

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

VLIV SEBEZKUŠENOSTNÍHO KURZU NA EMOČNÍ INTELIGENCI JEDINCE

THE INFLUENCE OF SELF-EXPERIENCE TRAINING ON
INDIVIDUAL'S EMOTIONAL INTELLIGENCE



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Markéta Mikulcová**

Vedoucí práce: **PhDr. Daniel Dostál, Ph.D.**

Olomouc

2020

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu diplomové práce, PhDr. Danielovi Dostálovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné podněty a rady, které mi pomohly směřovat práci k úspěšnému cíli a stejně tak si velmi vážím vstřícného a podporujícího přístupu. Mé poděkování také patří PhDr. Martinovi Seitlovi, Ph.D., za jeho ochotu a poskytnutí přístupu k výzkumné metodě, která dala za vznik této práci. Můj dík také patří Mindfulness centru v Praze, za jejich nadšení a přátelskou spolupráci a samozřejmě děkuji všem dobrovolným participantům, kteří velkou měrou přispěli k realizaci výzkumu. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své milované rodině a blízkým, kteří při mně stáli v době úspěchu i nezdaru, kteří mi jsou inspirací a zdrojem energie a kterým vděčím nejen za úspěšné dokončení studií.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Vliv sebezkušenostního kurzu na emoční inteligenci jedince“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
OBSAH		3
ÚVOD		5
TEORETICKÁ ČÁST		6
1	Emoční inteligence	7
1.1	Co jsou to emoce?	7
1.2	Etablování pojmu emoční inteligence	9
2	Hlavní modely emoční inteligence	13
2.1	Salovey – Mayer (Caruso) model	13
2.1.1	Schopnost vnímat a posoudit emoce své i druhých	14
2.1.2	Emoční podpora myšlení	15
2.1.3	Porozumění emocím a jejich analýza	17
2.1.4	Promyšlená regulace emocí podporující emoční a intelektový růst	18
2.2	Model emoční inteligence od Golemana	20
2.2.1	Sebeuvědomění	20
2.2.2	Sebeovládání	21
2.2.3	Motivace	21
2.2.4	Empatie	22
2.2.5	Společenská obratnost	24
3	Měření emoční inteligence	26
3.1	Metoda MSCEIT	28
3.2	Metoda ESCI	29
3.3	EQ-i (Bar-On)	31
3.4	SEIS	32
3.5	Dotazník TEIQue	32
4	Od teorie k praxi: Uplatnění emoční inteligence	36
5	Možnosti rozvoje emoční inteligence	40
VÝZKUMNÁ ČÁST		47
6	Výzkumný problém	48
7	Popis metodologického rámce a metod výzkumu	50
7.1	Metoda prováděného výzkumu	50
7.2	Proces získání výzkumného souboru	50
7.2.1	Výzkumný soubor	52
7.3	Zavedená intervence – mindfulness kurz	52
7.4	Testová metoda – MSCEIT	54

7.5	Výzkumné hypotézy	56
8	Práce s daty a její výsledky	58
8.1	Výsledky testování hypotéz.....	59
9	Diskuze	65
9.1	Klady a úskalí zvoleného metodologického postupu	65
9.2	Komentované výsledky výzkumu	66
9.3	Doporučení pro další výzkumy	69
10	Závěr.....	71
11	Souhrn	72
LITERATURA.....		75

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Abstrakt diplomové práce v ČJ a AJ

Příloha č. 2: Ukázka dat

ÚVOD

V poslední době se zjišťuje, že emoční inteligence hraje poměrně velkou roli v různých sférách života každého člověka. Ať už se jedná o vztahy, osobní spokojenost, profesní život a další oblasti, které budou uvedeny dále v této práci. Emoční inteligence představuje proměnnou kvalitu, která nemá ani ustálený postup svého měření, ale důsledky její úrovně jsou poměrně patrné. Pokud tedy ovlivňuje tolik pro nás důležitých aspektů života, můžeme si život zkvalitnit tím, že si emoční inteligenci vytrénujeme? A je vůbec tento trénink emoční inteligence možný?

Tématem diplomové práce je hledání odpovědi na otázku, zda je emoční inteligence ovlivnitelná vlivem dostupných a záměrně použitých technik. Technikou se v tomto případě rozumí sebezkušenostní kurz, konkrétně intenzivní mindfulness kurz, který sestává z různých cvičení a technik využívaných i v oblasti terapiích a různých kurzů. V takovýchto kurzech jsou nabídnuty člověku postupy či metody, které mu napomáhají k orientaci ve svém duševním a fyzickém životě. Napomáhají objevovat nové cesty, zejména cestu zpět k sobě, k porozumění svých myšlenek, prožívání a jednání. Cílí na postoj, který člověk zachovává vůči sobě, což pak bezpodmínečně ovlivňuje i postoj ke světu a pochopení, co se děje za hranicí člověka, a jak se k tomu vztahuje. Touto sebezkušeností si člověk prochází v rámci terapií, kde je terapeut v roli průvodce jeho duševního dění a nastavuje klientovi zrcadlo porozumění. Pro terapeuta je pak takovéto působení hlavním nástrojem jeho práce. Nebavíme se pak o konkrétních psychoterapeutických směrech, a jak se které techniky nazývají, ale o samotném působení těchto technik a o procesu, který zanechávají v klientech. Výsledkem procesu je změna, která nemusí být viditelná, ale pro klienta může mít velkou hodnotu a dalekosáhlý dopad. Tato práce je věnována právě změně v emoční inteligenci, která je zodpovědná za porozumění sobě, svému duševnímu světu i porozumění a vnímání světa dalších lidí.

Téma práce jsem si vybrala, protože i já, jako budoucí psycholog, bych byla ráda potenciálním klientům takovýmto průvodcem. Dané techniky směřované na emoční život člověka jsou pak jedním z hlavních „nástrojů“, které psycholog ve vztahu ke klientovi může využít. Pokud tedy terapeut či sebezkušenostní kurz povede k lepšímu porozumění svému vnitřnímu a vnějšímu světu na jehož základě učiní pak taková rozhodnutí, která pozitivně ovlivní různé aspekty klientova života, pak bych tuto myšlenku ráda podpořila touto prací.

TEORETICKÁ ČÁST

1 EMOČNÍ INTELIGENCE

První část textu je věnována emocím, emoční inteligenci a jejímu vymezení, modelům emoční inteligence, funkcím, praktickému využití a výsledkům z výzkumů a také možnostem jejího měření. Pro termín emoční inteligence bude v textu dále používána zkratka EI (emotional intelligence).

1.1 Co jsou to emoce?

Ačkoli je hlavním tématem této práce emoční inteligence, tak se zde neobejdeme bez základních znalostí emocí. Emoce jako pojem není jednoznačně vymezen, neboť v různých přístupech a různými badateli mu je dán rozdílný obsah. Také se pohybujeme v nuancích mezi tím, co je to emoce, pocit, afekt, cit apod. V některých textech se s pojmy pracuje jako se synonymy, někde jim přiřazují trochu jinou kvalitu a oddělují je. Terminologie se v tomto ohledu jeví jako nejasná až rozevlátá (Plháková, 2011).

Obecně na emoce je nahlíženo jako na dynamický a proměnlivý psychický proces, který doprovází další psychické procesy, kterým dodává určité vyjádření, zabarvení, příchut'. Tyto charakteristiky však vedou spíše k fádnímu a příliš obecnému vymezení. Řada badatelů se pokusila proniknout k podstatě a základu emocí, ale stále se potýkali s neforemností a nejasností pojmu. Vymezení pojmu bylo i zdrojem rozporů mezi badateli, a tak konsenzus o pojmu byl spíše v nedohlednu. Ačkoli existenci emocí či prožívání dnes nelze popřít nebo přehlédnout, tak někteří teoretici ve 30. letech min. stol. se dokonce dožadovali vyňatí pojmu z psychologického slovníku, neboť emoce dle jejich názoru není nic víc, než vyšší či nižší aktivita organismu (Duffy, 1941).

Samotný pojem emoce je bez aktuálního emočního prožitku prázdný, a je pouze jedním ze základních psychických procesů. Pokud jej chceme poznat, tak jsme odkázáni primárně na sebe a na vlastní emoční prožitky v konkrétních situacích, kdy prožíváme smutek, radost, hněv atd. (Geist, 2000). Při pátrání po etymologii slova dohledáme, že vychází z pojmu *emovere*, jehož význam je vzrušovat. Plháková (2011) uznává, že dodnes se setkáváme s teoretickými nejasnostmi pojmu, ale dle většiny psychologů emoce je

tvořena třemi základními komponentami. Fenomenologická subjektivní komponenta označuje zabarvený emocionální prožitek. Tento prožitek může být pozitivně či negativně zabarvený a označujeme ho jako cit. Cit je pak už specifitější prožitek emoce osobité kvality, kterou pak může být radost, zlost atp. Již výše je zmíněno, že cit je někdy zaměňován za emoci, dnes se spíše přikláníme k jejímu odlišování. Cit je pak spíše podmnožinou emoce a označuje konkrétní prožitek dané emoce (Nakonečný, 2000). Výrazová expresivní složka je pak doprovázející projev emoce. Výrazová expresivní složka je charakteristická svojí spontánností, bezděčností, a nejtypičtějším příkladem je mimika. Třetí komponenta je fyziologická, kterou sledujeme v tělesných změnách (srdeční tep, krevní tlak, tělesnou teplotu, respirační systém apod.) podmíněné autonomním nervovým systémem a hormonální produkcí. Zajímavou starší teorii, v rámci fyziologického pojetí emocí, vytvořili James a Lange, kteří vysvětlovali emoce jako reakci na tělesné změny. Tento přístup dobře ilustruje věta „máme strach, protože utíkáme“ (Nakonečný, 2000). Plháková (2011) dále dodává, že někteří odborníci přidávají čtvrtou komponentu emocí, kde je vyzdvihován samotný podnět, který vyvolá konkrétní emoci a ta se odvíjí od interpretace člověkem.

Keltner a Gross (1999) označují emoce jako epizodické, relativně krátkodobé, biologicky založené vzorce vnímání, které jsou také spjaty s předešlými zkušenostmi, mají fyziologickou odezvu a projevují se v komunikaci a v jednání. Objevují se v reakci na specifické fyziologické a sociální výzvy a příležitosti. Přisuzují emocím i behaviorální složku zahrnující vyjadřování včetně verbální a neverbální komunikace. Dále mluví o kognitivní složce, kam se řadí i pocity, myšlenky a prožívání, a nechybí ani fyziologická složka, která je popsána výše. Dnes již převážně pracujeme se všemi zmíněnými komponentami, které jsou vzájemně propojené, reagují na sebe a pracují v součinnosti.

Je zde i zájem vytvořit kategorii základních emocí, které jsou charakteristické svou všudypřítomností a velmi blízkou obdobností v expresivitě napříč kulturami. Plutchik (1991, in Shapiro, 2014) řadí mezi primární emoce strach, hněv, odpor, smutek, radost, přijetí, předtuchu a překvapení. Tyto emoce jsou podle něj podmíněny specifickou událostí, jsou doprovázeny kognitivním hodnocením, chováním, a mají funkci adaptace. O adaptivní funkci emocí se mluví v souvislosti s žádoucím výsledkem, avšak ne všechny emoce a za každých okolností mají žádoucí výsledek. Rozlišujeme pak přímé důsledky emocí, kdy například strach iniciuje útěk, a nepřímé důsledky emocí, které postrádají onu adaptivní kýženou funkci, například v případě chronického stresu, který může vést

ke zdravotním problémům (Schulze & Robertz, 2007). Předpoklad podobnosti vyjadřování emocí napříč kulturami pak potvrdili psychologové Ekman a Friesen v jejich studii realizované v Nové Guineji. Studie ukázala, že existuje kategorie základních (univerzálních) emocí, jejichž expresivní složku rozlišují lidé ve všech kulturách stejně. I přes zjištění této studie, ale předpokládají, že jsou i jiné základní emoce, které nemají charakteristický výraz tváře, a tak mohou být pochopeny různými způsoby. Dále se předpokládá, že tyto základní emoce nesou jakési jádro, ze kterého se pak tvoří další emoce. Plháková (2011) dodává, že základní emoce (radost, smutek, strach, hněv a odpor) jsou člověku geneticky dané a postupně během dětského vývoje se škála emocí rozkvétá o další pestré emoce.

Ačkoli konceptualizace pojmu čelí rozličným rozdílům, tak funkce emocí v životě, v čistě praktickém ohledu, zůstává neměnná a zastává nezastupitelnou roli v procesu rozhodování, jednání, chování, hodnocení postojů atp. Do jaké míry umíme zacházet s emocemi, regulovat je, rozumět jim, rozpoznat je, je také předmětem fenoménu, který se v literatuře označuje jako emoční inteligence.

1.2 Etablování pojmu emoční inteligence

Pojem inteligence v širším kontextu je poměrně známý a dlouho užívaný. Inteligence je dále kategorizována do více druhů a tříd dle různých faktorů. Nicméně i různé druhy inteligence jsou propojeny společnými rysy. Podle Sternberga (2002, s. 502) je inteligence *„schopnost učit se ze zkušenosti, užívat metakognitivní procesy, které zkvalitňují učení, a schopnost přizpůsobovat se svému prostředí, jež může v různých sociálních a kulturních souvislostech vyžadovat různé druhy přizpůsobení“*. Jakožto pro obecný kognitivní konstrukt je definice dostačující. Po přečtení této i jiných definic inteligence můžeme říci, že inteligence je nástrojem na řešení problémů na základě předešlých zkušeností či požadavků, které vyplývají ze situace. Odborníci zabývající se inteligencí popisují její proces jako jakousi analytickou cestu k řešení. Nicméně po hlubší úvaze zjistíme, že existují problémy, které nemají logicky správné řešení, a přesto je dokážeme vyřešit. A právě zde přicházejí na řadu emoce. Práce s lidskými emocemi, porozumění vlastním emocím i emocím druhých je schopnost, na kterou bychom mohli využít klasický analytický přístup, ale jen částečně a omezeně.

Této mezery ve vymezení inteligence si všimlo několik odborníků, kteří následně přicházeli s novými konstrukty a kategoriemi inteligence. Stejně jako jiné nové konstrukty

v psychologii, i tento si potřeboval projít jistým logickým procesem zkoumání, hledáním cest na jeho měření, aplikování a ověřování. Pojem EI je úzce spojen s pojmem sociální inteligence, který prvně použil Dewey v roce 1909. Avšak celkový koncept sociální inteligence, jak ho známe dnes, použil prvně Thorndike v roce 1920. Sociální inteligence poukazuje na schopnost pochopit motivace a emoce ostatních jedinců, a na základě tohoto poznání adekvátně jednat s lidmi a reagovat na sociální situace (Kihlstrom & Cantor, 2000). V souvislosti se sociální inteligencí se dostala do popředí empatie, kterou dnes chápeme jako schopnost vcítit se do druhého. Čímž se dostáváme blíže k EI, nicméně i empatie musela ujít svůj kus cesty k dnešní definici, neboť dříve nesla spíše pejorativní význam a vyznačovala nakažení se emocemi od ostatních (Ruisel, 2000).

Další stopy vedou k teorii Gardnera (1999) o mnohočetných inteligencích, která byla založena na myšlence, že inteligence není jedna univerzální schopnost, ale zahrnuje několik dalších poddruhů inteligence, v nichž může jedinec vyniknout. Mezi tyto typy zařadil intrapersonální a interpersonální inteligenci. Interpersonální inteligence označuje schopnost porozumět záměrům, motivacím a touhám jiných osob, a následně efektivně díky ní spolupracovat s ostatními lidmi. Intrapersonální inteligence zahrnuje schopnost porozumět sobě a vlastním touhám a obavám, zahrnuje také znalost vlastního behaviorálního modelu, což napomáhá k orientaci a k řízení svého vlastního života (Petrides, 2011). Jsou to právě Gardnerovy teorie, o které se opírají mnohé dnešní definice EI a také nezřídka kdy je na ně odkázáno v odborných textech.

Samotný pojem poprvé uvedli Salovey a Mayer ve svém díle Emoční inteligence (1990). Původně vnímali EI jako podmnožinu sociální inteligence, ale zároveň ji přiznali schopnost vnímat vlastní emoce. Nicméně jejich původní koncept poukazuje na možnost celkové blízké podobnosti a na vzájemně propojené komponenty obou konstruktů. Odmítali ji označovat jako EQ, neboť se obávali, že by se pak lidé domnívali, že EI představuje měřitelnou veličinu. A tak ji označovali pouze jako EI do doby, než přišli s metodou, jak ji měřit. Později svůj původní koncept revidovali do dnešní podoby definice, která říká, že EI je *„komplexní schopnost emoce vnímat, vytvářet je a přistupovat k nim takovým způsobem, aby podporovaly myšlení, rozumět emocím a emocionálním znalostem a promyšleně regulovat emoce tak, aby podporovaly emoční a intelektuální růst“* (Mayer & Salovey, 1997, s. 5)

V rámci vymezování konceptu EI lze zmínit Bar-onův model, který se opírá o Darwinovu práci, ve které byl kladen důraz na možnost emočního vyjádření jedince,

jakožto na prostředek pro přežití a adaptaci na měnící se svět. Bar-On model pracuje s pojmem emočně-sociální inteligence, a zahrnuje do něj další osobnostní charakteristiky, které dle jeho názoru podmiňují úspěch jedince. Tento úspěch však nemusí být vůbec spojen s akademickou inteligencí (Bar-On, 2007). Bar-on se zabýval právě otázkou, proč jsou někteří v životě úspěšnější než jiní. Pracoval zejména s těmi osobnostními charakteristikami, které se sice podílely na úspěchu, ale nijak nesouvisely s klasickou akademickou inteligencí. Na základě svých výzkumů vymezil pět základních oblastí přispívající k úspěšnosti jedince: intrapersonální dovednosti, interpersonální dovednosti, adaptabilitu, schopnost zvládat stres a obecnou náladu (udržení si optimismu) a subjektivní pocit štěstí (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, & Thomé, 2000).

Dalším významným průkopníkem a zejména populizátorem EI je Goleman, který v roce 1995 napsal knihu „Emoční inteligence“, která byla věnována i širší laické veřejnosti. Daná publikace dostala EI do popředí veřejného zájmu, a tato náhlá popularita způsobila, že mnozí začali svůj postoj k intelektu a k emocím přehodnocovat. Goleman (2011) ve svém díle pojímá EI jako nezastupitelnou veličinu v úspěšnosti, spokojenosti a „životního“ štěstí. Zároveň ji kategoricky odděluje od akademické inteligence (IQ), která se dle jeho názoru vymezuje spíše na školní úspěšnost, která je měřitelná známkami. Poukazováním na jedinečnost a vyzdvihováním (nej)důležitosti EI čelil Goleman i značné kritice právě za to, že se omezil pouze na jeden faktor, kterému přiřknul téměř veškerou zodpovědnost za rozličné aspekty života člověka (Newsome, Day, & Catano, 2000). O jeho pojetí EI bude pojednáno podrobněji níže. Pro orámování si jeho pojetí EI nám prozatím vystačí zmínění pěti hlavních oblastí podílejících se na úspěšném životě, a tedy na EI: sebeuvědomování, zvládání vlastních emocí, schopnost sám sebe motivovat, empatie a umění mezilidských vztahů (Goleman, 2011).

Z výše zmíněných definic můžeme dojít k úvaze, že může být poněkud matoucí vnímat inteligenci jako jednu holistickou veličinu zahrnující veškeré schopnosti a dovednosti člověka. Představme si, že porovnáváme výsledky míry inteligence. Vzhledem k měření se jedná o kvantitativní výsledky. Čísla nám mohou říci hodně, ale v praktickém reálném životě se stejné číslo může chovat zcela jinak. Jedinec se stejnými hodnotami stále jinak uvažuje, rozhoduje se a jedná. V tomto smyslu je pak poněkud obtížné nalézt jeden faktor v inteligenci, který je zodpovědný právě za specifické jednání, které vede například k úspěšnosti, promptní adaptabilitě apod. Tohoto fenoménu si všimlo nemálo odborníků, a proto se snaží oddělit jednotlivé složky nebo druhy inteligence

se svými specifickými vlastnostmi a funkcemi. Nicméně nemůžeme si nevšimnout, že se jednotlivé druhy inteligence v určitých ohledech překrývají.

Nejblíže mají k sobě sociální a emoční inteligence. V některých odborných textech jsou vyzdvihovány jako právě určující směrnice při dosahování životních cílů, takže jsou staveny na podobnou úroveň. Také dle některých výzkumů se zdá, že vyšší IQ nepredikuje úspěšnější a spokojenější život (rozdíl mezi lidmi v úspěšnosti s IQ a EI). Zatímco lidem s vyšší EI a sociální inteligencí se v těchto oblastech (např. ve vztazích, v práci apod.) daří lépe než těm, kteří mají tyto inteligence na nižší úrovni. Na druhou stranu musíme připustit, že měření úspěšnosti v profesním životě může být poněkud zavádějící, neboť je zde velmi důležitým faktorem to, o jaké profesní odvětví se jedná. Můžeme si dobře představit, že jedinec s nižší EI ale vysokou mírou IQ je úspěšnější v kvantové fyzice než jedinec, který by měl tyto hodnoty naopak (Schulze & Robertz, 2007). Když opustíme od hledání souvislostí mezi úspěšností a EI/IQ a zaměříme se na spojitost mezi IQ a EI, tak zjistíme, že nebyla zjištěna žádná významná spojitost. Nelze tedy předvídat míru EI na základě inteligence. Charakterem IQ je také to, že je téměř neměnná. Samozřejmě se do určité míry taktéž vyvíjí a přizpůsobuje se nárokům vývoje jedince, ale nemá na ni velký vliv její případné trénování, tedy jedinec se nestane chytřejším, pokud se naučí nové informace. Máme tedy možnost vytrénovat IQ jen o několik málo bodů, ale zhoršit či narušit se naopak může podstatně více například organickým poškozením mozku¹. V tomto pohledu můžeme mluvit o inteligenci jako o schopnosti učit se, která přetrvává, zatímco EI získáváme, můžeme ji zlepšovat a má tedy aspekt proměnlivosti. Dle základního dělení inteligence od Cattella je tedy blíže ke krystalické inteligenci, která je ovlivněná učením, zkušenostmi, prostředím a kulturou, ve které jedinec vyrůstá. To však neznamená, že EI nemůže být vrozená. Je známo, že někteří lidé mají od přírody vyšší EI než ostatní. Dále stojí za zmínku, že charakter osobnosti je nám dán také vrozeně, a je tedy jakousi neměnnou konstantou. Stejně tak nemůžeme odvozovat EI od charakteru osobnosti. Nicméně je zde předpoklad určitých charakterových vlastností, které mohou zjednodušit rozvíjení EI daného jedince (Bradberry & Greaves, 2002).

¹ Organická mozková porucha zahrnuje jakékoli poškození či úraz vedoucí k mozkové dysfunkci, která může být trvalá nebo přechodná. Můžeme sem zahrnout cévní mozkové příhody, infekční onemocnění mozku, epilepsii apod. (Koukolík, 2002)

2 HLAVNÍ MODELY EMOČNÍ INTELIGENCE

Poté, co se těšila EI velkému zájmu i širší veřejnosti, a význam pojmu se konkretizoval a diferencoval od jiných, tak došlo k rozmachu samotných výzkumů EI, ze kterých vzešlo několik modelů či přístupů, jak nahlížet na EI. V této kapitole se tedy seznámíme s nejnámějšími a často využívanými modely EI.

2.1 Salovey – Mayer (Caruso) model

Salovey a Mayer jako první publikovali rozsáhlé výzkumy zaměřené primárně na schopnost zpracování emočních informací a přizpůsobování se jim. Jejich pojetí EI tedy cílilo na lidské schopnosti, čímž se liší od ostatních modelů. Toto schopnostní pojetí zdůrazňuje výkon, kterého jedinec může dosáhnout, a efektivitu řešení problémů. Jejich model si prošel dlouhým vývojem a několikrát byl přepracován i v reakci na jeho kritiku. S prvním modelem přišli již v roce 1990 a stanovili v něm tři duševní procesy týkajících se emočních informací. Do těchto procesů patří interpretace a vyjadřování emocí, regulace emocí a schopnost využití emocí adaptivním způsobem. Dále pak hodnotí, zda jsou tyto procesy využity ve vztahu k sobě nebo k ostatním. Od těchto hlavních procesů pak autoři odvíjí další schopnosti, kterými by měl člověk disponovat, pokud danou kategorii procesů ovládá. Stanovené schopnosti však čelily kritice kvůli jejich nejasné definici a jejich zaměňování s jinými duševními procesy. Sami tvůrci modelu uznali, že daný model je poněkud limitující a ochuzen o přemýšlení o pocitech (Schulze & Robertz, 2007).

