus, 1997.
12. GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.
13. CHERNISS, Cary. Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology*. 2010. (3, 110–126).

14. CHOUBEY, Anil Kumar, Santosh Kumar SINGH a Rakesh PANDEY. Role of emotional intelligence in stress and health. *Indian Journal of Social Science Research*. 2009, 6.1: 122–134.
15. KALISKÁ, Lada. Možnosti posudzovania emocionálnych aspektov prežívania dieťaťa prostredníctvom dotazníka TEIQue-CSF. *Školský psychológ/Školní psycholog*. 2015, 16.2: 43-51.
16. KALISKÁ, Lada a Eva NÁBĚLKOVÁ. *Psychometrické vlastnosti a slovenské normy dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti, adolescentov a dospelých*. Banská Bystrica: Belianum – Vydavateľstvo UMB, Pedagogická fakulta, 2015.
17. KANITZ, Anja von. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha: Grada, 2008. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-2582-6.
18. MATĚJČEK, Zdeněk. *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-x.
19. MAYER, John. D. a Peter SALOVEY (1997). What is emotional intelligence? In Peter Salovey a David J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3–34). New York: Harper Collins.
20. MAYER, John D., Peter SALOVEY a David R. CARUSO. Models of Emotional Intelligence. In: Robert J. STERNBERG. (ed). *Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press, 2000. ISBN 9780521596480.
21. NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
22. NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-210-5033-4.
23. NOVOTNÁ, Věra a Eva BURDOVÁ, 2007. *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí. Komentář*. 3. aktualit. a doplň. vyd. Praha: Linde. ISBN 978-80-86131-72-6.
24. OKECH, Allan P. *An exploratory examination of the relationships among emotional intelligence, elementary school science teacher self-efficacy, length of teaching experience, race/ethnicity, gender, and age*. Texas A&M University-Kingsville, 2004.

25. PETRIDES, K. V. a Adrian FURNHAM. On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*. London: Pergamon, 2000. Vol. 29, no. 2, s. 313–320. ISSN 0191-8869.
26. PETRIDES, V. Konstantinos a Adrian FURNHAM. Trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). [online]. 1st October 2011 Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations [cit. 2022-04-07]. Dostupné také z: <https://www.eiconsortium.org/measures/teique.html>
27. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1387-3.
28. PTÁČEK, Radek, Hana KUŽELOVÁ a Libuše ČELEDOVÁ. *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Praha: MPSV, 2011. ISBN 978-80-7421-040-2.
29. RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-425-7.
30. SAKLOFSKE, Donald H., Elizabeth J. AUSTIN, Paul S. MINSKI. Structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 2003, 34.4: 707–721.
31. SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS, ed. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4.
32. SCHUTTE, Nicola S. et al. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 1998, 25.2: 167–177.
33. TSAOUSIS, Ioannis a Ioannis NIKOLAOU. Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 2005, 21.2: 77–86.
34. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.
35. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
36. VAN ROY, L. David, Alexander ALONSO a Chockalingam VISWESVARAN. Group Differences in Emotional Intelligence Scores: Theoretical and Practical



- Implications. *Personality and Individual Differences*. 2005, 38(3): 689–700. DOI: 10.1016/j.paid.2004.05.023. ISSN 01918869.
37. VERNON, E. Philip, 1933. Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*. (4, 42–57).
38. VESELY, K. Ashley, Donald H. SAKLOFSKE a Alan DW. LESCHIED. Teachers – The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 2013, 28.1: 71–89.
39. VOJÁČEK, Jan. *Rozhodni se být zdrav.* Brno: CPress, 2021. ISBN 9788026437840.
40. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
41. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
42. WILDING, Christine. *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch.* Praha: Grada, 2010. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2754-7.
43. WOOD, Robert a Harry TOLLEY. *Testy emoční inteligence.* Brno: Computer Press, 2003. Rozvoj osobnosti (Computer Press). ISBN 8072268988.

