

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Andrea BEDNAŘÍKOVÁ

Aspekty EQ a jejich vliv na vzdělávání

Praha 2013

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

RIGOROSIUM THESIS

Andrea BEDNAŘÍKOVÁ

Aspects of EQ and their influence on the education

Prague 2013

Prohlášení:

Prohlašuji, že předložená rigorózní práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracovávání čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 3.10. 2013

Andrea BEDNAŘÍKOVÁ

ANOTACE

Tématem rigorózní práce je emoční inteligence, její vzájemná souvislost a propojenost mezi EQ a IQ, zdůraznění emoční inteligence ve výchově a vzdělávání. Je stručným náhledem do vývoje emoční inteligence, jejího opodstatnění v životě, osobnostního a sociálního rozvoje a naplňování cílů, v osobním i profesním životě.

Cílem práce je zdůraznit význam a důležitost emoční inteligence. Emoční inteligence je velkým přínosem, z vědeckého pohledu, pro společnost, svojí schopností ovlivňovat veřejnost, jež si klade za cíl dosažení většího profesního i osobního úspěchu. Emoční inteligence nám zlepšuje lidský potenciál ve všech oblastech a úrovních lidského života. Důležitost je zde kladena na osobnost, zvládání vlastních emocí, zkvalitňováním sociálních vazeb a interpersonálních dovedností.

Klíčová slova:

Emoce, emoční inteligence, emoční kompetence, evokované potenciály sebehodnocení, sebeuvědomění, sebepoznávání, profesní vzdělávání, vzdělávání.

ABSTRACT

The theme of the Rigorosium Thesis is the emotional intelligence, its relation between EQ and IQ, point out the importance of emotional intelligence in the education. Briefly describes the development of the emotional intelligence, its meaning in life, personal and social growth and the goals achievement in professional and private life.

The target of the thesis is to highlight the meaning and the importance of the emotional intelligence. From the scientific point of view, Emotional intelligence is a big contribution for the society with its ability to influence the public, that is focused on high achievement in professional and private life. Emotional intelligence improves the human potential in all areas and levels of human life. The emphasis is put on the personality, control of own emotions, enhance the quality of social relations and interpersonal skills.

Key words

Emotions, emotional intelligence, emotional competences, evoke potentials self-evaluation, self-awareness, self-realization, professional education, education.

OBSAH:

ÚVOD.....	8
1. OSOBNOST	12
1.1. Osobnost – temperament a charakter.....	13
1.1.1. Temperament	16
1.1.2. Temperament a jeho odlišnosti.....	17
1.1.3. Charakter.....	20
1.2. Emoční paměť.....	21
1.3. Geny a jejich význam	22
1.3.1. Genetika	24
2. MYŠLENÍ.....	27
2.1. Paměť	29
2.1.2. Fáze zapamatování.....	30
2.1.3. Vlastnosti paměti	32
2.2. Funkce mozku.....	33
3. POJEM INTELIGENCE	35
3.1. Vývoj inteligence	36
3.2. Inteligence a její měření pomocí IQ testů.....	37
3.2.1. Současnost a IQ	38
3.2.2. Různorodost IQ.....	42
3.3. Vzájemná souvislost mezi výsledky testů IQ a aspekty fungování mozku	45
3.4. Měřitelnost inteligence – testy IQ.....	47
3.5. Důležitost výchovy a vzdělávání pro hodnoty IQ	51
3.6. Souhrn teorií o inteligenci, druhy inteligence - EQ.....	52
4. HISTORIE EMOČNÍ INTELIGENCE.....	58
4.1.1. Definice emoční inteligence	60
4.1. 2. Emoční inteligence - podstata.....	61
4.1.3. Emoční inteligence a její role	64
4.1.4. Vymezení pojmu EI.....	66
4.2. Emoční kompetence a EI	68
4.2.1. Budování emočních kompetencí.....	69
4.2.2. Emoční problémy - alexitymie	71
4.3. EQ versus IQ ve výchovně vzdělávacím procesu.....	73
4.3.1. Význam IQ.....	74
4.4. Profesionální kompetence a emoční inteligence.....	76
4.4.1. Vzdělávání a profesionální růst	78
5. EMOCE - NEUROANATOMIE EMOCÍ.....	81
5.1. Neurologie emočního ovládní.....	83
5.2. Emoce v sociálním uvažování a chování.....	85
5.3. Ovlivňování vývoje emoční inteligence – rozvoj EQ.....	87
5.3.1. Bariéry rozvoje a využívání emoční inteligence.....	91
5.4. Přehled schopností v MSCEIT	92
5.4.1. Rozdílnost mezi EI a EQ	94
5.4.2. Model emoční inteligence S. Heina	96
5.5. Test MEIS a MSCEIT.....	99
5.6. Heinova kritika skupiny MSC	100
5.7. Využití emoční inteligence	101
ZÁVĚR	104