V roce 1997 přišli s revidovaným modelem, který se snaží vymezit vůči osobnostním vlastnostem měřenými osobnostními testy a na EI nahlízejí jako na duševní vlastnost. Tento model pak zahrnuje schopnost vnímat emoce v jejich subjektivní i fyzické kvalitě, schopnost identifikovat emoce druhých, schopnost vyhodnotit emoce, schopnost vyjádřit své emoce i potřeby na základě pocitu, schopnost rozumět emocím, jejich významu a rozpoznat je v celé jejich komplexnosti, a v neposlední řadě schopnost řídit

a regulovat emoce k podpoře emočního a intelektuálního růstu (Mayer & Salovey, 1999). V následující části si přiblížíme jednotlivé větve jejich teorie.

2.1.1 Schopnost vnímat a posoudit emoce své i druhých

Salovey a Mayer (1990) se věnují procesuálnímu uspořádání emoční inteligence. Emoční inteligence funguje díky vnitřním propojeným procesům, které se aktivují ve chvíli, kdy se do našeho percepčního systému dostane emočně zabarvená informace. Pak už se spouští řetězec dílčích procesů jako je analyzování, posuzování, vyhodnocování a vyjadřování emocí. Podnět k odstartování tohoto emočního řetězce se k nám může dostat dvěma cestami, které můžeme nazvat verbální a neverbální. Jak již dneska víme, tak se velká škála emocí odehrává na neverbální úrovni, které jsme ale taktéž schopni dobře registrovat. Ačkoli se vědomě více spoléháme na to, co je verbálně řečeno, tak se nedá říci, že se jedná o ten spolehlivější komunikační kanál. Jsou to právě neverbální signály, které jsou nevědomé a tolik nepodléhají různým filtrům související se sebe prezentací² a sociálním přijetím.

Neverbálnímu vyjadřování emocí se věnuje v rozsáhlejší měřítku studie Darwina (1964), který popisuje výrazy emocí u lidí i zvířat a jejich přirozenost v expresivitě emocí. Například nemluvně se učí svým pocitům nespokojenosti či radosti díky empatickému zrcadlení těchto pocitů jeho rodiči. S vývojem se dítě postupně učí rozlišovat mezi, byť nenápadnými, tak pravými upřímnými úsměvy od pouze zdvořilostních úsměvů a dalšími nuancemi ve vyjadřování emocí. Je zajímavé, jak nám vnímání a rozeznávání emocí neverbálním médiem jde přirozeně ještě dříve, než o nich víme. Ale verbálně se emocím učíme porozumět a vyjádřit je i v dospělém věku (Salovey & Brackett, 2004).

Model autorů také předpokládá, že EI prochází jak emocionálním, tak i kognitivním procesem. V tomto ohledu pak každá emoce prochází určitým kognitivním zhodnocením, které je dle Reeve (2009) a dalších výzkumníků důležité pro samotné prožívání emocí. Díky kognitivnímu zhodnocení je pak jedinec schopen vyhodnotit následky svých dalších kroků. Zatímco některé teorie EI se o kognitivní části zmiňují jen okrajově a nepřikládají ji tak velkou důležitost, tak dnes se už více přikláníme k teorii, že kognitivní vyhodnocení je

² Sebe prezentace zde odkazuje na sociologický konstrukt, který zahrnuje vědomé i nevědomované strategie, které jedinec uplatňuje ve svém chování s cílem zapůsobit na druhé takovým způsobem, aby se jeho „Já“ ukázalo v nejlepších světlech a kvalitách a stejně tak si následně mohl jedinec tyto kvality sám pro sebe potvrdit (Výrost & Slaměnik, 2008).

součástí emocionálního řetězce reakcí, nicméně se předpokládá, že na samém začátku stojí emoce, a v případě intenzivní emoce i rychlá emoční reakce (např. polekání) a ke kognitivnímu zhodnocení dochází až posléze. Vysvětlení přednostní emoce před kognitivním zhodnocením můžeme nalézt v hluboko zakořeněných instinktivních reakcích, které nás chrání před potencionálním nebezpečím. Například rychlý úskok před rychle se blížícím autem. Obecně právě emoce spojené s pudem přežití nás mohou vyburcovat k rychlé reakci, například k útěku, ale až kognitivním zhodnocením, které vychází primárně z dosavadních a převzatých zkušeností, zjistíme, že se nenacházíme v reálném ohrožení, protože potenciální ohrožení, například ve formě zuřivého štěkajícího psa, který je na vodítku, na nás nemůže zaútočit. Jakmile tedy dojde k vyhodnocení situace, tak dochází k útlumu této rychlé emoční reakce (Plháková, 2011).

Dovednost zacházet se svými emocemi, umět je zpracovat i v momentě náročných situací či po bolestivém zážitku je výsledkem schopnosti vnímání, hodnocení a vyjadřování svých vlastních emocí. Díky této schopnosti pak jedinec dokáže adekvátně odpovídat na své pocity, rozumí jim a vnímá je spíše jako příležitosti k růstu. Taktéž je podstatné tyto schopnosti umět uplatnit ve vztahu k druhým. Pokud se jedinec snaží porozumět a vyhodnotit emocionální reakce okolí, tak dokáže adaptivně zvolit vhodné chování, které je v souladu s danou situací a takové chování pak působí empaticky a autenticky, což dopomáhá k vybudování zdravých a funkčních sociálních vazeb (Salovey & Mayer, 1990).

2.1.2 Emoční podpora myšlení

Dalším postulátem modelu dle autorů je schopnost vytvářet, používat a cítit emoce podle potřeby. Tato schopnost stojí na procesu myšlení. Myšlení je zde využito pro produktivnější a lepší uvažování o emocích, které se pak stávají jasnější, srozumitelnější, a lze je použít k interpretaci pocitů a vybavování pocitů. Emoce nám pak pomáhají směřovat pozornost k důležitým informacím. Myšlení spolu s emocemi a se změnami nálad dávají prostor kritickému uvažování a umožňují nahlížet na věci z jiných úhlů pohledu. Nálady a další emoční stavy pak podmiňují konkrétní přístupy k řešení problémů, např. radostná nálada vede spíše k induktivnímu usuzování a ke kreativitě, a naopak pokleslá nálada je vhodnější k řešení deduktivních úkolů. Nálady a pocity člověk umí prožívat i zprostředkovaně skrze znalosti a zkušenosti, které již získal on sám nebo někdo v jeho okolí. Jedinec tedy může jinak zpracovávat určitý pocit nebo prožívat danou náladu, pokud se s ní již v nějakém kontextu potkal. Tyto znalosti pak mohou být efektivnější

využity k regulaci a k řízení nálad, neboť jedinec disponuje patřičnými informacemi k adekvátnímu vyhodnocení stavu (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001).

V tomto případě schopnost emoční regulace a řízení se vyvíjí v průběhu života, a jaké způsoby regulačních strategií jsou upřednostňovány, se mění i dle věku. Například emoce dítěte jsou častěji regulovány vnějším objektem, například pečující osobou (Reevy, 2010). Nicméně dítě se i samo učí, že projevování emocí mu pomáhá uspokojit jeho aktuální potřeby (např. pláče, když má hlad). Už těmito prvními zkušenostmi zjišťuje, které věci mu jsou příjemné a potřebné od těch, kterým se chce naopak vyhnout. Postupně dokáže i určit zdroj své nepohody, kterému se snaží vyhnout nebo se zaměří na příčinu svých pocitů tak, aby obnovil žádoucí emoční naladění. Tyto dovednosti se postupně ještě zdokonalují a zjemňují. Uvedme si příklad žáka, který dostal domácí úkol, ale místo toho, aby jej vypracoval, tak se věnuje své zábavě, ale vnitřně čelí pocitům zahanbení, provinění a cítí se tím zneklidněný. Protipólem pak může být učitel, který si právě přinesl spoustu sešitů na opravování a rád by se také věnoval nějaké své zábavě. Učitel však ví, že kdyby práci nedokončil, tak by čelil také pocitům zahanbení a byl by v napětí. Těmito vnitřním negativním pocitům se tedy záměrně snaží předejít tak, že nejprve dokončí svoji práci, díky které se dostaví pocit uspokojení. Učitel tak jednal na základě propracovanějšího myšlení a rozvinutější schopnosti prioritizace úkolů (Mayer & Salovey, 1997).

Dalším pojetím emocí ovlivňující proces myšlení je možnost prožít si nějaké situace, ačkoli se v ní reálně nevyskytujeme. Člověk si dokáže vzbudit v myšlence konkrétní pocit za pomoci vyvolání její představy v mysli. Tato schopnost pak pomáhá i porozuměním svým emocím a reakcím na ně, lépe se vcítit do určité situace či člověka, také ji můžeme využít k vybavení si nějakého zážitku, a v mysli jej znovu zažít. Těmito technikami dochází k hlubšímu poznání emocí, ale i k sebepoznání. V myšlenkách můžeme pracovat s minulostí, s reálným časem i alternativní budoucností. Tyto techniky mohou člověku pomoci k relaxaci, uvolnění, k prohloubení empatie, ale i v procesu rozhodování (Mayer & Salovey, 1997). V souvislosti s rozhodováním a emocemi mluví i Damasio (2004) ve své teorii somatických markerů, které mají základ v emoční zkušenosti. Tyto markery leckdy funguje nevědomě, a tak přesně nedokážeme určit, proč jsme nějakou variantu řešení zavrhlí a jinou přijali, nicméně lidově mluvíme o vnitřním pocitu, který nás dovedl k danému rozhodnutí.

Citlivost, vnímání a naslouchání pocitům nám pak slouží jako jakýsi intuitivní „kompas“, který nám pomáhá zvolit cestu při rozhodování a jednání, aniž bychom dokázali

tento proces verbálně popsat. Tento kompas vychází z našich zkušeností, přesvědčení, a řídí se vytvořeným žebříčkem hodnot (Goleman, 2000).

2.1.3 Porozumění emocím a jejich analýza

Tato větev zahrnuje schopnost porozumět emočním informacím, jak se emoce kombinují a mění prostřednictvím změn ve vztazích a také schopnost posoudit emoční významy. Porozumění emocím zahrnuje schopnost označovat emoce a rozpoznávat vztahy mezi slovy a emocemi, jako je třeba rozdíl mezi, mít někoho rád a někoho milovat. Schopnost porozumění emocím má významnou funkci také ve vztazích, kdy pracujeme s významem prožívaných emocí u více lidí, snažíme se nahlédnout pod povrch dané emoce a připsat ji nějaký důvod či příběh. Emoce se nemusí vyskytovat jen samostatně, ale mohou se kombinovat i se svým protipólem, např. k jednomu objektu můžeme současně cítit lásku a nenávisť nebo strach a překvapení. Emoce také mohou v čase změnit svoji kvalitu, obsah nebo přechází do úplně jiné emoci, jako je přechod od hněvu k zahanbení (Mayer & Salovey, 1997).

Autoři se v této části zaměřili na emoce jako na holistické kontinuum, které sice disponuje nějakým vnitřním uspořádáním, ale toto uspořádání se může měnit, přizpůsobovat se, různě se kombinovat, a i přesto stále dávat smysl. Tato aplikace souvisí poměrně dobře s běžným životem, neboť emoce často nejsou jen jednostranné, stejně tak prožívání člověka nabírá různých kvalit, emocí, pocitů, které se doplňují, ovlivňují a často na sobě závisí. Pojmenování aktuálních emocí se pak stává komplikovanější, a tak je zapotřebí užít hlubšího rozpoznávání, analýzy těchto souvislostí, rozdílů, podobností a jejich průběhu. Taková to jemná a často trpělivá analýza nám může poskytnout pochopení a rozkrytí zdroje konkrétních pocitů, jaký podnět odpovídá za jaký pocit, jak spolu souvisí a ze kterých zkušeností pocit vychází. Roztřídění a ujasnění nám dá nejen pochopení, ale také poskytne podstatné informace pro další jednání (Salovey, Brackett, & Mayer, 2004).

Pojmenování emocí se učíme již od dětského věku, a je důležitou součástí vývoje a kultivace EI. Nedílnou součástí je také to, že jedinec nejenže umí pracovat s jednotlivými emocemi, ale dokáže hledat souvislosti s mezilidskými vztahy a událostmi, nahlíží na své pocity jako na kontinuální proces. Porozumění těmto procesům a souvislostem umožňuje dokonalejší odhad a předvídání našich reakcí i v komplikovanějších situacích, čímž se dokážeme rychleji adaptovat na vzniklé okolnosti a také se na ně připravit.

2.1.4 Promyšlená regulace emocí podporující emoční a intelektový růst

Čtvrtá větev je zaměřena na promyšlenou regulaci emocí, která se opět skládá z několika dílčích částí. Zahrnuje schopnost zachovat si otevřený postoj vůči příjemným i nepříjemným pocitům. Schopnost vědomě a plánovitě se poddat emoci, ale také schopnost od ní naopak získat odstup, což se odvíjí od aktuálních potřeb a využití daného postoje. Součástí je také schopnost promyšleně pozorovat své emoce i emoce ostatních a odhadnout jejich kvality, uvědomit si jejich srozumitelnost, vliv či moudrost. Dále schopnost zvládat emoce a pracovat s nimi ve směru zmírňování negativních emocí a posilování pozitivních, aniž by docházelo k překrucování, zveličování nebo naopak zanedbávání informací o nich (Mayer & Salovey, 1997). Tato větev je dle autorů tou nejvyšší, neboť představuje jakousi základnu podstatných faktorů včetně emočních, motivačních a kognitivních, které jsou potřebné pro schopnost zvládání pocitů, úspěšně je zpracovat a vyrovnat se s nimi (Mayer et al., 2001).

Ačkoli je výše popsáno, že již dítě kojeneckého věku se učí rozeznávat emoce, reagovat na ně, experimentovat, co udělají s okolím a porozumět jejím funkcím, tak této poslední schopnosti se může naučit, až s vyšším porozuměním slovům a rozsáhlejším sociálním interakcím. Postupně i za pomoci pečovatele se dítě učí odkládat akutní potřeby a intenzivní emoce. Nejde o zastavení emoční reakce, ale o promyšlenější a čistší reakci. Bylo by neuvážené tvrdit, že se této schopnosti učí jen děti, ačkoli výchova tomu přispěla velkou měrou (můžeme si vzpomenout na věty rodičů jako „běž do pokoje a vrať se, až se uklidníš“ nebo „rozmysli se, než něco řekneš, napočítej si do deseti“). Postupně se učíme, jak získat tedy odstup, ve kterém máme prostor uvažovat o emocích, promyslet si důsledky a souvislosti, a posléze reagovat. Mezi emocí a reakcí tak vkládáme intervenující proměnnou. Schopnost ovládnout intenzivní tlak na rychlou a neuváženou reakci vyžaduje disciplínu, trpělivost, praxi a samozřejmě nemůžeme přehlédnout různé typy temperamentu a osobnostních charakteristik, které mohou danou schopnost podpořit či ji naopak ztížit (Mayer et al., 2001).

V praxi se můžeme setkat se špatným pochopení této schopnosti, a na místo promyšlení si své emoční reakce, jedinec zcela potlačí existenci emoce nebo ji přemění v jinou emoci, která neodpovídá reálnému podnětu, a tedy ani potřebám jedince. Jedinec pak může žít v přesvědčení, že má své emoce plně pod kontrolou, neboť ho jen tak něco nerozhází, a i k náročným situacím přistupuje se stoickým klidem. Tento klid je však vytvořen uměle, neboť emoce odsunul na vedlejší kolej a vůbec je k sobě nepustil.

Příčinou přehlížení emocí může být výchova, kde exprese emocí byla spíše tlumena a považována za neslušnou nebo pokud se jedinec během dospívání setkal s odmítnutím svých emocí, jejich pohrdáním či výsměchu. Potlačení či vytěsnění emocí může mít nemalé negativní dopady na fyzické i duševní zdraví jedince, na mezilidské vztahy i na profesní život. V psychoterapeutické praxi se tyto problémy objevují například ve zpracování traumatických událostí, kde právě potlačené vzpomínky se silným emotivním nábojem jsou pro jedince těžkým břemenem, a v tomto kontextu je tedy potlačení emocí obranným mechanismem. Léčba traumatu a zmírnění obtíží nastává až po otevření bolestivých vzpomínek, což vyžaduje nejvyšší opatrnost terapeuta a respektování klientova tempa, aby se předešlo přehlčení daných negativních emocí. Takže aktivní práce s emocemi, jejich porozuměním a přijetím je zde klíčové pro uzdravení (Kabat-Zinn, 2016).

Autoři teorie se již od počátku inspirovali Gardnerem a jeho pojetím inteligence, které říká, že by každá inteligence měla zahrnovat jisté schopnosti vedoucí k vyřešení nějakého problému nebo aspoň zvyšující šanci na jeho vyřešení (Gardner, 1999). Tyto požadavky na teorii inteligence byly u nového modelu naplněny. Základní třídy schopností zapadají do systému inteligence a také zohledňují různé aspekty uvažování o emocích, které se liší od osobnostních vlastností. Byla zjištěna mírná korelace mezi ostatními druhy inteligence, což nám napovídá, že ji můžeme řadit do oblasti inteligence, ale zároveň ji dobře diferencovat od ostatních druhů, bez této korelace bychom mohli polemizovat o existenci samotné EI. Autoři dále tvrdí, že jejich model koresponduje s vývojovým stadiem života člověka, a tedy, že se EI s věkem a se zkušenostmi mění (Schulze & Robertz, 2007). Mayer a Salovey (1999) předpokládají, že EI má potenciál se rozvíjet díky získaným zkušenostem a sociální interakci, které se pak odrážejí.

Autoři se také zabývali tím, jak doložit existenci EI. Domnívali se, že tak lze učinit skrze psychometrické výkonové testy, které měří právě emoční schopnosti tak, že jedinec rozlišuje mezi správnými a špatnými odpověďmi v jednotlivých úkolech. Byla vyvinuta škála měřící EI, která si prošla validizací, modifikací a byla podrobená několikaletým výzkumům. Bližší informace o této metodě měření EI jsou popsány v kapitole o měření EI (Schulze & Robertz, 2007).

2.2 Model emoční inteligence od Golemana

Už při seznamování s pojmem EI jsme se dozvěděli, že to byl právě Goleman, jehož zásluhou se EI stala předmětem zkoumání a zájmu i široké veřejnosti. Goleman (2011) nahlíží na EI jako na soubor schopností zahrnující schopnost motivovat sám sebe, vytrvat a nevzdávat se navzdory obtížím, ovládat vnitřní impulsy a odložit uspokojení na později, schopnost ovládat svoji náladu a chránit se před zaplavením úzkosti tak, aby to neochromilo kvalitu myšlení a schopnost vcítit se do druhých. Goleman upřednostňuje EI jako naučenou schopnost, která determinuje potenciál pro učení praktických dovedností, které jsou založeny právě na pěti základních elementech.

V další části si jednotlivé elementy představíme blíže, nicméně vynecháme některé aspekty jejich vlastností, neboť Goleman pracoval s EI hlavně jako s významným faktorem úspěšnosti v pracovním a kariérovém prostředí. Pro cíle této práce se budeme zabývat spíše obecně platnými zásadami těchto faktorů, které sám Goleman i předpokládal.

2.2.1 Sebeuvědomění

Rozpoznání vlastní emoce v momentu jejího vzniku je jakýmsi základním kamenem EI. Dobrá znalost vlastních emocí je důležitým predikátorem schopnosti ovládnout své jednání a reakci na konkrétní situace. Pokud máme vyvinutý cit pro vlastní emoce, tak můžeme tuto schopnost dobře uplatnit v procesu rozhodování. Při poznání svých emocí k nim získáváme i větší důvěru, můžeme se tak spolehnout i na z toho vyplývající intuici, která hraje důležitou roli v rozhodování (Bradberry & Greaves, 2013).

Se sebeuvědoměním souvisí i uplatnění sebedůvěry, sebejistoty a uvědomění si vlastních možností. Goleman (2000) tvrdí, že lidé s touto kvalitou dokáží vyhledat původ a zdroj dané emoce a odhadnout i její důsledek v konkrétní situaci. V dané situaci jsou pak schopni si uvědomit své silné a slabé stránky, a využít této znalosti při dalším jednání. Nejde pouze o uvědomění si svých kvalit, ale i o znalosti svých nedostatků vlastních hranic. Při uvědomění si obou stránek je takový jedinec ochotnější přijmout konstruktivní kritiku od někoho jiného a nahlížet na ni jako na pomocnou ruku či poučení. Zároveň vystupování těchto lidí působí sebevědomě, stojí si za svým rozhodnutím a jsou zdatní obhájit si své stanovisko. Goleman dále i zmiňuje, že pokud je jedinec schopný si uvědomit a přijmout veškeré své kvality, tak je také schopný si dělat legraci sám ze sebe, aniž by se u toho pohoršil a má obecně smysl pro humor.

2.2.2 Sebeovládání

Goleman (2000) sebeovládání popisuje jako schopnost řízení svých emocí tak, aby dokázaly facilitovat jednání vedoucí ke kýženému výsledku. Goleman zmiňuje několik vlastností podílejících se na dobrém sebeovládání. Zahrnuje tam svědomitost, tedy být si vědom svého chování a jeho následků. Dále schopnost odložit aktuální uspokojení pro dosažení cílů, jejichž naplnění se může projevit později, ale jsou pro jedince v jeho životě podstatnější. A poslední pak je schopnost postavit se frustracím a stresu bez větších negativních následků.

Ačkoli Goleman (2000) vyzdvihuje schopnost odsunutí krátkodobých cílů a soustředění se na ty dlouhodobější, tak tím nezamýšlí úplné potlačené svých aktuálních emocí. Naopak jde někdy o zdůraznění aktuálního emočního prožitku, neboť může jedince motivovat a být spíše prospěšný. Jde tedy o vědomé rozhodnutí, jaké emoce, v jaké situaci a jakým způsobem projevíme. A jak už bylo zmíněno výše, tak rozhodnutí podléhá naší zkušenosti a znalosti svých emocí. Potlačit či popřít nějakou silnou emoci může být naopak kontraproduktivní. Takové počínání, zejména pokud se to týká negativních emocí, pak může vést k rozličným psychickým a fyzickým obtížím, jako je pocit úzkosti, napětí, zvýšení srdeční frekvence, poruchy spánku, snížení pracovní výkonnosti a zablokované racionální uvažování (Gross & Levenson, 1997).

2.2.3 Motivace

Motivaci Goleman (2009) popisuje jako takové jednání, které směřuje k cíli dle našich tužeb a potřeb. Jedinec, který je ambiciózní, má vysokou touhu po cíli. Právě ctížádostivost vede k vědomému zlepšování své práce i sebe sama a nezastavení se před překážkami. Ctížádostivý člověk je odhodlán překážky zdolat, a mít tak co nejlepší výsledky. Goleman sem řadí i loajalitu, tedy oddání se úkolu a ztotožněním se stanoveným cílům. Pro dosažení cíle je podstatná také vytrvalost, kterou disponují iniciativní lidé. Ti pak hledají sami od sebe nové cesty k vyřešení úkolu, aniž by to situace žádala. Uvažují dopředu a postřehnou příležitosti dříve než většina. Takoví lidé jsou často na pozici vedoucího týmu, neboť dokáží vyburcovat i ostatní členy svého týmu k akci s myšlenkou efektivnějšího a úspěšnějšího dosažení cíle.

V souvislosti s plněním cílů Goleman mluví i o zážitku „flow“ (překládáme ho jako plynutí, ale v naší kultuře je dobře známý a používaný anglický ekvivalent flow).

Jde o stav, kdy je jedinec hluboce zaujat úkolem, který vyžaduje vynaložení určité dávky úsilí, ale zároveň je dovednostmi jedince zvládnutelný. V procesu flow se dostavuje velmi intenzivní koncentrace pozornosti na přítomný okamžik, ve kterém se řeší daný problém, jedinec má pocit kontroly nad situací, ztrácí pojem o čase a pocit z této činnosti je vnitřně naplňující a obohacující, jedinec pak zažívá pocit smysluplnosti (Csikszentmihalyi, 1992). Podle Golemana (2000) představuje stav flow motor motivace, který nám poskytuje energii k dané činnosti. Přirozeně dáváme přednost těm aktivitám, které nám jsou příjemné a při jejich provozování zažíváme flow s vidinou překonané překážky a dosažení cíle.

2.2.4 Empatie

Empatie představuje schopnost vžít se do pocitů druhého, vnímat situaci druhého tak, jako by se děla přímo jemu. Empatie označuje širokou škálu psychologických procesů a jevů, které mají co do činění s naší schopností poznat stav mysli jiné osoby a zároveň být schopen emocionálně ovlivněn tím, jak se ostatní cítí a přemýšlí o své situaci, což nám umožňuje cítit se jako oni, soucítit s nimi a starat se o ně. Empatický jedinec dokáže rozpoznávat i drobné neverbální signály druhého, ty pak dále analyzovat a správně interpretovat. Díky empatii může získat jedinec na jednu situaci několik různých pohledů. Této schopnosti může dosáhnout ve chvíli, kdy dokáže vnímat a interpretovat si sám své vlastní pocity, protože pak teprve porozumí i emocím ostatním (Stueber, 2013).