#### Internetové zdroje:

1. FORMY NÁHRADNÍ VÝCHOVY [online]. © Otevřená budoucnost [cit. 2022-03-12]. Dostupné z: <https://www.otevrenabudoucnost.cz/formy-nahradni-vychovy/>
2. NÁHRADNÍ RODINNÁ PÉČE. *Průvodce* [online]. © Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 2022-04-01]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/nahradni-rodinna-pece>
3. PETRIDES V. Konstantinos, Adrian FURNHAM a Norah FREDERICKSON. Emotional intelligence. *The Psychologist*. 2004, Vol. 17 No 10, s. 574–577. [online]. [cit. 2022-03-12]. Dostupné z: <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-17/edition-10/emotional-intelligence>

4. PETRIDES, V. Kostantinos. Ability and trait emotional intelligence, 2011. [online]. © Psychometriclab 1998–2002 [cit. 2022-03-12]. Dostupné z: <http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/Trait%20EI%20-%20HID.pdf>
5. STATISTICKÝ INFORMAČNÍ SYSTÉM Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2021/2022. [online] © Odbor statistiky a informatiky MŠMT. [cit. 2022-03-12]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
6. THE 20% STATISTICIAN: Always use Welch's t-test instead of Student's t-test. The 20% Statistician [online]. 20 November 2021 [cit. 2022-03-12]. Dostupné z: <http://daniellakens.blogspot.com/2015/01/always-use-welchs-t-test-instead-of.html>
7. ZÁKON č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů z 5. února 2002. In: Sbíрка zákonů ČR [online]. © AION CS, 2010–2022 [cit. 2022-03-16]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Čtyři základní dovednosti, které jsou spojovány s emoční inteligencí.....	23
Tabulka 2 Zastoupení pedagogů v ústavních zařízeních v ČR.....	37
Tabulka 3 Welchův t-test: p-hodnota a číselné charakteristiky .....	44
Tabulka 4 Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti .....	45
Tabulka 5 Welchův t-test: p-hodnota a číselné charakteristiky .....	46

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Rozdělení respondentů podle pohlaví, vlastní zpracování .....	37
Graf 2 Rozdělení respondentů podle věku.....	38
Graf 3 Rozdělení respondentů podle úrovně dosaženého vzdělání .....	38
Graf 4 Rozdělení respondentů podle organizace, ve které jsou zaměstnání.....	39
Graf 5 Rozdělení respondentů podle délky praxe v oboru .....	39
Graf 6 Skóre emoční inteligence v závislosti na pohlaví.....	45
Graf 7 Celkové skóre emoční inteligence podle věku respondentů.....	46
Graf 9 Histogram – znázornění podle věku .....	46
Graf 10 Skóre emoční inteligence podle úrovně dosaženého vzdělání .....	47

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník rozeslaný pedagogickým respondentům

Příloha P II: Výstupy pro Welchův test ze softwaru

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK ROZESLANÝ PEDAGOGICKÝM RESPONDENTŮM

Vážení pedagogové, vážené pedagožky,

jsem studentkou oboru Sociální pedagogika na Univerzitě T. Bati ve Zlíně a dovoluji si vám předložit dotazník, zaměřený na emoční inteligenci soudobých pedagogů v ústavních zařízeních, doplněný o dotazník demografických údajů.

Získané odpovědi budou použity pouze pro účely zpracování mé závěrečné práce. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji za Váš čas a Vaši ochotu dotazník vyplnit.

Aneta Lachout

## Demografické údaje – zaškrtněte křížkem, co pro vás platí, případně doplňte:

1. Pohlaví:

<input type="checkbox"/>	Žena
<input type="checkbox"/>	Muž

2. Věk: ..... (konkrétní číslo)

3. Vzdělání:

<input type="checkbox"/>	Základní
<input type="checkbox"/>	Vyučen/a
<input type="checkbox"/>	Středoškolské bez maturity
<input type="checkbox"/>	Středoškolské s maturitou
<input type="checkbox"/>	Vysokoškolské

4. Organizace, ve které jste zaměstnán/a:

<input type="checkbox"/>	Diagnostický ústav
<input type="checkbox"/>	Dětský domov

<input type="checkbox"/>	Dětský domov se školou
<input type="checkbox"/>	Výchovný ústav
<input type="checkbox"/>	Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (ZDVOP)
<input type="checkbox"/>	Jiné

5. Délka vaší dosavadní praxe v oboru: .....(roky)

6. Jak dlouho pracujete v současném zařízení: .....(roky)

### TEIQue-SF zkrácená forma

Odpovídejte na všechny položky tak, že zakroužkujete číslo, které nejlépe odráží míru vašeho souhlasu nebo nesouhlasu s daným výrokem.

Neexistují „správné“ či „špatné“ odpovědi. Jde tu výhradě o vás.

Odpovědi jsou na sedmibodové škále **od 1 = zcela nesouhlasím - po 7 = zcela souhlasím.**

Prosím, odpovídejte pozorně, ale nepřemýšlejte příliš dlouho nad jednotlivými výroky.

Svémi odpověďmi se pokuste co nejpřesněji vystihnout sebe sama.