POUŽITÁ LITERATURA.....	106
POUŽITÉ ZDROJE	108
BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE	109

„Být chytrý není všechno, důležité je být emočně inteligentní.“

Daniel Goleman¹

ÚVOD

Emoční inteligence má pro společnost velký přínos zejména z vědeckého pohledu, prezentací mnohých výzkumů, svojí schopností ovlivňovat a působit. Cílem je dosažení většího profesního i osobního úspěchu, zlepšuje nám lidský potenciál ve všech oblastech a úrovních lidského života. K emoční inteligenci je nutné přistupovat jako k souboru vzájemně propojených dovedností. Emoční inteligence zahrnuje schopnost správně identifikovat vlastní emoce, emoce druhých a využívat tyto emoce ke prospěchu dané situace. Důležitost je kladena na osobnost jako takovou, zvládání vlastních emocí, zkvalitňováním sociálních vazeb, interpersonálních dovedností.

Pojem zaznamenal velmi pestrý vývoj na poli vědeckém a vzbudil také zájem veřejnosti, jistým způsobem tento vzestup zájmu stojí za povšimnutí. Přesto i nadále zaznívají jisté kritické postoje a ohlasy, zejména obracející se k věrohodnosti publikací vycházejících a používajících pojem emoční inteligence. Je nutné přistupovat k emoční inteligenci jako k souboru vzájemně propojených dovedností a schopností, schopností posuzovat, vyhodnocovat emoce a následně je správně umět využívat. Rovněž také zahrnuje schopnost vhodným způsobem identifikovat, řídit své emoce, správně je uchopovat a používat v potřebných situacích.

Výzkumy zaměřené na emoční inteligenci se zabývají působením inteligence, jako hlavní dominantní složky, psychologie emocí, psychologie osobnosti a sociální psychologie. Je nutné emoční inteligenci vnímat jako souhrn všech těchto složek, které ji dotvářejí. Na straně druhé je potřeba také

¹ BRADBERRY, T.; GREAVESOVÁ, J.: *Emoční inteligence v praxi*. Columbus 2003. ISBN 978-80-7249-220-6,

zvážit praktické důsledky jejího vlivu a to zejména v pracovním prostředí, ovlivnění praxe a vzdělávání vůbec. Velmi důležité v její prezentaci je dbát na zohlednění teoretických poznatků, které jsou pro pochopení emoční inteligence a její následné uplatnění velmi důležité, žádoucí.

K vědeckému chápání lidských emocí nám výrazně přispívají výzkumy mnohých autorů (Stuchlíková, Nakonečný, Goleman, Schulze, apod). Abychom mohli správně zhodnotit modely emoční inteligence, metody měření a aplikace emoční inteligence, je třeba mít dostatek informací. Teorii emocí bývá přisuzován jen malý zájem, přitom je základem mnohých poznatků. Existuje celá řada pojetí inteligence, jako takové. Je však nutné podotknout, že emoční inteligence je mnohdy opomíjena.

Práce je tématickým zpracováním věcných teoretických poznatků, vyplývajících z vědeckých výzkumů. Pokud emoční inteligence nezůstane opomíjena, může být důležitým přínosem, zejména v osobním životě s přenosem do profesního působení, např. na pozici vzdělavatele, stejnou měrou podílející se na vzdělanosti vůbec. Problematika spojená s emoční inteligencí, emocemi, jsou tématem pro život velmi podstatným.