Vysoká míra empatie se může projevit i kopírováním fyziologických reakcí člověka, do kterého jsme se vžili. Empatičtí lidé jsou schopni přesněji se vyladit na druhé, i za ztížených podmínek v nějaké vypjaté situaci. Toto vyladování probíhá spíše neřízeně a daný jedinec si nemusí ani plně uvědomovat, že jeho tělesné pochody jsou zrcadlem tělesných změn člověka, se kterým komunikuje. Příkladem pak může být napodobující mimika, gesta, tepová frekvence a další (Goleman, 2000). Z neurologického pohledu se mluví o zrcadlení neuronů. Tyto zrcadlové neurony se aktivují nejen při vykonávání nějaké činnosti, ale také při pozorování této činnosti u někoho jiného, takže pak dochází k zrcadlení či kopírování pohybů, které je ve shodě s pozorovaným jedincem. Někdy se označují jako „Gándhího neurony“ podle Mahátmy Gándhího, protože stejně jako on pomyslně stírají hranici mezi „já“ a „těmi ostatními“. Zrcadlové neurony nám umožňují v přeneseném smyslu číst myšlenky druhých a vcítit se do ostatních (Ramachandran, 2013).

Goleman (2000) také mluví o empatii jako o nástroji ke sblížení či k rozvoji přátelských interpersonálních vztahů, jak s blízkými, tak i s širším okruhem lidí. Jak bylo zmíněno výše, tak Goleman často vztahuje charakteristiky EI k pracovnímu prostředí. A empatie je jednou z důležitých charakteristik manažera či leadera. Ten by měl schopen rozumět různým emočním signálům a najít porozumění pro různé lidské reakce a situace. To ho pak činí tím člověkem, který je schopen vycházet s druhými bez zaujatosti.

Může se zdát, že empatie otevírá dveře k ostatním lidem a k harmonickým vztahům, ale Goleman (2000) mluví i o nevýhodách této schopnosti, a tedy o tzv. stresu z empatie. K té dochází ve chvíli, kdy je jedinec tak silně naladěn na druhého, který si prochází tíživou situací, až ji prožívá s ním, ale bez potřebného odstupu k tomu, aby tu situaci byl schopný emočně zpracovat, takže dochází až k zaplavení emocí. Zároveň může dojít k tomu, že jedinec přebere zodpovědnost za zvládnutí celé situace, čímž tedy přebere i tíživé obtíže druhého na svá bedra. Tuto myšlenku bychom uměli celkem ladně propojit s altruismem, ale to bychom se mohli dostat k otázce, zda altruismus opravdu existuje, neboť jsou teorie, které říkají, že altruistické, a tedy i empatické jednání jsou egocentricky motivované (Neuberg, Cialdini, Brown, Luce, Sagarin, & Lewis, 1997). Pro uchování si své vnitřní stability ve chvílích prožívání obtíží s druhými je třeba, mít vybudované vnitřní regulační a obranné mechanismy a dodržovat adekvátní psychohygienu. V ohrožení tohoto stresu z empatie jsou zejména lidé pomáhajících profesí, kteří se často učí, jak svoji empatii vytříbit, ale i jak ji regulovat.

Naopak velmi nízká nebo žádná empatie může vést k násilí, týrání, působení bolesti ostatním, lhaní ve svůj vlastní prospěch bez vidiny důsledků. Empatie může i cyklit, a ve chvíli jejího vymizení se tito lidé dopouští krutých činů vůči ostatním. Těmto pachatelům zcela chybí soucit s obětí, výčitky svědomí a jsou chladnější povahy a často také nejsou schopni vřelých opravdových vztahů. V odborné literatuře jsou tito lidé nazýváni psychopaté. Nicméně se jim rozhodně nevyklučuje šarmantní milé chování, které však bývá přehrávané a chybí mu reálnost v jednání. Někteří psychopaté však jsou na tolik obratní ve svém jednání, že jsou hůře rozpoznatelní od běžné populace lidí (Dutton, 2013).

Zajímavým zjištěním je, že podle Golemana a dalších odborníků je právě vhodnou součástí terapie psychopatů se sklonem k agresi nácvik empatie. Nicméně výzkumníci psychopatie nebyli příliš optimističtí ohledně vyhlídek na rostoucí empatii u psychopatů. Jejich emoční deficity jsou považovány za příliš rozsáhlé. Dokonce byl vyvinut psychoterapeutický program, jehož cílem bylo zvýšit empatii a odpovědnost. Výsledek byl

uspokojivý u ne-psychopatických osob, kterým se skutečně snížila tendence k násilí a páchání trestné činnosti, ale u psychopatů program tuto tendenci ještě zvýšil (Maibom, 2014). Zároveň v různých pozdějších studiích byla zjištěna překvapivě nízká korelace mezi agresí (různých typů) a empatií. Pokud tyto dvě funkcionality spolu korelovaly, tak se výzkumný vzorek skládal ze specifické skupiny lidí, takže takové zastoupení by se rozhodně nedalo generalizovat na populaci. (Vachon, Lynam & Johnson, 2014). Našla se například negativní korelace mezi empatií a šikanou mezi dětmi školního věku (Hazebroek, Olthof, & Goossens, 2017).

2.2.5 Společenská obratnost

Někdy Goleman (2011) mluví o společenské obratnosti jako o sociálním umění, ve kterém jde o flexibilní a adekvátní zacházení se svými emocemi v sociálním kontextu. To znamená, že jedinec dokáže správně odhadnout danou společenskou situaci, vhodně na ni reagovat a případný problém dobře zvládnout. Takovou situací může být konflikt, a pro jeho zvládnutí je potřeba znalost a řízení svých vlastních emocí. Lidé s nadáním řešení konfliktů dokáží i náročné situace zvládat taktně a diplomaticky, konfliktům se nevyhýbají, ale naopak je pojmenují a snaží se klidně hledat řešení. Nepodléhají svým vlastním intenzivním emocím, které by negativně ovlivnily jejich úsudek a komunikaci. Goleman (2000) přímo poskytuje svým čtenářům návod na klidné a konstruktivní řešení konfliktů, případně na zabránění jejich eskalaci: nejprve by měl jedinec zachovat klid a snažit se porozumět svým vlastním pocitům, a po zvážení jejich adekvátnosti dát najevo, jak se cítí; dál by měl jedinec projevit ochotu ke společné dohodě, jejichž cílem je spravedlivé a přijatelné řešení pro obě strany; obě strany by si tedy měly být rovnocennými partnery.

Společenská obratnost je v úzkém spojení s empatií, protože díky porozumění druhým pak dokážeme přizpůsobit své chování. Také díky sociální obratnosti, dokáže jedinec lépe vnímat potřeby druhých, a tomu přizpůsobit svoji taktiku vyjednávání. Lidé s touto schopností se úspěšně prezentují, vystupují, dokáží zaujmout okolí a dokáží dobře přesvědčovat druhé. Goleman (2000) v tomto ohledu vyzdvihuje flexibilitu, protože při jejím nedostatku jedinec nedokáže pružně měnit své strategie, a pak je ve vyjednávání neúspěšný, což nabourává i vzájemný vztah, neboť protějščí komunikační strana ztrácí pocit toho, že mu jedinec naslouchá a rozumí. Jak si můžeme všimnout, tak takový jedinec má i bohatší komunikační dovednosti. Komunikace zahrnuje jak příjem informací z rozličných komunikačních kanálů protějščí strany, tak i jejich kvalitní zpracování a následné odpovědi.

Lidé s touto schopností reagují citlivě i na drobné signály protější strany, snaží se jim porozumět, dokáží přijmout kritiku a vítají otevřenou komunikaci.

Uvedené emocionální kompetence na sebe navazují, tvoří jakousi hierarchii a vzájemně se propojují. Člověk nejprve musí rozpoznat své emoce, aby je mohl později zvládnout a využít je ve prospěch svůj či druhých. Motivace zase významně přispívá k tomu, aby byl člověk schopný řídit emoce a dosáhnout tak kýženého emočního stavu. Pokud využijeme tyto tři (sebeuvědomění, sebeovládání, motivace) schopnosti v interakci s ostatními lidmi, tak se dostaneme ke čtvrté, a to sice rozumět emocím a pozitivně ovlivnit emoce ostatních. A všechny tyto čtyři schopnosti vedou ke zvýšení schopnosti navázat a udržet dobré vztahy, správně odhadovat různé společenské situace a vztahy, úspěšně v nich komunikovat a adekvátně reagovat na různé obtíže (Kewalramani, Agrawal, & Rastogi, 2015). Goleman (2011) ještě dodává, že vysoká EI nezaručuje, že se jedinec naučí zmíněným emočním kompetencím, ale znamená to, že má slibný potenciál je získat.

3 MĚŘENÍ EMOČNÍ INTELIGENCE

Samotný koncept EI se ve skutečnosti začal vyvíjet z výzkumu Thorndika a Steina v roce 1937, kteří navrhli konstrukt sociální inteligence. Wechsler poté vyvinul model inteligence, který zkoumal několik dimenzí inteligence. Do souboru praktických dovedností (*non-intellective intelligence*) zahrnul set emočních a sociálních dovedností. Při tvorbě testu pro dospělé (WAIS) Wechsler věnoval pozornost, právě i sociální inteligenci. Uznal, že subtest skládání obrázků ve WAIS může sloužit jako míra sociální inteligence, protože hodnotí schopnost jednotlivce pochopit různé sociální situace (Kihlstrom & Cantor, 2000). Na těchto původních poznatcích pak stavěli autoři metod měřící EI, které jsou využívány dodnes. Tyto metody stále procházejí ověřováním validity, reliability a takovým vývojem a transformací, aby mohly být použitelné i dnes současnou společností a za aktuálních podmínek.

Metody měřící EI členíme do základních dvou kategorií *ability model* a *trait model*, tzn. schopnostní a rysové modely. Schopnostní modely předpokládají, že EI je kognitivní schopnost, která není standardně měřena a vztahuje se ke schopnosti uvažování a řešení problémů v emoční oblasti. Oproti tomu rysové modely uvažují o EI jako o vnitřním osobnostní doméně (Austin, 2010). Schopnostní modely jsou zaměřeny na maximální chování, tj. měření nejvyššího možného výkonu schopností měřeného jedince. Těmto metodám se také říká výkonové a jejich administrace je poměrně náročná, ale přínosem je, že nepodléhají tak velkému zkreslení odpovědí. Zatímco rysové modely se opírají zejména o sebepopisné metody měření, které jsou subjektivní a vychází z toho, jak sledovaný jedinec popíše své typické chování skrze odpovídání na různá tvrzení v inventáři. Sebeopisné metody obecně více podléhají zkreslení odpovědí participantem, obzvláště pokud se jedná o citlivá témata (Schulze & Roberts, 2007).

Ačkoli obě metody měří EI, tak jsou poměrně odlišné a neměří stejný konstrukt. Měření rysů je charakteristické pro využití v psychologii osobnosti, zatímco měření maximálního výkonu uplatníme více v individuálním srovnávání schopností a úspěchů a také se více podobají standardním testům inteligence. Naměřená korelace mezi metodami

je téměř žádná nebo nepatrná a pohybuje se okolo 0,2. Kromě toho se liší i korelační vzorce s inteligencí a osobnostními testy. Rysové modely ukazují střední až velké korelace s hlavními pětifaktorovými dimenzemi osobnosti modelu a obecně nejsou korelovány s inteligencí. Schopnostní modely ukazují opačný vzorec pozitivní korelace se skórem inteligenčních testů a nízké korelace s osobními modely (Austin, 2010).

Petrides a Furnham (2000) tvrdí, že než samotná teorie je to právě typ měření, který determinuje povahu modelu. Rysová EI se týká mezi-situačních aspektů projevujících se ve zvláštních vlastnostech nebo chování, jako je empatie, asertivita nebo optimismus. Oproti tomu schopnostní EI se týká procesů pro zpracování informací, které zahrnují schopnost identifikace, interpretace, označení a exprese emocí. Rysová EI je zabudována do rámce osobnosti a je posuzována prostřednictvím ověřených sebeposuzovacích inventářů, které měří typické chování. Rysová EI také zahrnuje mnoho dalších, ačkoli vágnějších, osobnostních proměnných, které se zdají být více potenciálními koreláty (např. motivace, sebeuvědomění, štěstí) než základními prvky EI. Naopak schopnostní přístup měření je cílenější a jednoznačnější, pokud jde o součásti EI a jeho vztah k tradičnímu pojetí EI.

Výzkumy se většinou drží rysového modelu a taktéž většina metodik jde tímto směrem. Petrides a Furnham (2001) uvádějí, že důvodem může být to, že ani jeden model není úplně dokonalý a že sebeposuzovací inventáře poskytují jednodušší přístup k informacím o EI a také podchytí i rysovou složku, zatímco v druhém modelu administrátor čelí obtížím s určováním objektivně správných odpovědí v testové metodě.

Jak bylo uvedeno výše, ačkoli většina psychometrických metod EI lze kategorizovat do schopnostní EI nebo do rysové EI, tak se v některých textech můžeme setkat i s *mixed model*, tzn. smíšeným modelem EI. Termín smíšená EI se používá hlavně k označení metod, které měří kombinaci osobnostních rysů, sociálních dovedností a kompetencí, které se překrývají s jinými osobnostními proměnnými. Obecně se jedná o sebeposuzovací inventáře, avšak řada také využívá 360° formu hodnocení (self-report v kombinaci s výpovědí vrstevníků, supervizorů, kolegů a podřízených o chování a vlastnostech participanta). To platí zejména pro obchodní opatření určená k předpovídání a zlepšování výkonu na pracovišti. Společným aspektem mnoha těchto opatření je zaměření na emocionální kompetence, které lze teoreticky rozvíjet u jednotlivců za účelem zvýšení jejich profesionálního úspěchu. Výzkum smíšených modelů zjistil, že jsou platnými prediktory výsledků více emocí, včetně spokojenosti s prací, organizačního

závazku a výkonu práce. Velikost dopadů těchto vztahů bývá mírná a na stejné úrovni jako u modelech založených na vlastnostech (O'Connor, Hill, Kaya, & Martin, 2019).

3.1 Metoda MSCEIT

Jedním z mála zavedeným standardizovaným testem je test *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence test* (MSCEIT). První test, který přišel s možností měření EI jako schopnosti, se nazýval *Multibranch Emotional Intelligence Scale* (Multidimenzionální škála EI; MEIS). Tento test se zaměřil místo na sebesuzovací metodu na objektivní výkon. Správné odpovědi pak byly hodnoceny ve vztahu k odpovědím většiny respondentů nebo alternativně skupinou odborníků. Novější verze tohoto testu, tedy MSCEIT, byl vyvinut za účelem zlepšení platnosti konstruktů MEIS a také pro jeho časovou náročnost. Mayer a Salovey (1993) vyvinuli čtyř-komponentní model, ze kterého pak vychází škála na měření EI. Jedná se o test založený na schopnostech, který vyhodnocuje schopnost jednotlivců plnit úkoly a řešit emoční problémy, přičemž výstup testovacího procesu je hodnocen tak, aby poskytl hodnocení funkční úrovně pro každou ze čtyř složek emoční inteligence (Fiori & Antonakis, 2011). Jak je už výše zmíněno, tak test měří čtyři základní složky – schopnost adekvátně vnímat emoce, schopnost využívat emoce k podpoře myšlení a kreativity a efektivnějšímu řešení problémů, schopnost porozumět emocím a schopnost řídit emoce ve prospěch osobního růstu. Test pak tvoří celkem 141 položek, které jsou rozděleny do osmi úkolů (dva za každou složku). Tyto čtyři složky sytí dvě základní oblasti EI: EI založenou na zkušenosti a strategickou EI. Zkušenostní EI označuje míru, do které jednotlivec přijímá emoční zážitky, zatímco strategická EI označuje míru, do které jednotlivec rozumí a používá emoční dovednosti strategicky pro plánování a sebeřízení (Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2006).

Při hledání metody pro měření čtyř-složkového modelu autoři neodsuzovali formu sebesuzovacích škál, naopak uznávali jejich užitečnost, ale jejich cílem bylo vytvořit objektivnější metodu. V tomto výkonově zaměřeném testu bylo zapotřebí vytvořit otázky, které mají jasně dané špatné a správné odpovědi. Hodnocení správnosti odpovědi bylo provedeno formou „obecného konsenzu“ neboli skórováním, a formou „expertního konsenzu“. Při skórování se odpovědi nejprve získaly z normativního vzorku, který byl tvořen více jak 5000 lidmi z různých částí světa. Ti pak potvrdili správnost či nesprávnost každé testové položky MSCEIT. Při testování pak respondent dostane bod za každou odpověď, která se shoduje s odpovědí normativního vzorku. Odpovědím jsou pak

přiřazeny váhy podle podílu normativního vzorku, který tuto odpověď poskytl. Pro expertní konsensus se vytvoří skupina odborníků pro dané odvětví. Zde byly normy získány ze vzorku 21 členů Mezinárodní společnosti pro výzkum emocí, kteří poskytli odborné posouzení ke každé z položek testu. V obou metodách bodování respondenti získávají body za správné odpovědi v míře, v jaké odpovídají normativním vzorkům nebo odborníkům. Například pokud 6 % daných odborníků řekne, že existuje mírné množství štěstí v obličeji a člověk si vybere tuto odpověď, skóre této osoby se zvýší o 0,65. Díky využití dvojného systému hodnocení je téměř zaručena objektivita. Korelace mezi celkovým, oblastním a složkovým skóre, která je založená na dvou bodovacích metodách, je poměrně vysoká. Každá položka tedy disponuje svoji jedinečnou váhou a různě sytí jednotlivé složky a oblasti. Výsledkem testu je pak sedm skórů: jeden pro každou ze čtyř domén, dvě skóre pro oblasti EI a jedno celkové skóre EI (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003).

Test MSCEIT vykazuje poměrně vysokou reliabilitu ve všech svých jednotlivých složkách, oblastí i v metodě jako v celku. Ve studii ověřující reliabilitu vnitřní konzistence položek a split-half reliabilitu, za použití velkého standardizačního vzorku ($N = 2112$), byla zjištěna reliabilita větší než 0,90 jak v rámci hodnocení skórováním, tak i expertního konsensu. Spolehlivost čtyř domén byla pro obě metody bodování mezi 0,76 a 0,91. Odhad reliability metodou test-retest s rozestupem výzkumného šetření tří týdnů byla 0,86 (Mayer et al., 2003). Nicméně objevily se studie, jejichž výsledky jsou protichůdné a kritizují až téměř ukázkově nemožnou reliabilitu mezi skórováním a expertním konsensem. Výsledky nasvědčují tomu, že odborníci odpovídali stejně jako většina lidí. Ale zdá se pravděpodobnější, že test nerozlišuje osoby s vysokou nebo nízkou emoční zdatností (Fiori & Antonakis, 2011). Nízkou reliabilitu metody prokázali Føllesdal a Hagtvet (2009), kteří provedli kompletní analýzu pro odhad rozptylu každé dimenze a jejího obecného koeficientu. Keele a Bell (2008) také zjistili problémy se spolehlivostí testu a slabou podporu teoretického modelu MSCEIT. Palmer, Gignac, Manocha a Stough (2005) pozorovali nižší koeficienty spolehlivosti pro určité dílčí škály, ale našli částečnou podporu pro čtyř-složkovou strukturu.

3.2 Metoda ESCI

O teorii EI od Golemana se opírá mnoho výzkumů a vytvořených psychometrických metod. Goleman však vytvořil svůj vlastní nástroj měření EI. Jeho prvním modelem byl

Inventář emocionálních kompetencí (ECI) který byl vyvinut ze studií induktivních kompetencí (tj. analýzy toho, jak lidé jednají a jak se liší podle skutečného výkonu práce) na stovkách pracovních míst a v desítkách zemí. Cílem bylo zjistit, jak se EI projevuje v činnostech člověka. Inventář byl tedy původně využíván především v profesním prostředí. Inventář se skládá ze sebehodnotící části a části, kde je jedinec hodnocen lidmi ze svého okolí (360° model). Od roku 2006 je test revidovaný a obohacený o další vlastnosti. Nový Inventář emočních a sociálních kompetencí (ESCI) neodráží pouze intrapersonální rozpoznávání emocí a jejich řízení, ale také to, jak ovlivňují interpersonální reakce, rozpoznávání a zacházení s emocemi druhých (Boyatzis, 2016). ESCI má dva modely, a to sebehodnotící a 360°, a také dvě verze se 110 položkami a sedmibodovou Likertovou škálou a verzi se 73 položkami a šestibodovou Likertovou škálou. Obě tyto metody prokázaly ve faktorových analýzách adekvátní faktorové zatížení pro každou položku v každé stupnici (Schulze & Roberts, 2007).

Využitím velkého množství předchozích výzkumů byly jednotlivé stupnice po stránce jejich vnitřní konzistence vylepšeny. Překrývání položek bylo minimalizováno odstraněním nebo přeformulováním položek, čímž se konkretizovala a ustálila jejich pozice. V tomto procesu byl snížen počet hodnocených kompetencí na dvanáct. Aktualizovaný model byl znovu definován, aby organizoval dvanáct kompetencí ve čtyřech uskupeních reprezentující emocionální a sociální inteligenci se dvěma shluky. Pod EI spadá kompetence sebeuvědomování, při kterých si jedinec uvědomuje vnitřní stavy, preference, intuici, ale také rozpoznává emoce ostatních. Druhým shlukem je kompetence emočního řízení, která zahrnuje, řízení svých emocí, adaptabilitu, orientaci na úspěch a hledání pozitivních aspektů. Sociální inteligence je sycena faktorem sociálního uvědomění, což poukazuje na schopnost empatie a porozumění vztahům. Druhý shluk řeší už samotnou správu vztahů, pro kterou je zapotřebí pěti kompetencí: vnímání potřeb druhých, schopnost inspirativního vedení, ovlivnění a přesvědčení druhých za použití adekvátních technik, schopnost vyjednávání a řešení konfliktů a posledním je umění pracovat v týmu (Boyatzis, 2009).

ESCI v řadě studií předpovídá efektivnost vedení lidí, i za předpokladu různých závislých proměnných. Tyto studie jsou důležité, protože několik z nich ukázalo, že ESCI je silnějším prediktorem výsledků chování v reálném světě než akademická inteligence a osobnostní rysy. ESCI je používána ve vzdělávacích programech, koučování, pregraduálních a postgraduálních kurzech a v mnoha oborech po celém světě.

Autor nezamýšlí metodu pouze pro účely mapování EI v populaci, ale doufá, že tato metoda přispěje i k rozvoji EI. Nejnovější verze ESCI má stále dva modely hodnocení, ale také vyvinula dvě verze pro různá použití. První je standardizovaná verze pro pracující dospělé, s důrazem na manažerské pozice a na odborníky rozličných odvětví. Druhá verze je univerzitní verze, přístupná až od roku 2010, s názvem ESCI-U a je tedy pro účely vysokoškolských a postgraduálních studentů (Boyatzis, 2016).

O'Connor et al. (2019) před výběrem metody upozorňují, že ESCI byla především vyvinuta k predikci a zvýšení výkonu na pracovišti, takže jednotlivé položky jsou obecně psány tak, aby odrážely scénáře na pracovišti. Dílčí měřítka z tohoto testu nebyla důsledně vybrána jako „nejlepší“, protože neměla tak rozsáhlý publikovaný výzkum jako ostatní testy. Většina výzkumů využívajících ESCI používá spíše vzájemné hodnocení než vlastní hodnocení, což ztěžuje srovnání s většinou měřítek.

3.3 EQ-i (Bar-On)

Metoda EI-i neboli Inventář emočního kvocientu je založen na dvacetiletém výzkumu pod vedením Bar-ona a na účasti více jak 85,000 testovaných jednotlivců po celém světě. EI-i je sebesposuzovací inventář a měří emočně a sociálně inteligentní chování (Bar-on, 2003). Dle autora má inventář odrážet potenciál úspěchu v životě, což potvrzuje i rostoucí počet výzkumů, které dokonce naznačují, že EI je klíčovým určujícím faktorem úspěchu v životě. Jak si můžeme všimnout, tak je tato myšlenka podobná Golemanově pojetí EI. Bar-on však vycházel spíše z konceptu Mayera (1997), tedy že EI je míra schopnosti člověka adaptivně rozpoznávat, používat a regulovat emoční, osobní i sociální informace. Bar-on pak zahrnuje do konceptu i osobnostní aspekty obecné nálady a štěstí. EI má podle autora emoční, osobní, sociální dimenzi a dimenzi přežití (Hemmati, Mills, & Kroner, 2004).