Označte číslo, které nejlépe odráží míru vašeho souhlasu nebo nesouhlasu s daným výrokem.

Vyberte na sedmibodové škále od 1= zcela nesouhlasím – po 7 = zcela souhlasím.

	od 1 zcela nesouhlasím			po 7 zcela souhlasím			
	1	2	3	4	5	6	7
1. Nedělá mi problém pomocí slov vyjádřit své emoce.							
2. Často mi dělá problém vidět věci očima druhých lidí.							
3. Obecně jsem typ člověka, který je velmi motivovaný.							
4. Obvykle mívám potíže se zvládnutím svých emocí.							
5. Obecně nepovažuji život za radostný.							
6. Umím dobře vycházet s lidmi.							
7. Často měním své názory.							
8. Často je pro mě těžké rozpoznat, jakou emoci právě cítím.							
9. Vnímám, že mám mnoho dobrých vlastností.							
10. Často se mi zdá těžké zastat se svých práv.							

11. Obvykle umím ovlivnit prožívání druhých lidí.	1	2	3	4	5	6	7
12. Celkově je můj úhel pohledu na většinu věcí pochmurný.	1	2	3	4	5	6	7
13. Moji blízcí si často stěžují, že se k nim nechovám správně.	1	2	3	4	5	6	7
14. Často mi přijde těžké přizpůsobit svůj život tomu, co se aktuálně děje.	1	2	3	4	5	6	7
15. Obecně umím zvládat stres.	1	2	3	4	5	6	7
16. Často mám problémy projevit náklonnost svým blízkým.	1	2	3	4	5	6	7
17. Za normálních okolností jsem schopný/á představit si sebe "v kůži někoho jiného" a vžít se do jeho pocitů.	1	2	3	4	5	6	7
18. Obvykle mám problém udržet si vůči něčemu dostatečnou motivaci.	1	2	3	4	5	6	7
19. Obvykle umím najít způsob, jak uhlídat své emoce tak, jak chci.	1	2	3	4	5	6	7
20. Celkově jsem se svým životem spokojený/á.	1	2	3	4	5	6	7
21. Popsal/a bych se jako dobrý/á vyjednávač/ka.	1	2	3	4	5	6	7
22. Jsem zvyklý/á ocitnout se v situacích, kterým bych se raději vyhnul/a.	1	2	3	4	5	6	7
23. Často přemýšlím nad svými pocity a emocemi.	1	2	3	4	5	6	7
24. Věřím, že mám mnoho silných stránek.	1	2	3	4	5	6	7
25. Mám tendenci vzdávat se, i když vím, že jsem v právu.	1	2	3	4	5	6	7
26. Nejsem schopný/á měnit to, co cítí druhí.	1	2	3	4	5	6	7
27. Obecně si myslím, že se věci v mém životě podaří.	1	2	3	4	5	6	7
28. Je pro mě těžké se citově připoutat, dokonce i k těm, kteří jsou mi blízcí.	1	2	3	4	5	6	7
29. Obecně jsem schopný/á přizpůsobit se novým situacím.	1	2	3	4	5	6	7
30. Druzí na mně oceňují mou uvolněnost.	1	2	3	4	5	6	7



## PŘÍLOHA P II: VÝSTUPY PRO WELCHŮV TEST ZE SOFTWARE

T-tests; Grouping: Vzdělání (survey-data-emocni-inteligence-soudobych-pedagogu-v-ustavnich-zarizenich in Workbook1)  
 Group 1: SŠ s maturitou  
 Group 2: VŠ

Variable	Mean SŠ s maturitou	Mean VŠ	t separ. var. est.	df	p 2-sided	Valid N SŠ s maturitou	Valid N VŠ	Std.Dev. SŠ s maturitou	Std.Dev. VŠ
Emoční inteligence -	151,0667	159,2791	-1,57949	23,54965	0,127563	15	43	17,53554	16,76210

T-tests; Grouping: Vzdělání (survey-data-emocni-inteligence-soudobych-pedagogu-v-ustavnich-zarizenich in Workbook1)  
 Group 1: SŠ s maturitou  
 Group 2: VŠ

Variable	Mean SŠ s maturitou	Mean VŠ	t separ. var. est.	df	p 2-sided	Valid N SŠ s maturitou	Valid N VŠ	Std.Dev. SŠ s maturitou	Std.Dev. VŠ
Emoční inteligence -	151,0667	159,2791	-1,57949	23,54965	0,127563	15	43	17,53554	16,76210