Stává se pravidlem, a to zejména v profesním životě, že pro mnohé lidi se právě nesplnění IQ testů při přijímacím řízení stalo osobním nedostatkem, újmou, která poznamenala jejich osobnost pro život vůbec. V dnešní době většina firem využívá pro výběrová řízení zaměstnanců pomoc IQ testů. Jistým handicapem se pro společnost stává opomíjená stránka emoční inteligence, měřená pomocí kvocientu EQ. Je zapotřebí zvýšit úsilí prezentace emoční inteligence a její zcela nepostradatelný vliv a využití nabízených možností, zejména pro veřejnost i pro zaměstnavatele.

Emoční inteligence je v mnohých případech větším přínosem i pomocníkem při řešení problémů. Neboť emoční dovednosti nejsou protikladem intelligenčních nebo rozumových schopností, spíše se dynamicky doplňují na pojmové úrovni i ve skutečném světě. Cílem je zdůraznit emoční inteligenci a její podstatu, vyzdvihnout její přednosti a možnosti uplatnění, které nám

poskytuje. Je základním předpokladem efektivního využívání inteligence racionální (měřené prostřednictvím IQ), sociální a emoční dovednosti nám mohou být prospěšnější pro úspěšnost člověka, než jeho schopnosti intelektuální. Jinými slovy, vysoké EQ má zřejmě větší význam pro úspěšný život člověka než vysoké IQ.

Emoční inteligence je obsažena v kapacitě vnímat emoce, přijímat vlastní pocity, rozumět informacím, které tyto emoce nesou, a umět tyto emoce řídit. Důležitou roli v celém procesu zde mají i emoční kompetence. Vyjadřují schopnost reagovat, jednat a podávat výkon na požadované úrovni. Termín kompetence se stal v současnosti velmi rozšířeným v pedagogice, mnohdy se před termínem emoční inteligence dává přednost termínu emoční kompetence. Kompetence se soustřeďuje na znalosti a dovednosti, které může jedinec získat, aby nabyl schopnost adekvátně reagovat a jednat v různých situacích. V dospělém věku emoční kompetence napomáhá naší sebeaktualizaci, sebeuskutečnění tím, že nám umožňuje investovat dostatečné množství energie do cílů našeho osobního růstu. Můžeme tedy uvažovat o emoční kompetenci jako o jisté žádoucí úrovni znalostí a dovedností potřebných k úspěšnému reagování a jednání. K samotnému vymezení obsahu emoční kompetence je porozumění termínu emoční inteligence nezbytné. Abychom si plně uvědomili, dokázali využít naše nabyté schopnosti a možnosti, které nám emoční inteligence nabízí, nelze je uplatnit bez zvládnutí a pochopení teoretických poznatků, které tvoří základ emoční inteligence, její správné uchopení a zrealizování našich požadavků zejména v osobním životě. Emoční inteligence je něco, co je v každém z nás, zkoumá pocitové složky intelektu. Určuje nám také to, jak řídíme své chování, jak řešíme společenské složitosti, činíme osobní rozhodnutí a s ohledem na ně dosahujeme pozitivních výsledků.

Emoční inteligence je také významným mezníkem pro výchovu a vzdělávání dětí, její význam však zasahuje do více oblastí. Nabývá také na důležitosti pochopení dvou faktorů a to EI a vlastních emocí, umět tyto své schopnosti využít a uplatnit v životě. Jako součást systému společnosti

vynakládáme mnoho energie na dosahování znalostí, zkušeností, zvyšování svého vzdělání, přičemž při těchto procesech musíme vnímat naše vlastní emoce a emoce druhých lidí, jež nás ovlivňují. Pochopíme co emoční inteligence ve skutečnosti je, jaký má pro nás důležitý význam a jakým způsobem ji můžeme uplatňovat ve svém životě.

1. OSOBNOST

Člověk se ve své podstatě nemění, ale základní osobnostní vlastnosti nám určují, čím je člověk ve své podstatě. Podstatná část osobnosti je z velké části v člověku zakořeněna již od narození, je genetickým dědictvím po rodičích. O podílu genetiky, vlivu prostředí a výchovy se stále diskutuje. Sledovat působení těchto dvou vlivů u člověka je velmi obtížné. Definice vysvětluje osobnost jako souhrn duševních, emočních, sociálních a fyzických znaků jedince, osobnost určuje jeho adaptaci na prostředí, jeho charakteristické způsoby chování a prožívání. Osobnost nám také určuje chování k jiným lidem, jakým způsobem dokážeme komunikovat, jak myslíme, vyjadřujeme a chápeme vlastní emoce. Jsou to především vnější projevy základních znaků, které určují naši osobnost. Všechny naše myšlenky, úzkosti, reakce, způsob chování i sny mají svůj původ.