Klasická verze je určena pro šestnáctileté a starší a obsahuje 133 položek. Pak je verze pro mladistvé od sedmi do osmnácti let s 60 položkami a rozvojová verze s 51 položkami. Respondenti ve všech verzích odpovídají na pětibodové Likertově škále. Výsledek má čtyři formáty: celkové skóre, skóre platnosti, skóre pěti základních škál a skóre všech patnácti subškál (dílčích škál). Škály a subškály zobrazují následující komponenty: intrapersonální inteligenci (emoční sebevědomí, asertivita, sebeúcta, seberealizace, nezávislost); mezilidskou inteligenci (empatie, mezilidské vztahy, sociální odpovědnost); přizpůsobivost (řešení problémů, testování reality, flexibilita); zvládání

stresu (tolerance napětí, regulace impulsu); celkovou náladu (štěstí, optimismus). Tyto položky jsou hodnoceny prostřednictvím sebehodnotící metody, ale v rámci celkového testování se používá i 360° model hodnocení. Vyšší skóre výsledku EI indikuje i vyšší úroveň EI, hodnota má standardní odchylku patnáct a vyjadřuje úroveň EI jedince ve vztahu k populaci (Bar-on, 2003).

Bar-on (2003) doporučuje EI-i použít v klinických, vzdělávacích, forenzních, lékařských, podnikových, lidských zdrojích a ve výzkumu. V psychodiagnostice umí posoudit obecnou míru EI klienta, jeho potenciál pro emoční zdraví a psychickou pohodu. Výsledky testu mohou poukázat na oblasti, které vyžadují další zkoumání, určit celkovou potřebu léčby, stanovit jasné terapeutické cíle, rozhodnout, kdy léčbu ukončit, zhodnotit úspěšnost psychologické intervence a vyhodnotit potenciál úspěchu u osob zvažovaných pro rehabilitaci z důvodu zneužívání návykových látek.

3.4 SEIS

SEIS je Shutteové škála emoční inteligence vytvořená Shutte et al. (1998). Jedná se o sebehodnotící dotazník o 41 položkách a na každou z nich se odpovídá pomocí pětibodové Likertovy škály. Dotazník není časově ani administrativně náročný. Autoři dotazníku se inspirovali původním modelem MEIS od Saloveye a Mayera. Autoři považují původní model ve srovnání s revidovaným více kompaktní a uplatnitelný ve své koncepci aktuálního emočního vývoje respondenta. Po vzoru MEIS původně SEIS obsahovala 62 položek, avšak po faktorové analýze dat vyabstrahovali 33 položek s poměrně vysokou reliabilitou vnitřní konzistence 0.9 s jedním silným faktorem obecné EI. Jednofaktorové řešení však autoři odmítli. Nevýhodou modelu bylo jeho faktorová nestrukturovanost a nejasnost. Autoři přidali další položky a podařilo se jim potvrdit strukturu o třech faktorech se stejně silnou reliabilitou. Jde převážně o rysový model EI mapující osobnostní a behaviorální rysy respondenta.

3.5 Dotazník TEIQue

Autorem TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) jsou Petrides a Furnham (2001). Jak už název napovídá, tak základem dotazníku je rysová teorie EI, neboť celý dotazník je založený na sebehodnocení respondenta a skóre aspektů reprezentují spíše typické chování než maximální výkon. Osobnostní rysy jsou hierarchicky strukturované

od konkrétnějších a užších znaků až k abstraktnějším a obecnějším znakům vyššího řádu. Rysová EI předpokládá uspořádání emočních dispozic na nižších úrovních hierarchie osobnosti a dále specifikuje konstrukt identifikováním patnácti aspektů EI: přizpůsobivost, asertivita, vyjadřování emocí, řízení emocí, vnímání emocí, regulace emocí, impulzivita, porozumění vztahům, sebevědomí, vlastní motivace, sociální kompetence, zvládání stresu, empatie, štěstí a optimismus. Tyto aspekty tvoří základ pro 153 položkový dotazník, na který respondent odpovídá na sedmibodové škále. Po provedení faktorové analýzy bylo daných patnáct aspektů rozděleno do čtyř faktorů: well-being, sebeovládání, emocionalita a společenská schopnost (Petrides & Furnham, 2001; Petrides, 2009). TEIQue má i svoji krátkou verzi označenou TEIQue-SF, která je vhodná pro výzkumné účely, kde postačí celkové rysové skóre nebo hrubé posouzení faktorů rysové teorie. Se dvěma položkami na každý měřený aspekt umožňuje TEIQue-SF úplné pokrytí daných rysů. Předchozí výzkum odhalil dobrou spolehlivost celkového skóre TEIQue-SF kolem 0,69 (Petrides, 2009).

Vysoké skóre faktoru well-being odráží obecný pocit pohody, který se odvíjí od pozitivního hodnocení sebe sama, vlastního života a očekávaných budoucích výsledků. Dobré sebeovládání se projevuje ve vynaloženém úsilí při regulaci vlastních pocitů a ovládání vlastních impulsů. Osoby s vysokou emocionalitou se cítí být v kontaktu se svými emocemi i s emocemi jiných osob, jasně vnímají a vyjadřují emoce a využívají tyto dovednosti k utváření osobních vztahů. Vysoká společenská schopnost znamená pochopení dobrého ovlivňování druhých, sebevědomou komunikaci bez tendence vytváření podmínek pro konflikt, ale naopak komunikaci, která podporuje efektivní vyjednávání a vytváření interpersonálních vztahů (Petrides, 2009).

Uvedené metody měření EI podstupují pravidelné zkoušky jejich reliability a validity a případně jsou revidovány, aby si udržely kvalitní psychometrické vlastnosti nebo se ještě zefektivnila jejich funkčnost a využití. Všechny tyto metody se používají napříč různými zeměmi, takže existují standardizované verze těchto metod, které jsou přizpůsobeny právě zkoumanému vzorku dané země či kultury. My jsme si zde představili několik nejvíce užívaných metod. Pro úplnost si pak můžeme zmínit sebepopisnou metodu TMMS (*Trait meta-mood scale*), která dle výzkumů dobře měří neuroticismus, negativní afektivitu a dokáže předpovědět, jak moc se jedinec poddává negativním myšlenkám. Dále inventář GENOS, který spíše měří, jak často lidé projevují stanovených sedmdesát typů emočně inteligentního chování na pracovišti. Metoda FACS (*Facial Action coding system*) od Ekmana měří schopnost rozpoznání emocí z mikrovýrazů lidí na fotografiích

či ve videu. Nicméně více než na samotné měření této schopnosti se metoda využívá jako forma sebevzdělávání. Dále pro měření EI může být využita metoda SREIT (*Self-report emotional intelligence test*) či STEM (*The Situation test of emotional management*); (Ciarrochi et al., 2006).

Výběr a porovnání metod měření EI

Autoři jednotlivých metod vycházeli z mírně rozdílných definic EI, což je přivedlo k vytvoření rozdílných typů metod disponujících specificky měřenými dimenzemi. Co je ale více důležité, je užití formátu samotné metody. Tedy zda se jedná o sebepopisný dotazník, zda sleduje osobnostní rysy či schopnosti nebo dovednosti. Sebeopisné metody vzorkují širokou škálu individuálních rozdílů, ale téměř všechny sebeopisné metody se vztahují k dimenzím osobnosti modelu Big five (extraverze, přívětivost, svědomitost, emoční labilita, otevřenost ke zkušenostem). Zatímco metody měření EI založené na schopnostech se více liší od daných dimenzí osobnosti, ale mají vyšší korelaci s kognitivními schopnostmi. Několik studií se věnovalo těmto základním formám měření, aby se zjistilo, na kolik spolu metody korelují nebo se překrývají (Conte, 2005). Například Brackett a Mayer (2003) zjistili, že MSCEIT a Bar-onova škála spolu sdílí přibližně 4 % odchylky. Nízký vztah mezi různými metodami měření EI vyvolává otázku, zda všechny skutečně měří EI.

Sebeopisné metody mají slušnou spolehlivost vnitřní konzistence a testu-retestu, jsou jednoduché k administraci a srozumitelné pro měřené jedince. Tedy i méně zkušený administrátor může inventář vyhodnotit správně. Na druhou stranu jsou některé metody tak jednoduché, že mohou být pro respondenta prozřetelné, takže odpovědi spíše přizpůsobuje své představě o výsledcích, než faktickým postojům. Dále údaje o těchto metodách nám naznačují, že měří spíše zavedené konstrukty osobnosti, na které ale máme už lepší nástroje. Vzhledem k chybějící psychometrické podpoře je možné, že jim v budoucích výzkumech bude věnována menší pozornost, která se naopak přesune na schopnostní metody měření (Ciarrochi et al., 2006).

Byly vytvořeny předpoklady kvalitních metod měřící EI. Aby metoda měřila tu „pravou“ a chtěnou inteligenci, tak by měla odrážet spíše výkon než preferované možnosti chování. Měly by korelovat se současnými měřítky IQ, ale ne příliš, aby neměřila jiný konstrukt, a aby bylo jisté, že jde o typ inteligence, tak by mělo být doloženo, že se během dětství a dospívání vyvíjí. Těmto kritériím odpovídá z uvedených metod pouze MSCEIT.

Nicméně sebepopisné metody i přes nesplnění těchto kritérií stále souvisí s emočně inteligentním chováním (Ciarrochi et. al., 2006). Maul (2012) ve své práci pojednává komplexně o problémech s MSCEIT spojených s bodovým systémem hodnocení, který je založen na shodě s odborníky nebo s reprezentativní veřejností. Dále kritizuje spolehlivost metody a nedostatečné zastoupením samotného konstruktu EI v MSCEIT. Každá metoda si tedy najde své odpůrce a podporovatele, a je třeba před samotným výběrem metody zvážit, co vlastně chceme měřit a jaký máme výzkumný soubor, neboť není EI jako EI.

4 OD TEORIE K PRAXI: UPLATNĚNÍ EMOČNÍ INTELIGENCE

V této kapitole propojíme teoretické znalosti se skutečnými dopady EI na běžný život člověka. Nebudeme se zde věnovat samotným emocím, ačkoli víme, že jsou nedílnou součástí EI. EI však neznamenají pouze emoce, ale zahrnuje více faktorů dovedností a dimenzí, které jsme si uvedli v teorii, a nyní se na EI budeme koukat jako na holistický celek vzájemně propojených faktorů, které různou měrou ovlivňují jednotlivé aspekty lidského života. Zároveň není našim cílem zahltit čtenáře různými fantastickými výsledky vyšší EI. Avšak bez pochyb nemůžeme opomíjet potenciál EI pozitivně ovlivnit život jedince na různých frontách. Uvedeme si tedy několik ilustračních příkladů.

Snad nejčastěji ve výzkumech proklamovaným vlivem EI je well-being. Výsledky potvrzují předpoklady týkající se role EI v subjektivní spokojenosti jedince. A to sice, že emoční dovednosti pomáhají lépe využívat emocionální informace, efektivněji zvládat každodenní stres a dosáhnout většího „životního“ štěstí. Zároveň lidé, kteří si jsou jisti svými emocionálními schopnostmi, si mohou být vědomi nutnosti vyvažovat afektivní zážitky, a jsou tedy schopni obratněji zacházet s negativními emocemi a hledat jejich protiváhu. Výsledky stejných výzkumů ukázaly, že lidé s vyšší EI zažívají méně negativních emocí a více pozitivních. Nicméně vysvětlení je pravděpodobně ve schopnosti implementovat účinné strategie k regulaci své nálady a také dovednosti těžit i z negativních emocí. Není tedy tak důležité, jak často dané emoce zažívají (pokud nemluvíme o extrémních případech), ale jakým způsobem emoce prožívají. Jednotlivci s vysokou EI mohou také vyvinout vysokou sociální kompetenci, což jim může pomoci udržovat harmonické vztahy (Szczygieł & Weber, 2017; Szczygieł & Mikolajczak, 2017; Moroń, 2018)

Další často zkoumanou oblastí je vliv EI na pracovní prostředí. Tímto tématem se v rozsáhlejší měřítku věnoval právě Goleman, a jím se inspirovali další studie zabývající se efektivností práce při osvojení si emočních dovedností. Lidé na vedoucích pozicích se snaží docílit vyšší efektivnosti práce, vykázat zisky a využít pracovní potenciál svým

působením na podřízené. Pokud daný vedoucí neovládá dovednosti v oblasti mezilidských vztahů, tak mu spíše efektivnost na pracovišti klesá, dochází tak k materiálním a časovým ztrátám, podřízení jsou méně motivováni k práci a celkové vztahy na pracovišti jsou spíše chladné až nepřátelské. Výsledkem takového pracovního prostředí je pak nespokojenost zaměstnanců a případná zvýšená fluktuace (H. Jorfi, S. Jorfi, & Moghadam, 2010).

Goleman mluví o tzv. Petrově principu, který vysvětluje, proč se ve vedoucích funkcích setkáváme s lidmi hrubými, necitlivými, arogantními a neobratnými v mezilidských vztazích. Můžeme si představit, že na vedoucí pozici je člověk, který je specialistou svého oboru s rozsáhlými zkušenostmi a má potřebné technické nadání uplatnitelné v praxi. Pro vedoucí pozici je žádoucí, aby daná osoba měla hlubší znalosti daného oboru. Avšak rozdíl mezi vedoucím a podřízeným je ten, že vedoucí řídí podřízené, a nevěnuje se tedy pouze své odborné činnosti. Očekává se, že jedná pravidelně s lidmi, vede je a ideálně je i inspiruje a motivuje. Ačkoli jsou vedoucímu jeho odborné znalosti na tuto činnost krátké, tak spíše dále přeceňuje vlastní intelektuální schopnosti. Při průzkumu různých kompetencí kvalitních vedoucích pracovníků, se ukázalo, že z kognitivních schopností je potřebná pouze jediná schopnost, a to orientace ve složitém vzorci, tedy orientovat se v nepřehledném množství informací a najít smysluplnou cestu k vyřešení problému. Naopak nejlépe hodnocení vedoucí se projevovali tím, že dokázali úspěšně stmelit tým a vést ho, byli vnímavější v mezilidských vztazích, zároveň si byli vědomi svých možností a schopností a měli, jak se říká „tah na branku“. Odborné znalosti jsou také podstatné, ale nehrají tak velkou roli, jak se předpokládalo a představují pouze polovinu úspěchu (Goleman, 2000).

Je podstatné ještě dodat, že různé úlohy a pracovní odvětví vyžadují různé dovednosti EI. Například úspěch v prodeji vyžaduje empatickou schopnost identifikovat náladu zákazníka, mezilidské dovednosti při rozhodování, kdy produkt intenzivně nabízet a kdy naopak dát prostor zákazníkovi. Naopak třeba úspěch v malbě nebo jako profesionální tenista vyžaduje více individuální formu sebekázně a motivace. EI tak ovlivňuje téměř vše, co v práci děláme. I když pracujeme v osamělém prostředí tak to, jak dobře pracujeme, má co do činění s tím, jak dobře se dokážeme motivovat a jakou máme disciplínu. Vysoká korelace mezi emoční inteligencí a pracovním výkonem, úspěchem či pracovní spokojeností se potvrdila několika výzkumy (H. Jorfi, S. Jorfi, & Moghadam, 2010; Kunalić, Mujkić, Jusić, Pajević, & Rovčanin, 2016).

Zatímco na pracovním úspěchu se z velké části podílí měkké dovednosti, tak u školní úspěšnosti je tomu trošku jinak. Goleman (2011) tvrdí, že naopak IQ je ukazatelem školní úspěšnosti a patrně i oblíbenosti mezi učiteli. Dítě s vyšším IQ má dobrou schopnost učit se, porozumět analytickým úkolům a dosahovat úspěchů měřitelné školními známkami. Zároveň tito lidé mají výrazně vyšší šanci dostat se na vysokou školu, neboť pro úspěšné přijetí na vysokou školu, musí uchazeč projít testem, který prověřuje vybrané typy dovedností a schopností nutných pro úspěšné vysokoškolské studium. Tyto dovednosti zahrnují verbální a analytické myšlení, neverbální myšlení, porozumění informacím, logické a konfigurační vztahy, pamětné učení aj. Nicméně se neukázala téměř žádná souvislost mezi výsledným skóre přijímacích zkoušek s pozdějšími kariérními úspěchy.

Kdo si však v dospělosti vzpomene na známku z Thaletovy kružnice z osmé třídy? Na co si ale lépe vzpomeneme, jsou vztahy, které jsme měli se spolužáky nebo s učiteli. Nebo z kterých předmětů jsme měli strach a které jsme si naopak užívali. Ačkoli se ve smyslu známek EI nepodílí tak významně na školní úspěšnosti, tak se ale podílí na strategiích zvládání školních nároků či na spokojenosti ve školním prostředí. Například studenti či žáci, kteří mohou regulovat své negativní emoce, mohou být méně ovlivněni negativními emocemi v situacích hodnocení a učení látky, která je pro ně zrovna náročná. V závislosti na stupni emoční kontroly, kterou vlastní, mohou být tito studenti dokonce schopni vytvářet pozitivní emoce, které usnadňují výkon. Školní úspěch vyžaduje nejen absolvování testů, ale stále více vyžaduje spolupráci ve formě skupinových projektů a prezentací. EI, zejména řízení emocí, bylo spojeno s lepšími sociálními vztahy, takže jednotlivci s vysokou EI mohou lépe udržovat sociální vztahy potřebné pro efektivní práci ve skupině. Sociální vztahy však neslouží jenom pro získání lepší známky, ale obecněji pro udržení sociální podpory a pohody ve vzdělávacím prostředí (MacCann, Fogarty, Zeidner, & Roberts, 2011).

Z celostního přístupu je známo, že při léčbě jedince je třeba nahlížet na všechny jeho roviny, a to sice na tělesnou, psychickou, sociální a spirituální. Všechny tyto roviny jsou propojené a navzájem se ovlivňují, z čehož plyne otázka, zda EI také může ovlivnit zdraví jedince. Jak již víme, tak správné zacházení s emocemi přispívá k duševní pohodě. Naopak při přehlížení či neakceptování emocí se nám cesta k duševnímu blahu může zkomplikovat, zejména pokud takto zacházíme s emocemi pravidelně. Tyto obtíže se pak projevují v různých podobách i ve fyzickém zdraví (kožní problémy, astma,

kardiovaskulární obtíže atd.). Několik studií skutečně potvrdilo korelaci mezi EI a zdravím. Předpokládá se, že EI je spojena s úrovní prožívaného stresu, se syndromem vyhoření, s úzkostmi, s fobickými nemocemi a celkovou únavou. Jedinci, kteří hůře ovládají své emoční stavy, obtížněji se vyrovnávají i s menšími nezdary, tíhnou k pesimistickému myšlení, které vede k pocitu bezmoci, beznaděje, a tedy i k úzkosti. Naopak emocionálně inteligentní jedinec se může vyhnout úzkosti a stresu pomocí vytvoření si podpůrné sociální sítě a vyhledání strategií pro regulaci negativních emočních reakcí, a vyrovnat se tak s náročnou situací. EI je tedy nápomocná při redukci stresu, při využití copingových strategií a také může fungovat jako prevence psychických obtíží. Zároveň se ukázalo, že EI je spojená s obecným zdravím a odolností vůči nemocem (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2017; Malhotra, 2016). Proti tomu stojí předpoklad, že obecně lepší zdraví je výsledek pozitivního přístupu ke stresorům, a tedy že tito lidé si zároveň i méně na své zdraví stěžují, protože určité symptomy hodnotí jinak, než lidé s pesimistickým laděním (Friedman & Kern, 2014). Některé charakteristiky EI mohou mít nepřímý vliv na zdraví. Například v případě, kdy se jedinci nedaří regulovat své emoce prostřednictvím copingových a jiných strategií, tak vyhledá jiné mechanismy uvolnění napětí a vydá se behaviorální cestou, která má zdravotní negativní důsledky (např. kouření, abusus alkoholu či jiných drog), (Matthews et al., 2017). Poměrně rozsáhlou metaanalýzu osmdesáti studií zabývajících se dimenzemi EI v souvislosti se zdravím, provedli Martinus, Ramalho a Morin (2010). Nejsilnější korelace s EI byla zjištěna mezi psychickým zdravím, následně mezi psychosomatickým a nakonec fyzickým. V rámci metod měření se ukázalo, že rysové modely EI vykazují zjištěné relace silnější. V závěru tato rozsáhlá studie tvrdí, že EI je věrohodným prediktorem zdraví jedince.

5 MOŽNOSTI ROZVOJE EMOČNÍ INTELIGENCE

Jak bylo nastíněno v předešlé kapitole, tak EI má vliv na rozličné aspekty lidského denního života. Ačkoli vyšší EI a priori nezaručí vyrovnanější, úspěšnější a hodnotnější život, tak ji nemůžeme odepřít slušný potenciál k takovému životu. Nabízí se tedy otázka, zda si můžeme EI vytrénovat a zlepšit se v jednotlivých dimenzích EI. Pokud to tedy možné je, tak jaké jsou cesty a nástroje pro její rozvoj?

Počátek praxe emoční inteligence

Vývojová psychologie předpokládá, že již novorozenec dokáže rozlišit své základní pocity a postupně s vývojem pronikat do světa emocí hlouběji, takže vývoj EI začíná hned po narození. Skrze primární vztah mezi rodičem (či jiným pečovatelem) a dítětem se prvně učíme vztahům a snažíme se jim porozumět. Tyto brzké zkušenosti a výchova rodičů podmiňují, jakým způsobem jedinec zachází s dosavadně získanými informacemi, jak přistupuje k sobě a ke světu, což je jednou z určujících hodnot EI každého jedince. Pokud jsou rodiče citově vnímaví a obratní, tak mívají s dětmi harmoničtější, důvěrnější vztah a lépe spolu vychází. Goleman (2011) při svých úvahách o rozvoji EI poukazuje na tři základní typy „emočních chyb“ ve výchově rodičů. První chyba nastává, když rodič nevěnuje pozornost citovým projevům dítěte a žádným způsobem na ně nereaguje, takže je dítě se svými emocemi nuceno vyrovnat samo. Čímž se už nabourává primární důvěra a pocit bezpečí. Druhou chybou je, pokud zastává politiku ústupků, tedy že je příliš benevolentní a laxní. A ačkoli pozoruje projevy a reakce dítěte, tak nevyužije příležitosti k tomu, aby dítěti pomohl řídit a porozumět svým afektivním reakcím. Poslední chybou je příliš restriktivní rodič, který nerespektuje emoce dítěte a je k nim spíše kritický. Zatímco první typ rodiče se snaží dítě co nejrychleji utišit, tak další typ rodiče zase emoční projevy odmítá nebo až trestá.

Goleman (2011) také tvrdí, že EI má základ v genetické výbavě, takže se s určitými dovednostmi EI rodíme. Zároveň předpokládá, že *„citové návyky a postoje, které si osvojíme jako děti doma a ve škole, jsou podkladem pro tvorbu nervových drah v nezralém*

mozku dítěte a determinují tak naši emoční inteligenci“ (s. 11). Nicméně na to oponuje, že tento základ není stálý a určující náš osud. Rodič či pečovatel je dítěti vzorem, ať již lepším či horším, tak dítě se dle tohoto vzoru učí, učí se rozumět světu i sobě samému, a je mu tedy základem svého sebepojetí. Nicméně i přes nepopíratelně velký vliv výchovy se EI díky dalším osobním zkušenostem a mezilidským vztahům rozvíjí v průběhu celého života. A nemusí se jednat jen o rozvoj, ale o úplnou změnu dosavadního přístupu, jednání či prožívání.

Výše jsme si uvedli aspekty, nad kterými jedinec nemá moc velkou kontrolu, a dějí se bezděčně bez našeho většího úsilí. Avšak jakým způsobem jedinec dál hraje s kartami, které mu byly rozdány, už záleží na něm, na jeho motivaci a vůli. Získané znalosti a dovednosti můžeme dále zdokonalovat, tříbit je a zjemňovat práci s nimi. V libovolném knihkupectví si můžeme všimnout různých publikací s návodem na získání dovedností pro spokojený život, pro lepší zdravé vztahy, jak být spokojený sám se sebou a jak zvýšit svoji EI.

Publikace od Barise (2019) volně navazuje jako praktický průvodce na Golemanovy postřehy o EI. Autor popisuje učení se novým formám jednání jako „přeprogramování“ emocí v centrálním nervovém systému. Pokud mozek uzná, že mu svědčí určité jednání či postupy, tak vzniká zvyk. To ale rozhodně nevylučuje osvojení si špatných návyků.