Osobnost určuje nejen to, jací jsme, ale také to, jak se chováme. Ovlivňuje náš vztah k jídlu, pití, kouření a dalším návykům. Určuje, zda jsme průbojní, nebo stydliví, aktivní, nebo spíše pasivní, ke komu nás to přitahuje a co rádi podnikáme, je silou, která nás nutí k určitému jednání. To vše má vliv i na míru prožitého stresu, na fyzické zdraví. Naše osobnost je natolik složitá, že ačkoli na zemi žijí miliony lidí, nenajdeme nikdy dva stejné jedince. Podobně jako fyzický vzhled i osobnost lidí může mít snad nekonečně mnoho podob. Je právě tím, co dělá každého z nás jedinečným, odlišným od všech ostatních.

Poslední poznatky genetiky, molekulární biologie a věd zabývajících se neurologií dokazují, že s velkou částí základních charakteristik osobnosti se člověk už rodí, mnoho odlišností v osobnosti jedinců je dáno právě odlišností genů, které jsme zdědili po rodičích. *„Jsme výsledkem evoluce trvajících mnoho generací, která po miliony let sbírala nespočetný tok informací. Vypadáme podobně jako ostatní členové rodiny, v mnoha ohledech se i tak chováme a*

*máme obdobné názory jako oni. Svou osobnost si však nemůžeme vybrat. Je to vrozená dimenze osobnosti.*²

1.1. Osobnost – temperament a charakter

Psychologie obvykle rozděluje osobnost na vrozený temperament, s biologickým základem, a na charakter, dotvářený v interakci s vnějším světem. Dynamika jedince je ovlivněna především v citové oblasti, vyjadřuje nám, jakým způsobem je schopen jedinec provádět činnost a jeho prožitky s tím spojené. Člověk se s určitým temperamentem rodí, ale není to tak, že by pro každého existoval přesný plán s instrukcemi. Osobnost jedince se svým způsobem vyvíjí a mění v závislosti na vzniklých podmínkách. Jedním z úžasných rysů temperamentu je, právě díky určité pružnosti v něm obsaženém, která nám umožňuje přizpůsobit se různorodým životním překážkám a výzvám.

Během svého vývoje se učíme nejen poznávat svět kolem nás, ale také vypořádat se sami se sebou. Tato část osobnosti se označuje jako charakter. Charakterové vlastnosti nám vyjadřují vztah jedince k jiným lidem, věcem, k práci i k sobě samým. Charakter se v průběhu života vyvíjí od kojence, přes prospěšný v raném dětství, konformní v pozdějším dětství, uvědomovaný v adolescenci až k altruistickému u zralých dospělých. Každý z nás má schopnost osobního růstu a schopnosti měnit se v každé etapě svého života. Všichni se učíme ze zkušeností, od svých rodičů, okolního prostředí, kterého jsme součástí. Můžeme se poddat své povahové slabosti, nebo se ji snažit překonat či ovlivnit. Můžeme využít svých pozitivních vlastností, které nám byly dány, nebo je zanedbávat.

Osobnost nám dohromady tvoří temperament a charakter. Obě tyto složky se však projevují různým způsobem a jejich umístění je v odlišných částech mozku. Pokud bychom se více zabývali osobností, musíme překonat různé naučené reakce a stereotypy, různé mýty, které nám zastiňují chápat

² HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003, s.13, 23. ISBN 80 -7178 -779 - 5

temperament v potřebném měřítku, objevit a rozvíjet charakterové vlastnosti, abychom ze sebe mohli utvořit osobnost, jakou chceme být. Zabývat se našim temperamentem je podstatné. Pod pojem temperament v němž se sledují naše postoje, sklony, to, jak dokážeme reagovat na osoby i vzniklé situace, různé citové projevy a afekty (např. zlost, vztek, pláč, radost, smích). Mnohé definice nám do temperamentu zahrnují všechny znaky osobnosti, včetně toho, co děláme a jak se dokážeme chovat. Mnohdy se nevyhneme názoru některých jedinců, kteří se snaží popírat existenci vrozeného temperamentu. Jelikož se narodíme jako nepopsaný list, jisté genetické předpoklady si s sebou neseme již od narození, přesto na nás velmi silně působí prostředí, ve kterém se dotváříme jeho působením. Genetické základy změnit nemůžeme, ale můžeme je dostatečným způsobem vnímat a snažit se je svým jednáním a chováním ovlivnit či změnit. Podobnost s jiným jedincem je spíše názorově stejná či podobná, nikdy se však nemůžeme změnit, pokud to tak samy nebudeme cítit a tuto změnu nebudeme ochotni podstoupit. Vlastnosti máme takové, které dokážeme změnit, ale i takové, které můžeme pouze upravovat nebo regulovat. Nemůžeme být kýmkoli chceme, ale dokážeme být vším, čím být můžeme.

Jsme ovlivněni především okolím, ve kterém se pohybujeme. Důležitými faktory jsou nepochybně výchova, vzdělání a do jisté míry i sociální postavení. Velmi podstatnými a významnými faktory v životě jedince však bývají spíše náhodné, neovlivnitelné životní situace, které si za určitých předpokladů nelze dostatečně uvědomit, jedná se o koncentraci určitých látek v mozku. Těmito náhodnými událostmi jsme formováni. Jistým příkladem zde jsou právě zmíněné genetické předpoklady, které nám předurčují, jakým způsobem se vyvíjíme, ačkoli se neustále snažíme přiblížit našemu ideálu krásy, nikdy toho nedostojíme, pokud takové předpoklady nemáme dány geneticky. Trávíme hodiny v posilovnách, v určité snaze, ale musíme opětovně přihlížet, jak se naše tělo neomylně vrací do svých přirozených tvarů. Ať se snažíme jakkoli ho změnit, většinou z nás se to příliš nepodaří. Vždycky budeme podléhat našim zvyklostem, budeme jíst tak, jak jsme zvyklí, a s naší aktivitou to bude podobné,

jako když jsme byli dětmi. Naše tělesná hmotnost tak stojí daleko více za genetickými faktory, které toto dění ovlivňují více, než cokoli jiného. Je prokázáno, že jedinci jednoho druhu mají stejné geny, liší se pouze jejich varianty.

Změny se nás netýkají pouze fyzicky, ale i psychicky, např. volba partnera pro život. Muži tak vlastní pocity, které je daleko častěji nutí vyhledávat něco nového, třeba i v partnerském vztahu, nebo vlastních aktivitách, touží více po aktivitách zvyšující adrenalin. Nemusí tomu tak být ale vždy. Ženy mnohem častěji vyhledávají partnery, kteří by s nimi zůstali dostatečně dlouho na to, aby společně vychovali potomky. Ženy touží více po citovém vztahu a zabezpečení vlastní rodiny ne proto, že jsou tak vychovány, ale proto, že to lidskému druhu umožňuje přežít.

Nevyhneme se ani dalšímu genetickému předpokladu, který nám předurčuje naši závislost např. na alkoholu, tabáku a drogách. Nezáleží zde ani tak na druhu zneužívané látky, ale spíše jde o to, proč tato závislost vznikla. Pokud se těchto závislostí budeme chtít zbavit, je nezbytně nutné abychom pochopili, že závislost je fyzický stav, který mění samo fungování mozku. Geneticky máme předurčeno i chování jako je násilí, větší míra agrese či sklony k útočnému chování.

Geny je určeno i to, jak myslíme. Převažují důkazy, že náš IQ je z větší části dědičný. Některé geny podmiňují rychlosti, kterou je mozek schopen zpracovávat informace. Jiné mohou řídit specifické okruhy jako například matematické výpočty nebo čistý hudební sluch. Mnohé z toho, co jsme vždy považovali za nadání, se v laboratořích ukazuje geneticky podmíněno. Vliv genů se nejsilněji projeví teprve v dospělosti. Inteligence dětí může být proto velmi významně ovlivněna, její rozvoj je přímo podmíněn stimulací z vnějšího prostředí. Musí proto být vystavovány novým věcem, podněcovány k různým činnostem. Mnoho lidí může mít vrozenou schopnost naučit se dobře více jazyků, ale pouze těm, kterým je dána tato šance v dětství. Generace roztrpčených lidí, kteří se nezačali učit cizí řeč dříve než na střední škole a mají

snahu se ji učit v pokročilejším věku, jsou důkazem toho, jak je těžké se něco učit, když je náš mozek již zralý.