Výzkum mozku nasvědčuje tomu, že lidé si v průběhu života vytvoří vnitřní mechanismy, které jsou pro ně psychicky náročné. Mozek uspořádá tyto zvládací mechanismy do ucelených, sebeobraných programů neurální odpovědi, jež jsou vysoce automatizované. Když se program neurální odpovědi vytvoří, po každém setkání s podnětem se objeví předvídatelný soubor myšlenek, potřeb a činů. Programy neurální odpovědi mohou dramaticky zkreslit vnímání a interpretaci událostí, aniž si to člověk uvědomuje [...], a vytvořit silné sklony k útoku, obraně či ústupu (Atkinson, 2011, 30, cit. Bariso, 2019, 53).

Vytvořené návyky, pokud je nadále upevňujeme, tak sami nevyhasnou a je zapotřebí vůle člověka, aby je mohl změnit a vytvořit si postupy nové.

Důkazy o rozvoji emoční inteligence

Po vytvoření konceptu a nástroje měření EI bylo zjištěno mnoho kladných důsledků vyšší EI. S tím vyvstala na povrch naděje pro cílený rozvoj EI. První záznamy o možnosti rozvoje EI můžeme dohledat již v 60. letech min. stol. Tyto výzkumy se však dotýkaly jen

některých dimenzí EI, jako třeba schopnost sebeřízení či vlastní motivace. Výzkum, potvrzující možnost rozvoje EI tak, jak ji známe dnes, proběhl v 90. letech min. stol. (Goleman & Cherniss, 2007). Jednalo se o longitudinální studii MBA studentů, kteří se zúčastnili dvou až pěti letého programu na rozvoj dovedností EI. Studenti byli rozděleni do různých skupin, které byly měřeny v průběhu studií. Ukázalo se, že u denních MBA studentů, kteří se zúčastnili celého programu, bylo zjištěno silně signifikantní zlepšení ve všech měřených oblastech – sebeřízení, sociální uvědomění a v řízení vztahů. Zatímco studenti, kteří studovali klasické MBA bez přidaného programu na rozvoj těchto kompetencí, se zlepšili pouze v jedné oblasti, a to v sebeřízení (Boyatzis, Cowen, & Kolb, 1995). V pozdější další studii studenti absolvovali čtyřtýdenní seminář na rozvoj EI. Tato zkoumaná skupina studentů se sešla čtyřikrát a každá schůzka se skládala z krátké teoretické přednášky, hraní rolí, skupinové diskuze, práce ve dvojicích a četby cíleně zaměřené literatury na EI. Výsledky výzkumu ukázaly výrazný nárůst v identifikaci emocí a schopnosti řízení emocí. Studenti podstoupili testování EI znovu po šesti měsících a ukázalo se, že zjištěné zlepšení přetrvává. (Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, & Hansenne, 2009). V dalším výzkumu studenti (N = 66) rozličných oborů absolvovali jednosemestrální studijní modul s názvem „*Emotional Intelligence Taught*“. Modul vycházel z pojetí EI od Mayera a Saloveya a obsahoval části o vnímání emocí, používání emocí, porozumění emocím a zvládnutí emocí. Kontrolní skupina (N = 68) stejných oborů tento modul neabsolvovala. Za použití metody MSCEIT testu se ukázalo, že signifikantní efekt intervence se potvrdil u schopnosti porozumění emocím a řízení emocí (Pool & Qualter, 2012).

V posledních letech se zvýšil zájem o implementování sociálně-emočního učení (SEL) do běžného vzdělávání žáků. Ukázalo se, že SEL zasazené do školní výuky má pozitivní dopady na sociální i emoční dovednosti, na duševní pohodu žáků a na akademický výkon. SEL obecně zahrnuje, ale i přesahuje kompetence obecně používané v definici EI. Kromě překrývajících se kompetencí, jako je rozpoznávání a regulace emocí, zahrnuje i schopnost stanovení a dosahování cílů a tvoření rozumných rozhodnutí, za která přejímá dotýcný či dotýcná zodpovědnost. Metaanalýzou 213 studií, kde intervenující proměnnou byl právě program SEL, bylo zjištěno signifikantní zlepšení v pozitivním sociálním chování, zaznamenalo se méně problémů s chováním a emoční úzkostí a také se zlepšil akademický výkon žáků. Nejlépe byly vyhodnoceny celkové emočně-sociální dovednosti, které se liší o 0,57 standardní odchylky od tříd, které program SEL neměly.

Dnes je součástí výuky některých škol, program s názvem Druhý krok (*Second step*), jehož tvůrcem je *Committee for Children* a vychází právě ze SEL. Má tři hlavní části: trénink empatie, ovládání impulzivity, řešení problémů a zvládání hněvu. Tentokrát nepřesahuje obsah EI, ale naopak využívá těch faktorů, které program uznává za důležité pro dětský věk (Smékalová & Palová, 2016). Poslední studie na ověření efektivity programu ukázala, že program Druhý krok zlepšuje sociální a emoční kompetence dětí a nejvíce těch, které v daných oblastech před zahájením programu vykazovaly deficit (Low, Cook, Smolkowski, & Buntain-Ricklefs 2015).

Kurzy a semináře na rozvoj EI jsou také často zaměřeny na zlepšení vztahů na pracovišti a také pro pracovníky na vedoucích pozicích. Už jsme výše zmiňovali, že to byla původně i cílová skupina Golemana. Příruček, knih a přednášek je k této tématice mnoho, nicméně po stránce výzkumné je jich už méně, neboť málokdy poskytují možnost kontrolní skupiny, která nám může říci velikost efektu daného kurzu. Nicméně organizace, které zavedly kompetenční modely EI, zažily rychlé a silné změny v chování zaměstnanců, které byly dlouhodobé a v některých případech trvalé. Ve většině případů vytvořením emocionálně inteligentního pracoviště byly tyto organizace schopny identifikovat a pracovat s osobními motivy zaměstnanců a rozvíjet kompetenční modely, které skutečně zvyšují výkon. Nejvýraznější změna na pracovišti byla zaznamenána v těch organizacích, které si prošly postupnou a pečlivou implementací kompetenčního modelu EI. Nešlo tedy pouze o krátkou intervenci, ale o dlouhodobý proces, který pomáhá vedoucím, manažerům a zaměstnancům zvýšit jejich individuální a organizační účinnost (Kunnanatt, 2004).

Některé studie kromě zvýšení EI zaznamenaly i jiné pozitivní důsledky absolvování kurzu na rozvoj EI. U absolventů daných kurzů byl prokázán větší nárůst spokojenosti se životem, zlepšení duševního zdraví, méně somatických obtíží, lepší sociální fungování, vyšší hodnocení zaměstnatelnosti a zvýšení extraverze, vstřícnosti a emoční stability (Nelis et al., 2011).

Metody pro rozvoj emoční inteligence

V předešlých kapitolách jsme si uvedli, jak může být EI prospěšná v životě každého jedince a tyto předpoklady jsme opřeli o výsledky výzkumů z různých odvětví. Zůstává nám však otázka, co by jedinec měl podniknout, aby skutečně získal zmíněné kompetence EI.

Baris (2019) ve své příručce popisuje rozvoj EI jako dlouhý, leckdy náročný a pozvolný proces. Změna myšlení, návyků a vnímání souvisí se schopností „*shapování*“, které je umožněno díky jedné určité vlastnosti mozku, tzv. neuroplasticitě³, která je odezvou na prožívané zkušenosti. Díky plasticitě mozku má jedinec schopnost soustředěným myšlením a cílenou činností přispět ke kontrole nad vlastními emočními reakcemi a jednáním. Specifický způsob reagování člověka je dán podněty, na které mozkové spoje vyvolají určitou emoční odezvu. Za reakcí stojí několik propojených nervových systémů, ale konkrétně amygdala⁴ má významnou roli ve většině emočních funkcí. Jakým způsobem jedinec reaguje na podnět, závisí na tom, jak daný podnět amygdala interpretuje. Porozumění svému vlastnímu systému přispívá k lepšímu pochopení vlastních emočních procesů, umožňuje nám důslednější pozorování našich reakcí a rozpoznání emocí. Získané informace o individuálních emočních pochodech pak mohou být využity při dalších příležitostech, a postupně je tak možné si vytvořit funkční a žádoucí strategie jednání.

Většina autorů programů na rozvoj EI uvádí jako první krok praxi sebeuvědomování, které souvisí s porozuměním, na jaké bázi funguje naše amygdala. Nejde zde nyní o neurologický proces amygdaly, ale o čistě pocitový. Sebeuvědomování znamená, být si vědom svého prožívání. Vědomě pozorovat, jaké emoce prožíváme a za jakých okolností se objevují. Často reagujeme instinktivně, aniž bychom věděli proč. K tomuto jednání vede často momentální stav, který může být dynamický a změnit se v krátkém čase na jiný. Pozorování emočního stavu a myšlenek poskytuje čas k tomu, abychom se alespoň krátce zamysleli, proč jednáme určitým způsobem. V tomto krátkém čase můžeme identifikovat a interpretovat jednotlivé pohnutky a pojmenovat emoce. Jedinec se většinou snaží pochopitelně zbavit svých „špatných“ reakcí vycházející z negativních emocí tím, že tyto emoce popře, nevěnuje jim pozornost nebo se jim vyhýbá. To je však podle autorů programů velkou chybou. Neboť právě špatné nálady a negativní emoce mohou být prostředkem růstu, a co více, jejich přehlížením zamezujeme cestu plného sebeuvědomení. Negativní emoce mohou být katalyzátorem změny. Negativní nálady podněcují ke zpomalení a zaměření pozornosti na více detailů, abychom se

³ Neuroplasticita se týká schopnosti mozku a CNS přizpůsobit se změnám prostředí, reagovat na zranění a získat nové informace úpravou nervové konektivity a funkce. Za touto reakcí stojí protein neurotrofin, který je schopný signalizovat neuronům, aby přežily, diferencovaly se nebo rostly (Vokurka & Hugo 2009).

⁴ Amygdala je jedno z mozkových jader, které je součástí limbického systému. Má vztah k hypothalamu a k čichové oblasti mozku, podílí se na citění, náladě, paměti (Vokurka & Hugo 2009).

neuchýlili k ukvapeným závěrům. Lidé ve velmi dobré náladě mají tendenci přehlížet signály nebezpečí a nemají takový důvod se zamyslet jako ti lidé, kteří prožívají pocit strachu nebo viny. I tyto negativní emoce si zaslouží být pozorovány. Pozorování a jednoduché vnímání nám umožní získat odstup a následně je akceptovat jako svoji přirozenou součást. V onen moment jedinec nejedná emocionálně, ale emočně inteligentně. Zmíněné faktory je třeba pozorovat i u lidí, s nimiž jsme v kontaktu. Vnímavost k emocím druhého a sledování jeho reakcí nás může navést na vhodné reagování a usměrňování své aktivity (Baris, 2019; Bradberry & Greaves, 2013).

Schopnost analýzy emocí nese spoustu výhod a prakticky na tom závisí další systémy související s rozvojem EI, ale přespříliš podrobná až obětavá analýza může vést také k zahlcení jedince, který naopak, než aby v emocích viděl smysl a pořádek, tak se zmítá v chaosu a nepochopení. Zabýváním se každíčkým detailem, plánováním si různých alternativních cest, hledáním všemožných souvislostí přicházíme o hodně energie, kterou bychom mohli potřebovat jinde. Zároveň se těžko takovou analýzou získává odstup od sebe samých a nadhled, který nám poskytne i uvolnění od tenze z nekontrolovatelnosti dané situace. Rozhodně tedy není cílem analyzovat každou „nanoemoci“, taková analýza by pak nenabírala konce a pozbývala by svého přínosu (Kabat-Zinn, 2016).

Dalším důležitým faktorem přispívajícím ke správné práci s emocemi je vytvoření si žádoucího návyku. O hodnotě a důležitosti návyku hovoří více odborníků a autorů programů sestavené pro osvojení si žádoucích kompetencí. Proces návyku vysvětlují tak, že během praktikování nového jednání dochází k větvení neuronů, které postupně vytváří nové schéma jednání. Při implikování nového schématu do běžného vzorce chování je zapotřebí vytrvalost a opakovatelnost, čímž se spoje v mozku upevní a nové schéma chování se stává přirozenou součástí jedinceva jednání (Bradberry & Greaves, 2013).

Jaké návyky změnit a jaké si naopak osvojit, zjistíme právě důkladným sebezpozorováním. Nicméně si nevšímáme jenom svého vnitřního prostředí, ale dáváme ho do kontextu s tím, co se událo mimo nás nebo s protireakcí druhého. Často v rámci sebezkušenostních kurzů si zkoušíme jednotlivé formy chování nanečisto. Čímž vyvoláváme emoce potřebné k uvědomění si vlastních myšlenkových pochodů a prožívání konkrétních situací. Díky pozorování pak můžeme určit, jaké kompetence bychom si měli osvojit, abychom dosáhli žádoucího jednání. Nové schéma jednání se pak nacvičuje v bezpečném prostředí kurzu, a trénování je nejdůležitějším krokem k upevnění daného chování. Označit nežádoucí schémata jednání můžeme také díky zpětné vazbě, kterou

získáváme od partnera, přítele, terapeuta či kolegy. Zpětná vazba se těžce přijímá, pokud je ofenzivní a jedinec si pak připadá jako podvedený. Proto je zpětná vazba či konstruktivní kritika vítána, pokud si o ni dotyčný zažádá, neboť tím dává najevo, že je připraven ji přijmout (Baris, 2019). Každý sebezkušenostní program a jeho autor podává svým klientům konkrétní postupy, jak si jakou dovednost osvojit. Obecně vzato se však většina programů věnuje oblastem vycházející z Golemanově modelu EI, tj. sebeuvědomění, sebeřízení, sociální uvědomění (empatie) a řízení vztahů.

Po dočtení všech důkazů o důležitosti a nutnosti EI, a všech rad a postupů k jejímu zlepšení se může zdát, že jedinec s vysokou EI je téměř nadčlověkem. Jako lidé však nejlépe víme, že je pro nás běžné dělat chyby nebo rozhodnutí, kterých posléze litujeme, a tedy není ani v našich silách perfektně ovládat emoce. Dané postupy a rady můžeme vnímat jako prostředky k nastolení emoční rovnováhy, kdy jedna chyba je vyvážena druhým vstřícným krokem k sobě nebo ke světu.

VÝZKUMNÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Uvedená teorie spolu s výzkumy poukazují na potenciál EI jakožto na významný faktor spokojenosti, úspěchu, vyrovnanosti a duševního zdraví jedince. Samozřejmě bychom neměli zapomenout na další proměnné, čímž je například samotná osobnost jedince a jeho temperament, charakter a prostředí, ve kterém se pohybuje, včetně kultury, domácího zázemí a společnosti, kterou je obklopen. Nesnažíme se stavět EI na piedestal za jeho zásluhy lidského blaha, jako tak učinili někteří výzkumníci. Nicméně tito výzkumníci nám poskytli hluboké poznatky o EI, co vše je její součástí, jak ovlivňuje naše myšlení, jednání, vztah k sobě a k ostatním a jak se rozvíjí vlivem zkušeností, znalostí a vyzrálosti jedince. Jak již víme, tak EI má určitý vrozený základ, ale větší měrou podléhá různým vlivům a její hodnota či jedincova zdatnost v daných dovednostech souvisejících s EI, se tedy mění. Může se tak dít přirozeně bez většího úsilí jedince nebo naopak se zaměřenou praxí a s vynaloženým úsilím na zvýšení své EI.

Dnes již existuje poměrně velké množství příruček poskytujících konkrétní postupy na zvýšení EI. Stejně tak mnohé proběhlé výzkumy zkoumající možnost rozvoje EI poskytly svým participantům konkrétní kurzy na zvýšení své EI. Tyto kurzy nejsou však tak lehko dostupné široké veřejnosti, pokud nejsme předmětem výzkumného šetření. Pokud si tedy připomeneme, jaké jednotlivé dovednosti a znalosti EI zahrnuje, tak zjistíme, že se jim učíme i praktikami využívanými v různých sebezkušenostních kurzech. Zmíněné sebezkušenostní kurzy si dávají za cíl podpořit vlastní sebepoznání a s tím dovednost umět jednat i v náročnějších situacích či se s nimi úspěšně vyrovnat.

Tato vědecká práce zjišťuje, zda je jedinec schopný záměrně rozvíjet a zvýšit svoji EI dostupnými technikami. Pro ověření výzkumné hypotézy byl zvolen intenzivní osmitýdenní kurz mindfulness. Jádrem mindfulness technik je záměrná všímavost a vědomé věnování pozornosti přítomnému okamžiku bez jakýchkoli soudů a unáhlených závěrů. Pro své účely využívá především praxi meditace. Daný kurz byl zvolen pro jeho rozsáhlý vědecký základ, transparentnost, využitelnost technik v rámci dalších dostupných terapií a s ohledem na potřeby experimentu. Ještě před oficiálním vznikem mindfulness

programů a vůbec tohoto pojmu studoval účinky meditace i Goleman a již začátkem 70. let vydal několik článků a výzkumů o pozitivních účincích pravidelné praxe meditace a podporoval integraci meditací do psychologické intervence. V roce 2017 publikoval spolu s Davidsonem výsledky svého dvacetiletého výzkumu, který ukázal, že meditace způsobuje strukturální mozkové změny. Výzkumu se zúčastnili tibetští mniši, ale i lidé bez dlouholeté praxe meditace, a již po týdnů praxe byly zaznamenány strukturální změny mozku a účastníci výzkumu popisovali častější zážitky pozitivních pocitů, které jsou způsobeny změnou hormonů, neurotransmiterů a enzymů v těle. Podrobněji budou popsány techniky a postupy mindfulness intervence v metodě experimentu. Tato vědecká práce vychází z předpokladu, že EI je poměrně flexibilní a proměnlivá jednotka. Naším cílem je tedy daný předpoklad ověřit a zaměřit se na jednotlivé sféry EI, tedy jakým směrem a do jaké míry zvolené praktiky mindfulness ovlivní schopnosti EI.

Pro naše účely jsme se rozhodli vytvořit dvě skupiny respondentů – experimentální a porovnávací. Experimentální skupina absolvuje zmíněný osmitýdenní kurz mindfulness, zatímco porovnávací skupinu testujeme bez jakýchkoli intervencí. Praktická část je tedy primárně zaměřena na hledání odpovědí těchto dvou otázek:

- Je úroveň emoční inteligence účastníků kurzu mindfulness vyšší po absolvování kurzu ve srovnání se stavem před absolvováním tohoto kurzu?
- Je tento rozdíl větší ve srovnání s rozdílem u jedinců, jejichž emoční inteligenci jsme také měřili dvakrát, ale žádný kurz mezi měřeními neabsolvovali?

7 POPIS METODOLOGICKÉHO RÁMCE A METOD VÝZKUMU

Cílem této kapitoly je popsat metodologický rámec výzkumu, vymezit vybraný zkoumaný soubor, představit stanovené hypotézy a provést celkovým průběhem výzkumného šetření a procesem získávání dat. Zároveň se zde věnujeme popisu použitých metod pro ověření stanovených hypotéz.

7.1 Metoda prováděného výzkumu

Pro účely výzkumu byl zvolen kvaziexperiment s nerandomizovanými skupinami. Pro výzkum byly vytvořeny dvě skupiny: experimentální skupina se zavedenou intervencí a porovnávací skupina bez intervence. Nezávislou proměnnou neboli intervencí je zmiňovaný osmitýdenní mindfulness kurz, a závislou proměnnou pak výsledné skóre testu emoční inteligence. Vzhledem ke zvoleným nástrojům se jedná o kvantitativní přístup. Kvaziexperiment proběhl formou pretest-posttest, což znamená, že všichni vybraní respondenti vyplnili test EI na začátku, a poté na konci výzkumného šetření s rozestupem přibližně osmi týdnů. Pretest nám poskytl „baseline“ hodnot závislé proměnné, díky které jsme pak byli schopni lépe interpretovat rozdíly a vliv intervence, tedy pravidelné praxe mindfulness.

7.2 Proces získání výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl tvořen dvěma skupinami respondentů – experimentální a porovnávací skupinou. Předpokládaný počet probandů byl stanoven na základě možností kurzů Mindfulness clubu, náročností tohoto výzkumu a také získaného počtu testů EI pro tento výzkum.

Respondenti experimentální skupiny byli získáni ve spolupráci s Mindfulness clubem, který nabízí veřejnosti kurzy se zaměřením na mindfulness techniku. Konkrétní kroky výzkumného šetření ve spolupráci s Mindfulness clubem byly domluveny

v srpnu 2019. Zmíněná instituce navrhla a poskytla do výzkumu ty kurzy, které jsou svojí náplní totožné, a tedy vhodné pro účely výzkumu. Respondenti byli vybíráni od listopadu 2019 do března 2020. Všichni respondenti experimentální skupiny se zúčastnili osmitýdenního kurzu mindfulness dobrovolně a na vlastní náklady, a stejně tak se dobrovolně rozhodli pro účast na výzkumu EI. Před samotným zahájením mindfulness kurzu byla účastníkům kurzu nejprve nabídnuta participace na výzkumu EI. Účastníkům byl zaslán elektronický formulář, kde byli potenciální respondenti seznámeni s průběhem výzkumu a s jeho podmínkami. Zájemci o zařazení do výzkumu vyplnili ve formuláři základní identifikační údaje relevantní pro potřeby výzkumu (pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání), odsouhlasili podmínky výzkumu a ustanovení o zpracování osobních údajů.

Respondenti porovnávací skupiny byli vybíráni od ledna do března 2020 a skupina byla tvořena podobně smýšlejícími lidmi jako skupina experimentální. Což znamená, že důležitou podmínkou pro zařazení do výzkumu byla dolní věková hranice 25 let (s ohledem na věk registrovaných účastníků do mindfulness programů) a aktivní zájem o vlastní sebezvoj. Ačkoli vybraní respondenti základní techniky mindfulness znali, tak je pravidelně a intenzivně nepraktikovali, a tedy neabsolvovali mindfulness kurz. Tímto výběrem respondentů jsme získali ekvivalentní skupiny a snížili jsme výskyt možných nežádoucích proměnných. Výběr a oslovování respondentů do porovnávací skupiny proběhlo několika způsoby. Prvním způsobem byl nábor na workshopu o využití mindfulness při zvládání stresu, kde byla účastníkům nabídnuta možnost zúčastnit se daného výzkumu. Dalším zdrojem byly sociální sítě, kde jsme oslovili skupiny zaměřené právě na sebezvoj. A nakonec byla využita metoda sněhové koule, kdy byly osloveny konkrétní osoby splňující podmínky pro účast ve výzkumu, a tyto osoby pak případně oslovili další potenciální respondenty. Potenciálním respondentům splňujícím stanovené podmínky, byl zaslán elektronický formulář. Ve formuláři byli potenciální respondenti obeznámeni o podmínkách a průběhu výzkumného šetření. Po vyplnění osobních údajů a odsouhlasení podmínek a ustanovení o zpracování osobních údajů se respondenti zaregistrovali do výzkumného šetření. Ze zaregistrovaných osob se dále vybírali do výzkumu respondenti podle zásad kvótního výběru, kde se sledovalo naplnění věkové kategorie a poměr mužů a žen.

Vybraným respondentům obou skupin byl následně zaslán test EI, přiřazený identifikační kód a instrukce k postupu. Identifikační kód sledoval příslušnost respondenta

k výzkumné skupině a fázi testování. Po skončení mindfulness kurzu či po osmi týdnech byl respondentům zaslán druhý test EI a druhý identifikační kód. Respondenti měli také v rámci odměny za participaci ve výzkumu možnost získat po druhém měření výsledky své EI. O zaslání výsledků měli zájem všichni oslovení, kteří vyplnili elektronický formulář.

Respondenti byli obeznámeni, že získaná data byla využita nejen pro potřeby uvedeného výzkumu, ale také pro potřeby Hogrefe – Testcentra, čímž respondentům nemohla být zajištěna úplná anonymizace.

7.2.1 Výzkumný soubor

Základním souborem pro tento výzkum byly pracující osoby s minimální věkovou hranicí 25 let. Dohromady se výzkumu zúčastnilo 50 probandů. Někteří probandi však od testování odstoupili, nedokončili test, či vyplnili pouze pretest nebo posttest, takže po očištění dat jsme získali použitelná data od 42 probandů. Z nichž je 21 probandů v experimentální skupině a 21 probandů v porovnávací skupině.

Do experimentální skupiny byli zahrnuti ti probandi, kteří absolvovali vybraný osmitýdenní mindfulness kurz. Celkově se do mindfulness kurzů hlásí více žen než mužů, takže náš vzorek se pak skládal z 15 žen a 6 mužů. Průměrný věk probandů experimentální skupiny je 37 let (SD: 10; min: 26; max: 60). Dále jsme sledovali nejvyšší dosažené vzdělání probandů a ukázalo se, že 18 získaných probandů má vysokoškolské vzdělání a 3 probandi pak středoškolské vzdělání s maturitou.

Porovnávací skupinu jsme měli možnost lépe genderově vyrovnávat, neboť se do výzkumu hlásilo více dobrovolníků. Tento výzkumný soubor čítal 12 žen a 9 mužů. Průměrný věk probandů této skupiny je 38 let (SD: 11,7; min: 25; max: 73). Výzkumu se zúčastnilo 15 probandů s vysokoškolským vzděláním, 5 probandů se středoškolským vzděláním s maturitou a 1 se středoškolským vzděláním bez maturity.

7.3 Zavedená intervence – mindfulness kurz

Kurz mindfulness je v tomto výzkumu pouze zvolenou metodou, a je tedy jedním z dostupných sebezkušenostních kurzů. I přesto zde uvádíme širší kontext celého mindfulness konceptu, abychom tak usnadnili snadnější orientaci ve výsledcích výzkumu a přiblížili souvislost mindfulness technik s EI.

Ačkoli jsme v České republice zaznamenali zvýšený zájem o filozofii mindfulness před několika málo lety, tak v zahraničí se tento program vyvíjel od 80. let minulého století díky profesorovi medicíny Kabat-Zinnovi. Mindfulness má poměrně silnou oporu ve výzkumech a řadí se mezi hlavní oblasti zájmu kontemplativních věd, které zkoumají především stavy lidské mysli, schopnost introspektivního uvědomování mentálních procesů a chování, což je spojeno s vlastním přístupem k self a k realitě. Mindfulness programy jsou založeny na trénování všímavosti pomocí meditační praxe. Kořeny meditační praxe můžeme hledat v buddhismu a ve východní filozofii, která vznikala před tisíci lety. Obecně se mindfulness techniky popisují jako cvičení všímavosti, kde jde o soustředěnou pozornost na to, co se děje v přítomném okamžiku, co se děje v mysli, v těle, ale i mimo něj (Vích, 2017). K těmto dějům přistupuje praktikující bez jakýchkoli soudů, a pozoruje je přesně takové jaké jsou, bez toho, aniž by se je snažil jakkoli měnit. Mindfulness praxe učí, „*jak zastavit konání a přepnout do módu bytí, jak si na sebe udělat čas, zpomalit a pěstovat v sobě klid a sebezpřijetí*“ (Kabat-Zinn, 2016, s. 58).

Právě Kabat-Zinn založil první mindfulness program s názvem *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)* tedy Kliniku na snižování stresu. Program primárně čerpá z buddhistické meditace a její filozofie pro léčbu chronického stresu, úzkosti, fyzických bolestí a mnohých psychosomatických obtíží. Dnes tento klinický program využívá více jak 720 zdravotnických zařízení po celém světě a jedním z nich je i Fakultní nemocnice v Motole v Praze, kde probíhají osmitýdenní programy MBSR (Vích, 2017). Mindfulness je také jedním z častých témat akademického časopisu *Clinical Psychology Review*. S empiricky prokázanými účinky mindfulness programů přichází i Americká psychologická asociace, která ve svém výzkumu implementovala praxi mindfulness do psychoterapií a ukázalo se, že mindfulness je pro její dlouhodobé pozitivní účinky jednou z efektivních cest úspěšné psychoterapie (Davis & Hayes, 2011).

Druhým hlavním směrem mindfulness programů je program *Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT)*, který čerpá z kognitivně-behaviorální terapie a je určen především klientům s psychiatrickými obtížemi a mindfulness praxe je tomu i tak přizpůsobena. Z těchto dvou hlavních programů mindfulness intervencí dále vznikaly další programy (např: *Acceptance and commitment therapy, Dialectical Behaviour therapy*), (Vích, 2017).

Mindfulness program, který byl použit v našem výzkumu jako intervence vychází z tradiční mindfulness intervence, tedy MBSR a je určen široké veřejnosti, nikoli klinické

klientele. Do kurzů se tedy hlásí lidé, kteří mají zájem o seberozvoj, chtějí zlepšit své mezilidské vztahy nebo lépe čelit stresovým situacím. Kurz není určen lidem, kteří jsou závislí na psychotropních látkách nebo jsou v akutní fázi psychické poruchy. Všichni zájemci o tento kurz jsou upozorněni, že kurz je určen psychicky zdravým nebo stabilizovaným lidem. Tyto kurzy vycházejí z myšlenky, že všímavost je kapacita, kterou má každý duševně zdravý člověk a když ji rozvine, tak ji může využít k čemukoli, co je pro něj důležité. Kultivuje všímavost tak, že plněji vnímá to, co se děje kolem něj, ale zároveň si dokáže udržet takový odstup, aby ho myšlenky nepohltily. Ačkoli jde o protikladné dovednosti, tak pokud si je jedinec osvojí tak, že fungují v harmonii, tak jedinec dokáže lépe čelit těžkým situacím a vyrovnat se s nimi. Ve výsledku to příjemné i nepříjemné má v prožívání člověka podobný průběh, protože i v nepříjemném dokáže žít dobře (M. Vích, osobní sdělení 7. srpna 2019).

Program kurzu zahrnuje osm setkání v osmi týdnech po dvou a půl hodině. Každý kurz má maximálně osmnáct účastníků. Lektori těchto mindfulness kurzů jsou lidé s dlouholetou a intenzivní mindfulness praxí, často také absolventi psychoterapeutického výcviku a někteří z nich disponují i mezinárodní MBSR certifikací. Náplní mindfulness setkání je především meditační praxe. Praxe se prolíná i s teorií meditace a mindfulness a se skupinovou diskusí. Stěžejní myšlenkou mindfulness kurzů je, aby se jedinec vnímal ve všech svých třech rovinách: své tělo, myšlenky a emoce. V meditační praxi je podstatné všechny tyto roviny vnímat v přítomnosti a neoznačit je žádným názorem, ale pouze je pozorovat. V kurzu se postupně učí, jak dovednosti meditační praxe mohou být využity v běžném životě. Učí se uvědomit čas mezi stimulem a konáním. V tomto čase se využívá praxe všímavosti a získává se čas na promyšlenou reakci. V daném mezičase se sníží afekt, a jedinec získá možnost výběru, jak reagovat. Součástí kurzu je i samostatná každodenní meditační praxe po dobu jedné hodiny. Na setkání pak diskutují, jak se účastníkům kurzu meditace daří/nedaří a lektor posouvá meditace vždy o kousek dál a pomáhá překonávat obtíže účastníků při meditaci (M. Vích, osobní sdělení 7. srpna 2019).

7.4 Testová metoda – MSCEIT

Pro ověření si stanovených hypotéz byl zvolen výkonově zaměřený test MSCEIT (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence test*). Jeho vlastnostem a konstrukci jsme se věnovali již v teoretické části. Zde se budeme věnovat jeho využití pro tento výzkum, české aplikaci tak, jak byl použit v tomto výzkumu a zdůvodnění jeho výběru.

Metoda MSCEIT byla získána díky spolupráci Katedry psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci a Hogrefe – Testcentra, které stále sbírá data a využívá je ke zlepšení psychometrických vlastností metody. Za poskytnutá data z tohoto výzkumu nám bylo poskytnuto 100 online testů. Každý vybraný proband získal unikátní odkaz s přístupem k testu. Výsledky se automaticky administrují, vyhodnocují a zpracovávají přes Hogrefe TestSystem (HTS), který umožňuje práci s elektronickými verzemi psychodiagnostických metod. HTS systém je k dispozici na Katedře psychologie UPOL, odkud jsme měli přístup k získaným výsledkům MSCEIT a k závěrečným textovým zprávám pro probandy. MSCEIT je standardizovanou psychodiagnostickou metodou a pro ochranu autorských práv a samotné metody není součástí této diplomové práce plná verze MSCEIT.

Pro přehlednost si uvedeme základní vlastnosti MSCEIT. Online verze testu se skládá z 60 položek, jeho administrace trvá 30–45 minut. Test se skládá z osmi samostatných subtestů, ty pak po dvou tvoří čtyři větve, které se opět sbíhají do dvou základních oblastí, a to vše vrcholí celkovou EI. Toto dělení ilustruje tabulka č. 1. Test nám tedy poskytuje celkový skóre EI (EQ-skóre), dva oblastní skóre, čtyři skóre složek a osm skóre subtestů. Vlastnosti jednotlivých složek modelu jsou pak blíže popsány v teorii této diplomové práce.

Tabulka č. 1: Struktura MSCEIT

Celková (souhrnná) škála	Dvě oblasti MSCEIT	Čtyři složky MSCEIT	Subtesty	
Emoční inteligence (EQ)	Emoční inteligence založená na zkušenosti	Vnímání emocí	Obličej	Část A
			Obrázky	Část E
		Využití emocí	Podpora	Část B
			Smyslové dojmy	Část F
	Strategická emoční inteligence	Porozumění emocím	Změny	Část C
			Komplexní emoce	Část G
		Řízení emocí	Řízení emocí	Část D
			Řízení emocí ve vztazích	Část H

Metoda MSCEIT byla vybrána pro své kladné psychometrické vlastnosti. MSCEIT je jediná dostupná metoda, která hodnotí výkonová objektivní data probandů, takže nepodléhá takovému zkreslení způsobenému stylem odpovědí, jako např. snahou ovlivnit

výsledky, podvádět, splnit očekávání či získat sociální souhlas. Zvolené formy položek jsou zároveň odolnější proti prohlédnutí „správných“ odpovědí. MSCEIT není jen volným překladem původní metody do českého jazyka, ale je standardizovanou metodou k českým poměrům a kultuře, poskytuje tedy porovnatelné a reprezentativní skóry, a tedy i dobrou prediktivní validitu a spolehlivost. Zároveň nám tato metoda poskytuje i výsledek složkových skóre EI, které poukazují na konkrétnější dovednosti měřeného jedince, a můžeme tedy blíže specifikovat efekt intervence na tyto dovednosti.

7.5 Výzkumné hypotézy

V úvodu výzkumné části jsme uvedli dvě základní otázky, na které budeme v této práci hledat odpovědi. První otázka se týká toho, zda dochází u lidí absolvující kurz ke zvýšení EI oproti její úrovni před absolvováním. Druhá otázka se ptá, zda je tato změna EI vyšší u skupiny experimentální než u skupiny porovnávací, kterou jsme také měřili dvakrát, ale mezi jednotlivými měřeními EI neabsolvovala kurz mindfulness.

Na základě těchto otázek formulujeme hypotézy, které jsou následně podrobeny statistickému testování. Ačkoli byly vzneseny jen dvě otázky, tak statistické hypotézy můžeme formulovat více způsoby, neboť výsledkem testu MSCEIT není pouze jediný skór, nýbrž se skládá z několika dílčích skóre. Jak je patrné z tabulky č. 1, máme nejméně tři možnosti, jak lze chápat konstrukt EI: jako jedinou proměnnou odpovídající celkové škále, jako dvojici proměnných odpovídajících oblastním škálám (zkušenostní a strategická EI), jako čtyři proměnné odpovídající čtyřem složkám EI. Každá tato složka či škála zastupuje odpovídající položky v testu MSCEIT, takže každá ze zmíněných proměnných nám poskytuje trochu jinou informaci o výsledcích EI. Pro přehlednost tyto hypotézy s proměnnými shrnuje tabulka č. 2.

Tabulka č. 2: Přehled hypotéz

Možnosti měření EI	Srovnání pretestu a posttestu u experimentální skupiny	Srovnání velikosti efektu mezi experimentální s kontrolní skupinou
Celkový skór	H1	H2
Dvojice oblastí	H3	H4
Čtyři složky	H5	H6

Hypotézy tedy formulujeme v následujícím znění:

Hypotéza 1: Experimentální skupina dosahuje vyššího celkového skóru emoční inteligence v posttestu než porovnávací skupina.

Hypotéza 2: Velikost zlepšení celkového skóru v testu emoční inteligence je větší u experimentální skupiny než u porovnávací skupiny.

Hypotéza 3: Experimentální skupina dosáhla vyšších oblastních skóre v testu emoční inteligence po absolvování kurzu než před jeho absolvováním.

Hypotéza 4: Velikost zlepšení oblastních skóre v testu emoční inteligence je větší u experimentální skupiny než u porovnávací skupiny.

Hypotéza 5: Experimentální skupina dosáhla vyšších složkových skóre v testu emoční inteligence po absolvování kurzu než před jeho absolvováním.

Hypotéza 6: Velikost zlepšení složkových skóre v testu emoční inteligence je větší v experimentální skupině než v porovnávací skupině.

8 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Výsledky testu MSCEIT jsou v základním hrubém skóru, který je převeden na standardní skór neboli EQ-skór (emočně inteligenční kvocient), které má normální rozložení s průměrem 100 a standardní odchylkou 15. Výsledek EQ-skóru našich probandů může být porovnán s výsledky MSCEIT ostatních lidí, kteří test vyplnili. Pokud jedinec dosáhl ve svém výsledku hodnot mezi 85 a 115, tak se jedná o hodnoty širšího průměru. Hodnoty menší než 85 jsou pak podprůměrné a hodnoty nad 115 jsou nadprůměrné. Pro ověření stanovených hypotéz jsme pracovali se standardními skóry. Statistická analýza byla provedena za pomoci softwarového programu Statistica a Excel.

Ačkoli používáme standardizovanou a poměrně ověřenou metodu, tak jsme se rozhodli nejdříve zkontrolovat reliabilitu testu MSCEIT z našeho výzkumného souboru. Pro ověření reliability bylo použito 7 hlavních měřených EQ-skórů. Celková hodnota Cronbachovy alfy ($N = 42$) = 0,90; split-half reliability = 0,99. V tabulce č. 3 uvádíme reliabilitu jednotlivých skórů a korigovanou korelaci celku s položkou. Korelace poukazuje na to, jak výsledek dané položky koreluje s celou škálou. Můžeme tedy tvrdit, že zkrácená online verze MSCEIT si drží velmi slušnou reliabilitu a korigovanou korelaci položek.

Tabulka č. 3: Reliabilita a korelace jednotlivých škál

Skóry k interpretaci	Korelace položky s celkem	Cronbachova alfa
Souhrnné EQ	0,97	0,86
EI založená na zkušenosti	0,81	0,88
Strategická EI	0,73	0,89
Vnímání emocí	0,71	0,89
Využití emocí	0,61	0,90
Porozuměním emocím	0,63	0,90
Řízení emocí	0,56	0,91

Ačkoli výsledné skóry testu MSCEIT slibují normální rozdělení, tak je nutné si ověřit normalitu rozdělení našeho výběrového souboru. K ověření normality byl použit Shapirův-Wilkův test. Dle výsledků v tabulce č. 4 je zřetelné, že se jednotlivé škály blíží k normálnímu rozdělení.

Tabulka č. 4: Výsledky Shapiro-Wilkova testu normálního rozdělení skóre

Sledované skóre	W	p
Souhrnné EQ	0,97	0,42
EI založená na zkušenosti	0,97	0,33
Strategická EI	0,98	0,56
Vnímání emocí	0,96	0,18
Využití emocí	0,97	0,29
Porozuměním emocím	0,95	0,07
Řízení emocí	0,95	0,05

Dále jsme se zaměřili na srovnání rozptylu mezi skupinami u všech sledovaných proměnných (skóre MSCEIT) našich hypotéz. Využili jsme Leveneův test, který neprokázal rozdíl rozptylů mezi skupinami. Předpoklad homogenity je splněn, viz tabulka č. 5, a můžeme tedy dále pracovat s našimi skupinami s využitím parametrických testů.

Tabulka č. 5: Test homogenity rozptylů na hladině významnosti 0,05

Sledované proměnné	F	p
Souhrnné EQ	0,65	0,43
EI založená na zkušenosti	1,50	0,23
Strategická EI	0,94	0,34
Vnímání emocí	1,15	0,29
Využití emocí	4,00	0,05
Porozuměním emocím	0,01	0,92
Řízení emocí	2,49	0,12

8.1 Výsledky testování hypotéz

V předchozí části jsme si ověřili, že můžeme nadále pracovat s naším výzkumným souborem a že pro ověření hypotéz jsou vhodné parametrické testy. Nyní se budeme věnovat každé hypotéze zvlášť. Před samotným testováním si zkontrolujeme ekvivalentnost experimentální a porovnávací skupiny. Pro tyto účely porovnáváme celkový EQ-skór obou skupin z výsledků prvního měření. Testová statistika ukázala, že rozdíl mezi skupinami před intervencí není signifikantní, takže se jedná o srovnatelné soubory probandů, na kterých si dále můžeme ověřit efekt mindfulness kurzu.

Tabulka č. 6: Výsledky t-testu pro ověření ekvivalentnosti skupin na hladině významnosti 0,05

Proměnná	Průměr porovnávací sk.	Průměr experimentální sk.	t	sv	p	Sm. odch. porovnávací	Sm.odch. experimentální	Konfi. interval -95%	Konfi. interval +95%
Celkový EQ-skór pretest	95,38	91,24	0,93	40	0,36	13,25	15,66	-4,91	13,19

Testování H1

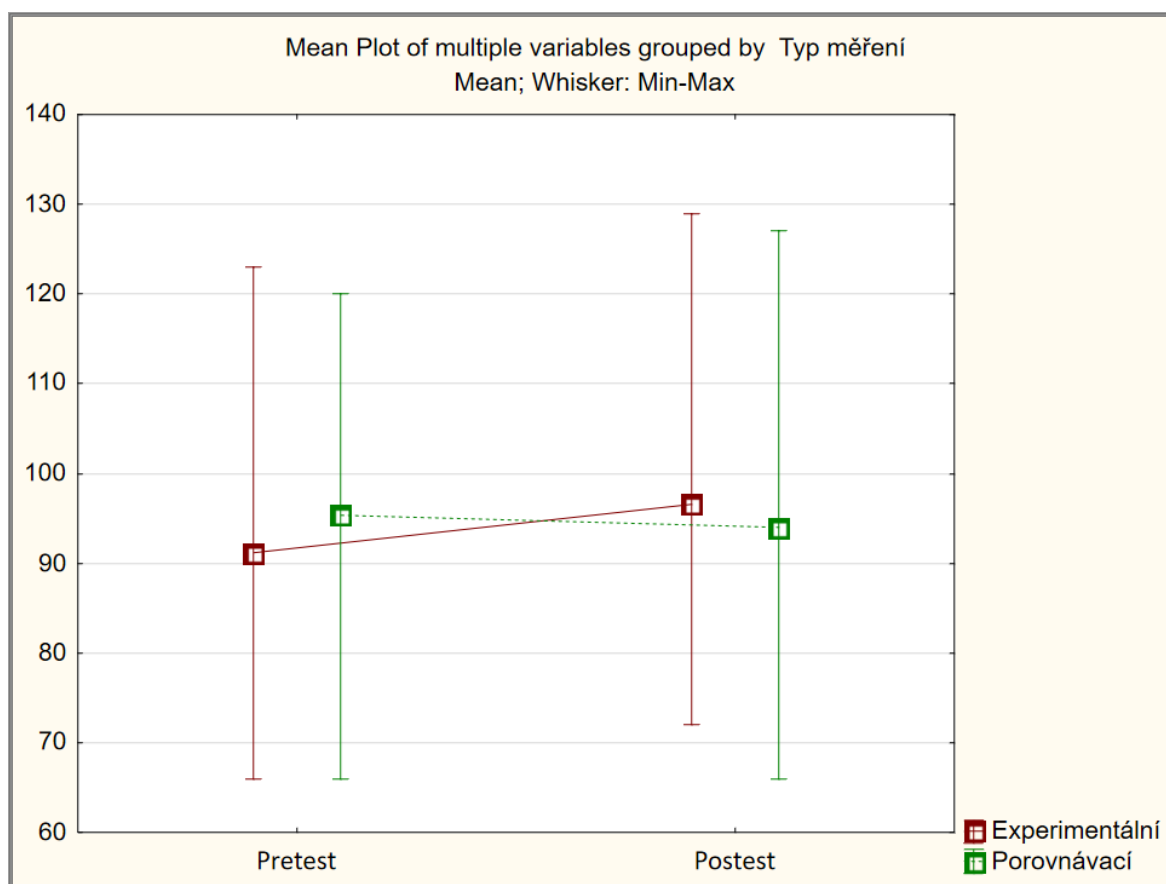
Naší první testovanou hypotézou je předpoklad, že probandi absolvující kurz mindfulness dosahují ve druhém měření EI vyššího celkového skóru v testu MSCEIT než probandi, kteří kurzem mindfulness neprošli. Pro ověření této hypotézy jsme si zvolili t-test pro závislé vzorky, kde jsme celkový soubor rozdělili dle příslušnosti probanda ke skupině. V tabulce č. 7, která poskytuje podrobné výsledky testové statistiky, si můžeme všimnout, že experimentální skupina se v celkovém EQ-skóru zlepšila o 5,3 bodů, zatímco porovnávací skupina se zhoršila o 1,3 bodů. Můžeme tedy tvrdit, že kurz mindfulness skutečně nějaký vliv na míru EI má, nicméně tento vliv se dle naměřené p-hodnoty ($p > 0,05$) neprokázal jako signifikantní. Probandi experimentální skupiny tedy nedosahují ve druhém měření významně vyšších skóre než probandi z porovnávací skupiny, hypotézu tedy **nepřijímáme**. Grafické znázornění výsledků celkového skóru EI obou skupin poskytuje také graf č. 1, viz níže.

Dále jsme pro t-statistiku vypočítali míru účinku (d), abychom zjistili, jak velký je pozorovaný efekt. Míru účinku jsme spočítali podílem rozdílu průměru dané skupiny a její směrodatnou odchylkou. V případě porovnávací skupiny nám vyšlo záporné $d = -0,1$; a pro experimentální skupinu vyšlo $d = 0,4$. Takže probandi z experimentální skupiny se zlepšili o 0,4 směrodatné odchylky, což skutečně poukazuje na určitou míru zlepšení.

Tabulka č. 7: Výsledky celkového skóru EI v pretestu a posttestu obou skupin

Proměnná	Skupina	Průměr	Sm. odch.	N	Rozdíl	Sm. odch. rozdílu	t	sv	p
Posttest	Porovnávací	94,00	15,64						
Pretest	Porovnávací	95,38	13,25	21	-1,38	10,38	-0,61	20	0,55
Posttest	Experimentální	96,52	15,27						
Pretest	Experimentální	91,24	15,66	21	5,29	13,47	1,80	20	0,09

Graf č. 1: Efekt intervence v experimentální skupině ve srovnání s porovnávací skupinou



Z grafu je také patrné, že v experimentální skupině sice dochází k většímu pohybu výsledků EQ-skóru v posttestu než u porovnávací skupiny, ale není zde vidět nijak významně velký efekt kurzu mindfulness.

Testování H2

Ačkoli se neprokázal významný rozdíl mezi měřeními, tak chceme ověřit samotné zlepšení skupin neboli efekt kurzu mindfulness na celkový skóre testu MSCEIT. Dané zlepšení jsme spočítali rozdílem pretestu a posttestu u obou skupin. Za pomoci t-testu pro dva nezávislé výběry pak porovnáme zlepšení celkového skóre EI obou skupin, viz tabulka č. 8. V průměrech obou skupin si můžeme všimnout, že se porovnávací skupina v celkovém skóre posttestu mírně zhoršila, zatímco experimentální skupina si polepšila o pár bodů. Nicméně tyto hodnoty nedosáhly dle p-hodnoty signifikantních výsledků, takže nebyl nalezen mezi skupinami významný rozdíl ve zlepšení celkové EI a hypotézu **nepřijímáme**.

Tabulka č. 8: Velikost zlepšení celkového skóru EI mezi skupinami

Proměnná	Průměr porovnávací	Průměr experimentální	t	sv	p	Sm. odch. Porovnávací	Sm. odch. Experimentální
Zlepšení	-1,38	5,29	-1,80	40	0,08	10,38	13,47

Neprokázal se významný rozdíl mezi skupinami v hodnotách celkového skóru, ale jak již z teorie víme, tak tento skór nám poskytuje jakýsi souhrn všech oblastí EI, které MSCEIT měří. Proto se v následujících statistikách zaměříme na hledání konkrétních oblastí, které by nám vysvětlily vyskytující se trend u experimentální skupiny.

Testování H3

Naše třetí hypotéza zkoumá, zda se probandi absolvující kurz mindfulness zlepšili v oblastních skórech EI, tedy v EI založené na zkušenosti a ve strategické EI. Pro naše účely jsme jako závislou proměnnou použili rozdíl mezi prvním a druhým testováním, tzn. zlepšení obou oblastních skórů. Protože se zde jedná o vícerozměrnou hypotézu, tak jsme se zde pro její ověření rozhodli použít Hotellingovu statistiku (T^2) pro samostatné vzorky, která je generalizací Studentova rozdělení. Hypotézu jsme ověřili na hladině významnosti 0,05. V tabulce č. 9 můžeme pozorovat větší průměrné zlepšení u EI založené na zkušenosti. Nicméně toto zlepšení v posttestu experimentální skupiny není podle naměřené p-hodnoty signifikantní, nýbrž jde o trend. Na základě Hotellingovy statistiky $T^2 = 3,93$; $F(2,19) = 1,86$; $p = 0,18$ hypotézu **nepřijímáme**.

Tabulka č. 9: Výsledky rozdílu mezi pretestem a posttestem oblastních skórů EI v experimentální skupině

Zlepšení ve skóru	Průměr	Sm.odch.	t	sv	p
EI založená na zkušenosti	7,05	16,61	1,94	20	0,07
Strategická EI	2,95	14,38	0,94	20	0,36

Testování H4

Čtvrtá hypotéza je doplňkem té předchozí, takže pracuje také s oblastními skóry EI testu MSCEIT, ale srovnává tuto míru zlepšení oblastních skórů mezi skupinami. Využili jsme

znovu Hotellingovy statistiky, ale tentokrát formou dvou nezávislých výběrů. V tabulce č. 10 si můžeme všimnout, že porovnávací skupina se ve druhém měření v obou oblastech EI mírně zhoršila, zatímco u experimentální skupiny pozorujeme po intervenci zlepšení, a v případě EI založené na zkušenosti jde průměrně o zlepšení o 7 bodů. Nicméně tento rozdíl ve velikosti zlepšení mezi skupinami není dle výsledku Hotellinga $T^2 = 3,91$; $F(2,39) = 1,91$; $p = 0,16$ statisticky významný, takže hypotézu **nepřijímáme**.

Tabulka č. 10: Srovnání velikosti zlepšení oblastních skóre EI mezi skupinami

Zlepšení ve skóru	Průměr porovnávací	Průměr experimentální	t	sv	p	Sm. odch. Porovnávací	Sm. odch. Experimentální
EI založená na zkušenosti	-0,38	7,05	-1,83	40	0,07	8,33	16,61
Strategická EI	-1,95	2,95	-1,13	40	0,27	13,79	14,38

Testování H5

V následující části se zaměříme na jednotlivé složky EI testu MSCEIT, které nám poskytují více informací o dovednostech, na které mindfulness kurz může mít vliv. Pátou hypotézou ověřujeme, zda experimentální skupina dosáhla v posttestu vyšších skóre ve čtyřech složkách EI než v pretestu. Pro ověření této hypotézy jsme využili Hotellingovu statistiku pro samostatné vzorky. Závislou proměnnou je zde rozdíl mezi pretestem a posttestem čtyř složkových skóre. V podrobnějších výsledcích v tabulce č. 11 pak pozorujeme efekt intervence na jednotlivé skóre. Ve druhém měření EI probandi absolvující kurz mindfulness vykazali signifikantně ($p < 0,05$) vyšší skóre ve složce řízení emocí a ve využití emocí. Výsledky testové statistiky $T^2 = 20,52$; $F(4,17) = 4,36$; $p = 0,01$ ukázaly, že H5 můžeme **přijmout**.

Tabulka č. 11: Výsledky rozdílu mezi pretestem a posttestem čtyř složek EI v experimentální skupině

Zlepšení ve složce	Průměr	Sm. odch.	t	Sv	p
Řízení emocí	9,43	15,66	2,76	20	0,01
Porozumění emocím	0,10	11,63	0,04	20	0,97
Využití emocí	8,76	12,13	3,31	20	0,00
Vnímání emocí	3,14	18,32	0,79	20	0,44

Testování H6

Šestou hypotézou ověřujeme, zda je velikost zlepšení ve čtyřech složkových skórech EI větší v experimentální skupině než v porovnávací. Dle předchozích statistik již víme, že toto zlepšení není významné ve skóru vnímání emocí a v porozumění emocím. Podrobnější výsledky poskytuje tabulka č. 12. K ověření hypotézy jsme využili t-testu pro nezávislé výběry a jeho obměnu pro vícerozměrnou distribuci – Hotellingovu statistiku. Test ukázal silně signifikantní ($p < 0,05$) zlepšení ve skóru využití emocí, ve kterém se experimentální skupina průměrně zlepšila o 8,76 bodů, zatímco porovnávací skupina je v záporných číslech. Ve skóru řízení emocí víme, že si experimentální skupina v posttestu vedla významně lépe než v pretestu, avšak velikost zlepšení mezi skupinami poukazuje pouze na trend. Celkově si můžeme všimnout, že experimentální skupina vykazuje v průměru větší zlepšení ve sledovaných složkách EI než porovnávací skupina. Na základě Hotellingovy statistiky $T^2 = 11,25$; $F(4,37) = 2,60$; $p = 0,05$ čtvrtou hypotézu **přijímáme**.

Tabulka č. 12: Výsledky velikosti zlepšení obou skupin ve složkových skórech EI

Zlepšení ve složkách EI	Průměr experimentální	Průměr porovnávací	t	sv	p	Sm. odch. experimentální	Sm. odch. porovnávací
Řízení emocí	9,43	1,76	1,80	40	0,08	15,66	11,62
Porozumění emocím	0,10	-3,43	0,91	40	0,37	11,63	13,45
Využití emocí	8,76	-2,33	3,02	40	0,004	12,13	11,70
Vnímání emocí	3,14	1,57	0,36	40	0,72	18,32	7,98

V případě složek řízení emocí a využití emocí nás dále zajímá, jaký je rozdíl v míře zlepšení mezi experimentální a porovnávací skupinou. K míře účinku jsme využili Cohenovo d. V případě testované složky využití emocí je rozdíl v míře zlepšení mezi jednou a druhou skupinou 0,21 směrodatných odchylek, pro řízení emocí se pak jedná o 0,14 směrodatných odchylek.

9 DISKUZE

V této kapitole podrobněji rozebíráme různé aspekty výzkumné části této práce. Zaměříme se na naše výchozí předpoklady výsledků, vhodnost použitých metodologických postupů, výsledky našich hypotéz, které srovnáme s výsledky dalších výzkumů a v neposlední řadě celkový přínos práce, ale také její úskalí a omezení. V konečné části diskuse se pak věnujeme doporučením pro další výzkumné práce v tomto tématu.

9.1 Klady a úskalí zvoleného metodologického postupu

Cílem této práce bylo především potvrdit možnost zvýšení své EI za pomoci běžně dostupných technik používané v sebezkušenostních kurzech. Inspirovali jsme se mnohými zdroji dokazujícími, jak se vyšší EI může pozitivně projevit v různých sférách lidského života. Další inspirací nám byly jiné výzkumy, které zkoumaly, zda může být EI naučenou dovedností, zda se může trénovat, a tedy není stálou konstantou (Goleman & Cherniss, 2007; Pool & Qualter, 2012; Mattingly & Kraiger, 2019). Pro účely těchto výzkumů byl však pro probandy často vytvořen kurz, který přímo cílil na zvýšení EI, takže jsou tyto kurzy často vytvořeny samotnými výzkumníky. Druhou častou variantou jsou kurzy či programy, které jsou dostupné pro žáky a studenty v rámci vzdělávání. Nepopíráme kvalitu těchto kurzů, ale poukazujeme na jejich nevýhodu, kterou je nedostupnost pro běžnou populaci. Kromě dostupnosti celkového kurzu byly pro nás důležité techniky, se kterými se v kurzu pracuje. Tyto techniky by měly být jednodušeji použitelné a srozumitelné, aby je jedinec mohl využívat dál, i po skončení kurzu bez odborného dohledu a bez závislosti na skupině v kurzu. Domníváme se, že různé sebezkušenostní kurzy pracují s těmi technikami, které splňují zmíněné předpoklady.

Jako sebezkušenostní kurz pro náš výzkum jsme si vybrali osmitýdenní kurz mindfulness, který pracuje především s pravidelnou praxí meditace, která je však určitým způsobem lektory řízená, má svá pravidla, je doprovázena teorií a pravidelně se pracuje se skupinovou dynamikou. Tyto kurzy tedy nejsou produktem našeho výzkumu, ale jsou organizovány Mindfulness Clubem v Praze, který sám nabídl vhodné kurzy k výzkumu.

Tyto kurzy však nebyly nijak přizpůsobeny potřebám našeho výzkumu, takže z naší strany jsme nemohli rozhodovat o tom, kolik těchto kurzů bude otevřeno a v jakých termínech. Některé plánované kurzy tedy pro jejich nedostatečné naplnění nebyly otevřeny nebo z různých organizačních důvodů se přesunul termín začátku kurzu. Nevýhodou naší zvolené techniky je tedy omezená kontrola organizace kurzů.

Před samotným sběrem dat jsme také počítali s přibližně osmitýdenní časovou dotací na jednotlivá měření. Ačkoli každý jedinec experimentální skupiny absolvoval osm setkání ve skupině pod vedením lektora, tak kurz se často prodlužoval zejména kvůli svátkům, prázdninám a od jara 2020 kvůli coronavirové situaci, kdy kurzy musely být pro nařízení vlády přerušeny. Což nezpůsobilo jen prodloužení meziobdobí mezi měřeními, ale také ztrátu probandů, kteří se na začátku kurzu do výzkumného šetření přihlásili, ale nadále nemohli pokračovat.

Jak již bylo zmíněno, tak náš výzkumný soubor se skládá z experimentální skupiny ($N = 21$), která absolvovala mindfulness kurz a také z porovnávací skupiny ($N = 21$), která sestává z přibližně stejně smýšlejících lidí jako experimentální skupina, ale neabsolvovala kurz mindfulness. Obě tyto skupiny vyplnily test EI dvakrát, a to na začátku kurzu a po jeho skončení. Ačkoli porovnávací skupina nemusela čelit problémům s rušením a prodlužováním kurzu, tak jsme zaznamenali v druhém měření taktéž nižší návratnost testu EI, což mohlo být způsobeno tím, že pro porovnávací skupinu nebyl výzkum tak atraktivní jako pro experimentální skupinu.

Velikost našeho celkového výzkumného souboru byla také pravděpodobně ovlivněna i náročností celého testování. Všichni potenciální probandi byli upozorněni předem na průběh šetření, na dvojí testování a na časovou náročnost testu MSCEIT, což odradilo podstatnou část oslovených lidí k zaregistrování se do výzkumu. V průvodním emailu všechny do výzkumu zařazené osoby opět upozorňujeme, že je třeba si na test vyhradit přibližně 40 minut, a patrně z toho důvodu někteří probandi od testování taktéž odstoupili.

9.2 Komentované výsledky výzkumu

Naše testování vychází ze dvou hlavních otázek. První otázka řeší, zda si experimentální skupina zlepšila úroveň EI po absolvování kurzu mindfulness. A druhá otázka se ptá, zda se experimentální skupina nějak významně liší v míře zlepšení EI od té porovnávací.

V testování jsme dále brali v potaz veškeré standardizované skóry testu MSCEIT (celkový, oblastní a složkové), neboť každý z nich nám poskytuje trošku jinou informaci. Vytvořené hypotézy jsou pak seřazeny podle obecnosti skóre a podle otázky, kterou řeší, takže bylo stanoveno šest statistických hypotéz. Zde v diskuzi se jim budeme věnovat ve dvou celcích dle otázky, na kterou nám odpovídají.

První otázka se tedy soustředí primárně na experimentální skupinu. V celkovém skóru EI testu MSCEIT experimentální skupina nevykázala signifikantní zlepšení v posttestu. Ale můžeme si všimnout nalezeného trendu ($p = 0,09$), který může poukazovat na patrnější změny v ostatních skórech EI. Oblastní skór EI založená na zkušenosti znovu poukazuje na trend ($p = 0,07$), ale ani zde tedy nemůžeme hovořit o statisticky významném výsledku. U strategické EI nebyl nalezen žádný efekt intervence, takže H3 jsme nemohli přijmout a neprokázal se vliv intervence na oblastní skóry EI. Ve složkových skórech byl zjištěn významný efekt intervence ve skóru řízení emocí ($p = 0,01$) a využití emocí ($p = 0,003$). V bodech se pak experimentální skupina v řízení emocí zlepšila průměrně o 9,4 bodu a ve využití emocí o 8,7 bodu. Ačkoli jsme zjistili významný efekt pouze u dvou složek EI ze čtyř, tak na základě Hotellingovy statistiky ($p = 0,01$) jsme H5 přijali. Naše výsledky můžeme srovnat s dalšími výzkumy zkoumající možnost rozvoje EI za pomoci jiných kurzů (Clarke 2010; Crombie, Lombard, & Noakes, 2011; Herpertz, Schütz, & Nezlek, 2016). Zmíněné výzkumy taktéž testovali EI s využitím testu MSCEIT, takže jejich výsledky jsou srovnatelné s našimi. Výsledky výzkumů ukázaly, že zlepšení složkových skóre EI průměrně o více jak 10 bodů je spíše výjimkou. A to i s předpokladem, že zavedená intervence v těchto výzkumech byla pod větší kontrolou výzkumníků než ta naše, použité kurzy přímo cílily na rozvoj EI a také disponovaly početnějším souborem participantů. Výsledky se taktéž ukázaly jako signifikantní pouze pro některé složkové skóry. Clarke (2010) například vypožoroval silný efekt kurzu na složku využití emocí, ale pouze pokud participanté absolvovali tento kurz ve skupině, nikoli jednotlivě. V ostatních skórech však nenašel žádné signifikantní výsledky o vlivu kurzu.

Druhá otázka pak srovnává míru zlepšení experimentální ve srovnání s porovnávací skupinou. Míra zlepšení celkového skóru EI v posttestu experimentální skupiny se neprokázala jako signifikantní ve srovnání s posttestem porovnávací skupiny ($p = 0,08$). Oblastní skóry taktéž nevykazují signifikantní rozdíl ($p = 0,18$) ve zlepšení mezi skupinami. Nicméně pokud si oblastní skóry rozdělíme, tak získáváme znovu trend u EI

založené na zkušenosti ($p = 0,07$). Ve složkových skórech se znovu jako signifikantní potvrdila složka využití emocí ($p = 0,004$), zatímco ve složce řízení emocí ($p = 0,08$) se neprokázal signifikantní rozdíl ve zlepšení mezi skupinami. Souhrnná statistika všech složkových skóre EI potvrdila signifikantní ($p = 0,05$) rozdíl ve zlepšení složkových skóre EI mezi skupinami, takže H_6 mohla být přijata. Výsledky těchto zjištění můžeme porovnat se studií Poola & Qualtera (2012), kteří použili jako intervenci semestrální program vycházející z pojetí EI od Mayera a Saloveye. Po absolvování tohoto programu byl zjištěn signifikantní rozdíl ve zlepšení experimentální skupiny ($N = 66$) oproti porovnávací skupině ($N = 68$) ve složkách porozumění emocím a řízení emocí. Podobná zjištění potvrdil Gaudet (2010) ve své výzkumné studii, které se zúčastnili studenti farmacie ($N = 153$). Část těchto studentů procházela šesti týdenním kurzem EI. Tento kurz zahrnoval teorii o funkčnosti a využití EI, ale také praxi za využití video ukázek různých lidských interakcí, které pak studenti reflektovali. Výsledky MSCEIT testu pak ukázaly signifikantní rozdíl mezi experimentální a porovnávací skupinou jak ve zlepšení celkového skóre EI, tak složkového skóre, konkrétně ve složce vnímání emocí.

Z našich výsledků testování dále vyplývá, že porovnávací skupina je častěji v kategorii zlepšení v záporných číslech, což nás vede k úvaze, že porovnávací skupina se ve druhém testování mírně zhoršila. Tyto výsledky se však neprokázaly být významné ($p > 0,05$), což poukazuje na možnost přibližně stejné úrovně EI v pretestu i posttestu porovnávací skupiny. Během testování jsme však zaznamenali u některých probandů porovnávací skupiny nižší motivaci k vyplnění druhého testu. Probandi museli být častěji urgováni k druhému vyplnění. Někteří probandi však upustili od druhého testování, takže museli být vyřazeni z výzkumného šetření. Je tedy možné mírné zhoršení porovnávací skupiny v posttestu MSCEIT.

Jak je výše uvedeno, tak mnohé výzkumy věnující se možnosti zvýšení úrovně EI zjistily, že daný kurz má jistý efekt na některé domény EI, které měří test MSCEIT. Myers a Tucker (2005) zjistili, že na úroveň EI nejlépe působí program, který zahrnuje sebehodnocení, čtení materiálů o EI, hraní rolí, skupinovou diskusi a příležitosti procvičovat dovednosti v reálném prostředí. Nicméně uvedené doporučené techniky jsou údajně ideální spolu s využitím modelu EI založeným na schopnostech, tedy MSCEIT (Qualter et al., 2007). Náš vybraný kurz mindfulness vyhovoval našim prvotním požadavkům a cílům naší studie, ale nevyhovuje všem zmíněným požadavkům na trénování EI. I přesto jsme však našli důkazy, které potvrzují, že mindfulness pomáhá

rozvíjet schopnost emoční regulace a využití emocí. Corcoran, Farb, Anderson a Segal (2010) tvrdí, že mindfulness meditace podporuje uvědomění si vlastních možností a kompetencí. Mindfulness praxe také pomáhá snížit ruminace, a to tím způsobem, že se jedinec dokáže lépe odpoutat od stálých až obsedantních kognitivních aktivit a zvyšovat schopnost pozornosti na vše přítomné a reálné prostřednictvím zvyšování pracovní paměti. A tyto kognitivní zisky následně přispívají k efektivnímu využití emoční regulace. Mezi pravidelnou mindfulness meditací a schopností emoční regulace byla nalezena přímá úměra. V jiné studii zabývající se vztahem mezi mindfulness praxí a EI bylo zjištěno, že existuje pozitivní korelace mezi vnitřní mindfulness praxí (zaměřená všímavost na vnitřní prostředí, vlastní svět nápadů, emocí a pocitů neboli zaměřená introspekce) a celkovým skórem EI. V oblastech EI pak byla nejsilnější korelace u vnímání emocí a empatie. Výzkumný soubor se zde skládal z žáků ve věku 11–14 let, takže byla použita baterie metod měřící EI přizpůsobená požadavkům výzkumného souboru (Rodríguez-Ledo, Orejudo, Cardoso, Balaguer, & Zarza-Alzugaray, 2018).

Můžeme se tedy ptát, zda jsme zvolili adekvátní nástroj na měření EI, neboť výzkumy, které si vytvořili kurzy přímo k tomu, aby odpovídaly nárokům testu MSCEIT dosáhly mírně lepších výsledků než my. Jiné výzkumy, které využily k testování EI soubor několika psychometrických metod, aby postihly rozličné domény EI, přicházejí však s uspokojivějšími výsledky. Nelis et al. (2009) využili šesti psychometrických nástrojů a všechny spadají pod rysové modely EI. Pět z těchto modelů ukázalo signifikantní zlepšení v posttestu po absolvování čtyřtýdenního programu na zlepšení EI. Nutno podotknout, že tento program vycházel ze čtyřsložkového programu od Mayera a Saloveya. Experimentální skupina se dle dotazníku TEIQue signifikantně zlepšila v regulaci vlastních emocí, v regulaci emocích ostatních, v identifikaci emocí a v jejich vyjadřování. Pool & Qualter (2012) využili ke změření úrovně EI test MSCEIT, ale také metodu ESES (Emotional Self-Efficacy Scale), která zjistila významné zlepšení ve všech čtyřech jejích oblastech – používání a řízení vlastních emocí, identifikace a porozumění vlastním emocím, zacházení a porozumění emocím ostatních.

9.3 Doporučení pro další výzkumy

Dle všech uvedených zjištění není třeba zkoumat, zda se EI skutečně dá trénovat. Na co je třeba se ale dále zaměřit jsou techniky, které umožňují dlouhodobé zlepšení úrovně EI a také zvýšení povědomí o možnostech a vlivech EI na rozličné sféry lidského života.

Pokládáme za důležité využití těch metod, které se dají dále praktikovat i po skončení kurzu bez nutnosti přítomnosti skupiny. Programy mindfulness ukázaly, že mají v tomto ohledu potenciál a vliv na úroveň EI. Naší limitací však byla nemožnost kontroly průběhu kurzu, tedy i nízké povědomí o celkovém konceptu EI, a tedy i menší zájem a motivace zúčastnit se tohoto výzkumu.

Pro budoucí výzkumy tedy doporučujeme větší míru integrace konceptu EI do vybraného programu. Pro pokračovatele našeho výzkumného záměru za využití mindfulness kurzu či jiného kurzu, který svojí náplní nekopíruje přesně koncept EI, doporučujeme tentokrát využít rysový model pro změření úrovně EI. Tato metoda poskytuje více subjektivní postoj probanda k zacházení a porozumění emocím, čímž je vhodným doplňkem k výkonnostní již použité metodě. Pro ověření dlouhodobého efektu vybraného programu na EI také doporučujeme využít třetího testování úrovně EI.

10 ZÁVĚR

Tato výzkumná práce zkoumala účinky sebezkušenostního kurzu na úroveň emoční inteligence (EI). Primárním cílem bylo zde využít takový kurz, který je běžně dostupný i laické veřejnosti a využívá technik, které účastníci mohou dále využívat i bez odborného dohledu. Pro naše účely jsme si zvolili osmitýdenní mindfulness kurz. Výsledný efekt kurzu na úroveň EI byl porovnán s probandy, kteří se kurzu nezúčastnili, takže jsme měřili úroveň EI dvou skupin – experimentální a porovnávací. Celkový výzkumný soubor čítal 42 probandů, z toho 21 v experimentální skupině a 21 v porovnávací skupině. Výzkumu se účastnili pouze pracující osoby s minimální věkovou hranicí 25 let. Všichni probandi podstoupili dvojí testování EI, první testování bylo provedeno před začátkem kurzu, a druhé testování po kurzu. K měření úrovně EI byla použita schopnostní metoda – test MSCEIT.

Ve výzkumné části práce jsme se pak zaměřili na hledání odpovědí dvou základních otázek:

- Je úroveň emoční inteligence účastníků kurzu mindfulness vyšší po absolvování kurzu ve srovnání se stavem před absolvováním tohoto kurzu?
- Je tento rozdíl větší ve srovnání s rozdílem u jedinců, jejichž emoční inteligenci jsme také měřili dvakrát, ale žádný kurz mezi měřeními neabsolvovali?

Testem MSCEIT jsme ověřovali naše předpoklady o efektu zvoleného kurzu. V případě experimentální skupiny jsme nenašli významný efekt kurzu na celkový skóre EI a ani na oblastní skóre EI. Při testování složkových skóre EI byly zjištěny pozitivní účinky kurzu na dva složkové skóre. Po kurzu mindfulness experimentální skupina dosáhla tedy signifikantně vyšších skóre u složky řízení emocí a ve využití emocí. Ve druhé otázce porovnáváme dvě skupiny probandů. Signifikantní rozdíl mezi skupinami ve zlepšení úrovně EI byl nalezen pouze ve složce využití emocí. V ostatních měřených skórech EI byl nalezen pouze trend nebo žádný vliv.

11 SOUHRN

Emoční inteligence (EI) obecně odkazuje na dovednosti a schopnosti, které umožňují uvědomění si emočních stavů svých i ostatních a schopnost regulovat nebo používat emoce k pozitivním výsledkům (Schulze & Robertz, 2007). Obecně můžeme říci, že zahrnuje běžné dovednosti, kterými disponuje běžná populace. Liší se však mezi sebou tím, do jaké míry tyto dovednosti jedinec ovládá, do jaké míry jim rozumím, řídí je a do jaké míry je daný jedinec emocemi pouze vláčen.

Definice EI vždy odkazují na různé dovednosti, které popisují její funkcionalitu. Přesto se setkáváme s dvěma různými koncepty EI. Oba tyto koncepty sdílí myšlenku, že kognitivní schopnosti nejsou jediným prediktorem úspěšné adaptace, ale musíme v tomto případě brát v potaz i EI. Schopnostní modely chápou EI jako dovednost zahrnující čtyři dimenze: porozumění emocím, regulace emocí, využití emocí a identifikace emocí. Schopnostní modely měří EI pomocí testů podobným testům měřící akademickou inteligenci (IQ). Rysové modely pak považují EI za mnohostranný konstrukt zahrnující 13–15 dispozic souvisejících s emocemi, o nichž se předpokládá, že ovlivňují způsoby, jak by se jednotlivec vypořádal s různými náročnými situacemi. Z tohoto hlediska je EI vyhodnocena prostřednictvím dotazníků podobných dotazníkům osobnosti. Zatímco testy schopností zachycují maximální výkon, tak testy rysové mají za cíl zachytit typický výkon (Austin, 2010).

Počet výzkumných studií o pozitivních efektech EI a možnostech rozvoje EI v posledních letech exponenciálně vzrostl. Výsledky těchto studií ukázaly, že díky rozvoji vlastní EI jedinec dokáže být produktivnější a úspěšnější v tom, co dělá, zároveň dokáže lépe vést lidi a pracovat v týmu, takže i jeho pracovní kolektiv se stává produktivnějším a motivovanějším. Důsledky vyšší EI poukazují na lepší schopnost redukovat stres, jak svůj, tak i ostatních a lépe se dokáže dívat na situace z různých perspektiv. Tito lidé si také častěji udržují optimistický postoj a disponují větší duševní resiliencí. Dovednosti EI odkazují také na možnost stabilnějších vztahových vazeb, neboť snadněji najde porozumění pro druhé a snadněji vyjádří své emoce s ohledem na druhé.

EI pomáhá propojit se se svými pocity, náladami, poznat jejich příčinu, a lépe tak s nimi pracovat. Díky lepšímu vlastnímu porozumění EI pomáhá i v procesu rozhodování. Vyšší EI neznamená, že daný jedinec nečelí problémům a překážkám, ale dokáže jim efektivněji čelit, a i v náročných situacích nalézá vnitřní stabilitu., komunikuje efektivněji a lépe předchází konfliktům (Goleman, 2011).

Zmíněné dovednosti nejsou znalosti, kterým by se jedinec učil formálně ve škole nebo se je učil nazpaměť. Jedná se převážně o měkké dovednosti, které si postupně vytváříme ať už vědomě či bezděčně. Někteří jedinci disponují přirozeně vyšší EI než jiní, ale dovednosti EI mohou být rozvíjeny a také podléhají přirozenému kolísání dle věku, vyzrálosti a formují se prostřednictvím zkušeností a dosažených znalostí (Schulze & Robertz, 2007). Proběhlo nespočet výzkumů, které přicházely s na EI zaměřenými kurzy pro různé věkové kategorie. Pro děti a dospívající je poměrně známý program SEL (Social and Emotional Learning), který je součástí výuky na některých základních školách. Kurzy pro dospělé vycházejí buď ze čtyř složkového modelu EI od Mayera a Salovea nebo z pojetí EI od Golemana, který dává důraz na sebeovládání, sebeuvědomění, společenskou obratnost a motivaci. Absolventi zmíněných kurzů vykazali skutečně zvýšení určitých oblastí EI.

Cílem této práce je ověřit, zda je jedinec schopný záměrně rozvíjet svoji EI za použití dostupných metod v sebezkušenostních kurzech. Kurzy na rozvoj EI, které byly použity v proběhlých výzkumech, jsou často sestaveny samotnými výzkumníky nebo jsou součástí vzdělávání na školách, a nejsou tedy snadno dostupné pro běžnou populaci. Kromě dostupnosti vybraného kurzu byly pro nás důležité techniky, se kterými se v kurzu pracuje. Tyto techniky by měly být jednoduché a srozumitelné, aby je jedinec mohl využívat dál i po skončení kurzu bez odborného dohledu a bez závislosti na skupině v kurzu. Pro náš výzkum jsme si zvolili osmitýdenní mindfulness kurz, který pracuje převážně s pravidelnou praxí meditace. Mindfulness je v podstatě stav vědomí, kdy jedinec záměrně pozoruje přítomný okamžik svého těla, svých myšlenek a svých emocí. Pohlíží na momentální stavy bez jakýchkoli úsudků, hodnocení a lpění. Techniky mindfulness jsou někdy součástí běžných psychoterapií a relaxačních technik a při jejich pravidelné soustředěné praxi byly zaznamenány strukturální změny mozku. Pravidelná praxe mindfulness snižuje ruminace jedince, čímž se zároveň zvyšuje schopnost regulace emocí. Meditace také aktivuje oblasti mozku spojené s přizpůsobivější reakcí na stresující nebo

negativní situace, takže v případě vzniklého konfliktu, tito jedinci pociťují méně stresu a vstupují do diskuse s menší hladinou vzteku a úzkosti (Goleman & Davidson, 2017).

Mindfulness kurz zahrnuje osm setkání v osmi týdnech po dvou a půl hodině. Každý kurz je veden lektorem, který propojuje meditační praxi s teorií, vede skupinové diskuse, posunuje dovednost meditace na vyšší úroveň, a pomáhá překonávat překážky jedinců při meditaci. Mimo tato pravidelná skupinová setkání, účastníci kurzu samostatně každý den meditují po dobu jedné hodiny.

Účastníci mindfulness kurzu tedy tvořili experimentální skupinu ($N = 21$) v našem výzkumu. Abychom mohli porovnat zjištěný efekt, tak jsme vytvořili i porovnávací skupinu ($N = 21$) sestávající z lidí, kteří neabsolvovali mindfulness kurz, ale odpovídají našim stanoveným požadavkům pro získání ekvivalentní skupiny k experimentální. Všichni probandi našeho výzkumného vzorku se zúčastnili dvojího testování úrovně EI. První testování proběhlo před začátkem kurzu a druhé po jeho skončení. Pro zjištění úrovně EI byl použit schopnostní model měření, a to sice MSCEIT. Do výzkumu byly zařazeny pouze pracující osoby s minimální věkovou hranicí 25 let.

Ve výzkumné části práce jsme si stanovili dvě základní otázky, na které jsme hledali odpověď. První otázkou zjišťujeme, zda je úroveň EI vyšší po absolvování kurzu ve srovnání se stavem před absolvováním tohoto kurzu. A druhá otázka řeší, zda je míra zlepšení EI u jedinců absolvujících kurz větší než u jedinců, kteří kurz neabsolvovali. V testování jsme dále brali v potaz veškeré standardizované skóre EI, které nám test MSCEIT poskytuje (celkový, oblastní a složkové). Tímto rozdělením jsme vytvořili šest statistických hypotéz.

V případě odpovědi na první otázku, kde se zabýváme experimentální skupinou v prvním a v druhém měření EI, nebyl nalezen signifikantní efekt kurzu na celkový skóre EI a u oblastního skóru EI založená na zkušenosti se vyskytl pouze trend. Signifikantní efekt kurzu byl zaznamenán u složkového skóru řízení emocí a využití emocí. Při srovnání míry zlepšení mezi skupinami nebyl nalezen signifikantní rozdíl v celkovém skóru EI ani v oblastním skóru EI, nýbrž jsme získali znovu pouze trend. Signifikantní rozdíl v míře zlepšení mezi skupinami byl nalezen ve složce využití emocí, zatímco v řízení emocí se rozdíl projevil jako trend.

LITERATURA

- Austin, E. J. (2010). Measurement of ability emotional intelligence: Results for two new tests. *British Journal of Psychology*, 101(3), 563-578. doi: 10.1348/000712609X474370
- Bar-On, R. (2003). BarOn emotional quotient inventory. Multi-health systems. Retrieved from <http://www.eitrainingcompany.com/wp-content/uploads/2009/04/eqi-133-resource.pdf>
- Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organizations and People*, 14(2), 27-34. Retrieved from: <http://continuumcs.com/wp-content/uploads/2018/09/OP-Special-on-Emotional-Intelligence.pdf#page=28>
- Bar-On, R., Brown, J., Kirkcaldy, B., & Thomé, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EI-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118. doi: 10.1016/S0191-8
- Bonnstetter, R. J. (2018). Book Review-Altered Traits: Science Reveals how meditation changes your mind, brain and body. *NeuroRegulation*, 5(3), 103-103.869(99)00160-9
- Boyatzis, R. E. (2016). Commentary on Ackley (2016): Updates on the ESCI as the behavioral level of emotional intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(4), 287-293. doi: 10.1037/cpb0000074
- Boyatzis, R. E., Cowen, S. S., & Kolb, D. A. (1995). *Innovation in professional education: Steps on a journey from teaching to learning: The story of change and invention at the Weatherhead School of Management*. Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. E. Commentary on Ackley (2016): Updates on the ESCI as the behavioural level of emotional intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(4), 287-293 doi: 10.1037/cpb0000074
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioural approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9), 749-770. doi: 10.1108/02621710910987647. ISSN 02621711
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158. doi: 10.1177/0146167203254596

- Bradberry, T., & Greaves, J. (2013). *Emoční inteligence*. Brno: BizBooks.
- Ciarrochi, J. E., Forgas, J., & Mayer, J. D. (2006). *Emotional intelligence in everyday life*. Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Clarke, N. (2010). Developing emotional intelligence abilities through team-based learning. *Human Resource Development Quarterly*, 21(2), 119-138. doi: 10.1002/hrdq.20036
- Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of organizational behaviour*, 26(4). doi: 10.1002/job.319
- Corcoran, K. M., Farb, N., Anderson, A., & Segal, Z. V. (2010). Mindfulness and emotion regulation. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 339–355). New York: Guilford Press.
- Crombie, D., Lombard, C., & Noakes, T. (2011). Increasing emotional intelligence in cricketers: An intervention study. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(1), 69-86. doi: 10.1260/1747-9541.6.1.69
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (1992). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge university press.
- Damasio, A. R. (2004). *Hledání Spinozy: radost, strast a citový mozek*. Praha: Dybbuk Jan Šavřda.
- Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198–208. doi: 10.1037/a0022062
- Duffy, E. (1941). An explanation of “emotional” phenomena without the use of the concept “emotion”. *The Journal of General Psychology*, 25(2), 283-293. doi: 10.1080/00221309.1941.10544400
- Dutton, K. (2013). *Moudrost psychopatů: praktická lekce od svatých, špiónů a sériových vrahů*. Brno: Emitos.
- Fiori, M., & Antonakis, J. (2011). The ability model of emotional intelligence: Searching for valid measures. *Personality and individual differences*, 50(3), 329-334. doi: 10.1016/j.paid.2010.10.010

- Føllesdal, H., & Hagtvet, K. A. (2009). Emotional intelligence: The MSCEIT from the perspective of generalizability theory. *Intelligence*, 37(1), 94-105. doi: 10.1016/j.intell.2008.08.005
- Friedman, H. S., and Kern, M. L. (2014). Personality, well-being, and health. *Annual Review of Psychology*, 65, 719–742. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115123
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Gaudet, W. R. (2010). Emotional intelligence and the therapeutic relationship: A randomized controlled educational intervention for pharmacy students (Doctoral dissertation, University of Phoenix).
- Geist, B. (2000). *Psychologický slovník* (2. vydání). Praha: Vodnář.
- Goleman, D. (2000). *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ* (vyd. 2.). V Praze: Metafora.
- Goleman, D. & Davidson, J. (2017). *Altered Traits: Science Reveals How Meditation Changes Your Mind, Brain, and Body*. New York: Avery Press.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2017). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: the acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of abnormal psychology*, 106(1), 95. doi: 10.1037/0021-843X.106.1.95
- Hazebroek, B. C., Olthof, T., & Goossens, F. A. (2017). Predicting aggression in adolescence: The interrelation between (a lack of) empathy and social goals. *Aggressive behaviour*, 43(2), 204-214. doi: 10.1002/ab.21675
- Hemmati, T., Mills, J. F., & Kroner, D. G. (2004). The validity of the Bar-On emotional intelligence quotient in an offender population. *Personality and Individual Differences*, 37(4), 695-706. doi: 10.1016/j.paid.2003.10.003. ISSN 01918869
- Herpertz, S., Schütz, A., & Nezlek, J. (2016). Enhancing emotion perception, a fundamental component of emotional intelligence: Using multiple-group SEM to evaluate

a training program. *Personality and Individual Differences*, 95, 11-19. doi: 10.1016/j.paid.2016.02.015

Jorfi, H., Jorfi, S., & Moghadam, K. (2010). Impact of emotional intelligence on performance of employees. *Postmodern Openings*, 4(1), 63-74. Retrieved from <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=34579>

Kabat-Zinn, J. (2016). *Život samá pohroma: jak čelit stresu, nemoci a bolesti pomocí moudrosti těla a mysli*. Jan Melvil Publishing.

Keele, S. M., & Bell, R. C. (2008). The factorial validity of emotional intelligence: An unresolved issue. *Personality and Individual Differences*, 44(2), 487-500. doi: 10.1016/j.paid.2007.09.013

Kewalramani, S., Agrawal, M., & Rastogi, M. R. (2015). Models of emotional intelligence: Similarities and discrepancies. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(2), 178. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1699245876?accountid=16730>

Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. *Handbook of intelligence*, 2, 564-581. Retrieved from https://www.ocf.berkeley.edu/~jfkihlstrom/PDFs/2010s/2011/KihlstromCantor_SocialIntelligence_3e_2011.pdf.

Koukolík, F. (2002). *Lidský mozek*. Praha: Portál.

Kunalić, B., Mujkić, A., Jusić, J., Pajević, M., & Rovčanin, D. (2016). Impact of emotional intelligence on leader effectiveness. *Ekonomski vjesnik/Econviews-Review of Contemporary Business, Entrepreneurship, and Economic Issues*, 29(2), 297-310. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/ekonomski-vjesnik/article/view/4088>

Kunnanatt, J. T. (2004). Emotional intelligence: The new science of interpersonal effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 489. Retrieved from https://download.clib.psu.ac.th/datawebclib/e_resource/trial_database/WileyInterScienceCD/pdf/HRQ/HRQ_5.pdf

Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of school psychology*, 53(6), 463-477. doi: 10.1016/j.jsp.2015.09.002

- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.11.002
- Maibom, H. L. (2012). The many faces of empathy and their relation to prosocial action and aggression inhibition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 3(2), 253-263. doi: 10.1002/wcs.1165
- Maibom, H. L. (2014). To treat a psychopath. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 35(1), 31-42. doi: 10.1007/s11017-014-9281-9
- Malhotra, S. (2016). Emotional intelligence and health: An empirical study. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 7(9).
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155. doi: 10.1016/j.hrmr.2018.03.002
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2017). Emotional intelligence, health, and stress. *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*, 312-326. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118993811#page=330>
- Maul, A. (2012). The validity of the Mayer–Salovey–Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) as a measure of emotional intelligence. *Emot. Rev.* 4, 394–402. DOI: 10.1177/1754073912445811
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 3(1), 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. What is emotional intelligence*. New York: Basic Books.

- Myers, L. L., & Tucker, M. L. (2005). Increasing awareness of emotional intelligence in a business curriculum. *Business Communication Quarterly*, 68(1), 44-51. doi: 10.1177/1080569904273753
- Moroń, M. (2018). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: the mediating role of the positivity ratio. *Current Issues in Personality Psychology*, 6(3), 212-223. doi: 10.5114/cipp.2018.75650
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11, 354-366. doi: 10.1037/a0021554
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence:(How) is it possible? *Personality and individual differences*, 47(1), 36-41. doi: 10.1016/j.paid.2009.01.046
- Neuberg, S. L., Cialdini, R. B., Brown, S. L., Luce, C., Sagarin, B. J., & Lewis, B. P. (1997). Does empathy lead to anything more than superficial helping? Comment on Batson et al. (1997). *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 510–516. doi: 10.1037/0022-3514.73.3.510
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005–1016. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00250-0
- O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers in psychology*, 10, 1116. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01116
- Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R., & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer–Salovey–Caruso emotional intelligence test version 2.0. *Intelligence*, 33(3), 285-305. doi: 10.1016/j.intell.2004.11.003
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). In J. Parker., D. Saklofske, C. Stough (Eds.), *Assessing emotional intelligence* (pp. 85-101). Springer, Boston, MA. doi: 10.1007/978-0-387
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbooks of personality and*

individual differences. *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (p. 656–678). Wiley-Blackwell.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448. doi: 10.1002/per.416

Pool, L. D., & Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 306-312. doi: 10.1016/j.lindif.2012.01.010

Ramachandran, V. S. (2013). *Možek a jeho tajemství*. Praha: Dybbuk.

Rodríguez-Ledo, C., Orejudo, S., Cardoso, M. J., Balaguer, Á., & Zarza-Alzugaray, J. (2018). Emotional intelligence and mindfulness: Relation and enhancement in the classroom with adolescents. *Frontiers in psychology*, 9, 2162. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02162

Ruisel, I. (2000). *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál.

Salovey, M. A. Brackett, & J. D. Mayer (Eds.). (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. New York: Dude Publishing.

Salovey, P., & (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9(3), 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Shapiro, L. E. (2014). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj* (Vyd. 4). Praha: Portál.

Schulze, R., & Roberts, R. D. (Eds.). (2007). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Einar_Thorsteinsson/publication/236455269_Increasing_Emotional_Intelligence_through_Training_Current_Status_and_Future_Directions/links/00463517f2dda84927000000.pdf

Schutte, N. S., Malouff, M. J., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., & Golden, C. J. Dornheim (1998). Development and Validation of a measure of emotional intelligence in *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00001-4

- Smékalová, E., & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie*, 16(3), 246-254.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Stueber, K. (2013). Empathy. *International Encyclopedia of Ethics*, 01(2). doi: 10.1002/9781444367072.wbiee736
- Szczygieł, D., & Mikolajczak, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences*, 117, 177-181. doi: 10.1016/j.paid.2017.05.051
- Szczygieł, D., & Weber, J. (2017). Emotional intelligence predicts peer-rated social competence above and beyond personality traits. *Current Issues in Personality Psychology*, 5(2), 91-101. doi: 10.5114/cipp.2017.64490
- Vachon, D. D., Lynam, D. R., & Johnson, J. A. (2014). The (non) relation between empathy and aggression: Surprising results from a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(3), 751.
- Vích, M. (2017). Application of relational mindfulness in management education: Development and validation of relational mindfulness training (RMT). (Nepublikovaná disertační práce). Vysoká škola ekonomická v Praze.
- Vokurka, M., & Hugo, J. (2009). *Velký lékařský slovník* (9., aktualiz. vyd.). Praha: Maxdorf.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (Eds.). (2008). *Sociální psychologie* (2., přeprac. a rozš. vyd.). Praha: Grada Publishing.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Abstrakt diplomové práce v českém a anglickém jazyce

Příloha č. 2: Ukázka dat

Příloha č. 1: Abstrakt diplomové práce v českém a anglickém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Vliv sebezkušenostního kurzu na emoční inteligenci jedince

Autor práce: Bc. Markéta Mikulcová

Vedoucí práce: PhDr. Daniel Dostál, Ph.D.

Počet stran a znaků: 82; 171 787

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 85

Abstrakt:

Konstrukt emoční inteligence (EI) odkazuje na individuální rozdíly ve schopnosti porozumění, zpracovávání, vnímání, řízení a využití emocí. Individuální rozdíly v těchto schopnostech mají významný vliv na různé sféry lidského života. Tato práce se věnuje rozvoji EI za využití běžně dostupných technik v sebezkušenostních kurzech. Pro naše účely byl zvolen kurz mindfulness, jehož náplní je pravidelná skupinová i samostatná meditační praxe, která je propojena s teorií mindfulness. Kurz sestává z 8 skupinových setkání po 2,5 hodině v 8 týdnech. Ve výzkumu jsme použili metodu kvaziexperiment s pretest-posttest designem pro dvě měřené skupiny. Probandi experimentální skupiny (N = 21) absolvovali zmíněný kurz mindfulness, zatímco porovnávací skupina (N = 21) byla bez zavedené intervence. Ke změření úrovně EI byla použita metoda MSCEIT. Zjišťovali jsme odpověď na otázky, zda experimentální skupina vykazuje vyšší EI v posttestu než v pretestu a zda je toto zlepšení EI v experimentální skupině významně vyšší od zlepšení porovnávací skupiny. Výsledky ukázaly signifikantní zlepšení experimentální skupiny ve složce využití emocí a v řízení emocí. Ve srovnání s porovnávací skupinou se experimentální skupina zlepšila významně ve složce využití emocí. Ostatní výsledky měření poukazují pouze na trend nebo nejsou statisticky významné.

Klíčová slova: emoční inteligence, MSCEIT, mindfulness, sebezkušenostní kurzy, seberozvoj

ABSTRACT OF THESIS

Title: The Influence of Self-experience Training on Individual's Emotional Intelligence

Author: Bc. Markéta Mikulcová

Supervisor: PhDr. Daniel Dostál, Ph.D.

Number of pages and characters: 82; 171 787

Number of references: 85

Abstract:

The construct of emotional intelligence (EI) refers to the individual differences in abilities of understanding, processing, perception, managing, and using emotions. The individual differences in these abilities have been shown to have a significant impact on diverse life outcomes. This study focuses on the possibility of developing skills using commonly available techniques in self-experiencing courses. For that purpose, the mindfulness course was chosen. The content of the course is a group and individual periodic meditation practice, which is related to the theory of Mindfulness. The course consisted of 8 group meetings of 2.5 hours in 8 weeks. The research is a two-group pretest–posttest quasi-experimental design. Experimental group (N = 21) completed the mindfulness course while the control group (N = 21) continued to live normally. The instrument used to evaluate EI was MSCEIT. In this study, we investigated whether the experimental group shows a higher EI in the posttest than in the pretest and whether this improvement in EI in the experimental group is significantly higher than the improvement of the control group. Results showed a significant increase of experimental group in branch of using emotion and in branch of managing emotion. Compared to the control group, the experimental group improved significantly in the branch of using emotion. Other measurement results indicate only a trend or are not statistically significant.

Key words: emotional intelligence, MSCEIT, mindfulness, self-experience training, self-development

Příloha č. 2: Ukázka dat

Skupina	Celková EI 1	Celková EI 2	EQ založená na zkušenosti 1	EQ založená na zkušenosti 2	Strategická emoční intelligence 1	Strategická emoční intelligence 2	Vnímání emocí 1	Vnímání emocí 2	Využití emocí 1	Využití emocí 2	Poroumění emocím 1	Poroumění emocím 2	Řízení emocí 1	Řízení emocí 2
Porov.	88	92	82	96	105	89	84	94	83	99	102	79	109	119
Porov.	82	82	76	77	99	96	80	73	78	84	98	86	101	119
Porov.	110	94	98	85	122	116	103	86	94	89	134	112	105	109
Porov.	110	90	112	99	101	80	114	118	104	88	87	76	124	108
Porov.	95	89	91	92	106	88	103	106	84	82	102	87	111	98
Porov.	66	76	72	68	70	90	66	72	83	72	73	88	71	97
Porov.	85	90	103	104	76	79	100	107	103	99	70	74	109	115
Porov.	87	66	84	79	94	68	80	96	93	66	87	66	109	87
Porov.	82	82	92	97	77	76	103	95	86	100	78	80	79	70
Porov.	96	97	101	104	89	89	111	113	94	94	86	82	103	110
Porov.	102	93	93	87	116	106	100	100	89	81	103	98	121	115
Porov.	89	91	91	98	88	84	97	105	88	94	90	82	93	96
Porov.	95	94	91	87	105	109	86	86	99	91	96	99	116	118
Porov.	88	98	88	103	91	91	88	103	90	103	87	88	103	100
Porov.	89	88	88	84	94	99	85	89	96	81	88	90	108	115
Porov.	120	122	116	126	115	108	120	120	104	118	120	102	100	115
Porov.	109	106	115	120	97	90	120	120	102	109	91	87	109	102
Porov.	111	126	120	122	99	117	107	113	131	122	90	107	114	118
Porov.	94	76	102	85	87	72	105	97	99	81	80	68	109	106
Porov.	90	95	91	87	93	115	92	85	93	91	93	109	97	110
Porov.	115	127	118	116	104	125	111	110	115	115	92	115	118	119
Exp.	80	76	80	73	82	87	80	79	84	76	87	80	85	109
Exp.	94	100	98	97	91	105	95	95	102	99	88	100	98	109
Exp.	76	88	68	85	89	97	76	86	72	89	87	87	99	119
Exp.	105	121	94	126	121	108	97	125	91	112	109	98	122	120
Exp.	98	86	110	104	87	77	114	100	102	105	81	71	104	103
Exp.	95	111	107	119	85	97	93	106	134	134	80	85	106	123
Exp.	66	89	66	107	66	78	63	108	80	101	66	74	70	95
Exp.	86	91	104	110	77	78	105	115	101	100	76	82	84	78
Exp.	73	87	66	96	87	80	77	101	66	91	77	74	121	119
Exp.	93	95	105	93	80	104	104	96	104	91	83	106	87	95
Exp.	100	84	95	84	111	87	88	63	101	110	104	85	114	99
Exp.	96	103	114	120	80	85	113	115	106	115	85	84	85	97
Exp.	90	93	91	87	91	105	103	86	85	91	87	102	102	108
Exp.	120	113	122	116	109	103	120	111	110	114	104	100	109	104
Exp.	87	129	92	123	84	120	97	115	89	124	85	102	93	137
Exp.	123	118	120	115	116	114	115	104	115	125	116	111	103	106
Exp.	110	110	106	115	110	99	110	114	100	108	102	87	115	120
Exp.	90	87	96	91	87	85	97	99	93	87	86	78	98	115
Exp.	73	72	80	73	76	73	104	78	66	77	70	70	108	103
Exp.	66	86	58	88	66	87	61	88	66	91	66	80	68	112
Exp.	95	88	96	94	96	84	84	78	115	126	96	81	100	98