Nově se rozvíjející molekulární biologii se podařilo úžasné zjištění, že jediným důležitým faktorem, kterým se lidé navzájem od sebe liší, jsou geny. Z větší části přicházíme na svět již jako hotové bytosti. Přijímáme jako samozřejmost, že se podobáme svým rodičům a blízkým pokrevním příbuzným, ale nechceme uvěřit, že dědíme i stejné chování.

Ti, kteří toho dosáhli nejvíce, tedy měřeno inteligencí, dovednostmi, štěstím, spokojeností, láskou nebo penězi jsou ti, kteří dokázali svého genetického dědictví využít nejlépe. Odlišnost např. jednovaječných dvojčat, která vlastní naprosto stejné geny, znamená, že geny nejsou pouze instrukcemi, které se nemění. Nepodléhají ani přesnému zápisu, spíše stanovují rozmezí toho, co je možné. Můžeme si představit, že se každý člověk narodí a všechny jeho možnosti jsou v něm přítomny. Zda využije svého potenciálu závisí na mnoha faktorech, ale všichni jsme zrozeni jako jedineční tvorové se svojí individualitou a svými charakteristickými vlastnostmi.

1.1.1. Temperament

Pokud se rozhodneme zabývat měřitelností temperamentu, musíme se vrátit do minulosti a zabývat se svým dětstvím. Záleží totiž na tom, zda jsme byli dětmi, které chvíli neposeděly nebo jsme byli spokojeni jen tak sedět dívat se, jak svět kolem nás plyne. Mnohé záleží na vnímání nové situace, která pro nás mohla být pocitem ohrožení, nebo zda jsme ji vnímali jako příjemné dobrodružství. Odpovědí na tyto a spousty dalších otázek se zaměříme na měřitelnost stránky temperamentu. Obsahem jsou tři stránky, které měříme: aktivita, reaktivita (schopnost odpovídat na podněty okolí), nálada (postoj).³ S projevy těchto znaků se setkáváme již na samém počátku našeho života. Tyto projevy se neučíme od rodičů nebo z knih a ani je nelze řídit svou vůlí. Dítě

³ HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003, s.18. ISBN 80 -7178 -779 - 5

nemůže být aktivní a zvědavé jen proto, že by chtělo být takové, ale prostě se tak narodí. Všem se nedá naučit, je to dáno biologickým i psychologickým podtextem. Temperament je, podobně jako instinkt, přirozenou a neodmyslitelnou částí a schopností člověka. Nelze ho měnit, přetrvává i do dospělosti. Individuálnost v temperamentu, jeho rozdíly, jsou dány do jisté míry biologicky. Z genetického předpokladu je vývoj člověka jasně instruován, včetně temperamentu, kdy si předáváme geny z generace na generaci. Výchova a vliv školního prostředí zůstávají velmi důležitými faktory, které nás jistým způsobem formují. Přesto zůstává genetická stránka a složení genů velmi významná a nepopiratelná. Určité rysy našeho temperamentu se projevují krátce po našem narození a přetrvávají po zbytek našeho života. Se stejnými geny se rodíme i umíráme. Stejně geny nám řídí i určité chemické nastavení mozku, které nám ovlivňuje vnímání světa i jak na informace získané z okolí dokážeme reagovat.

Temperament se dotváří postupně jako odezva a reakce na prostředí, které nás obklopuje. Nerodíme se s hotovou složkou temperamentu, k tomu nám slouží geny, které předurčují nejenom to, jací jsme, ale také ovlivňují zážitky, jaké budeme vyhledávat, včetně prostředí a to vše nám pak určuje výslednou rovnici našeho chování. I temperamentu se tedy učíme, ale spíše pomocí tzv. emoční paměti, která pro většinu z nás znamená prostě zvyk.

1.1.2. Temperament a jeho odlišnosti

I přesto, že se určité věci zdají být podobné, ne vždy tomu tak musí zaručeně být. Jistá vzájemná provázanost a podobnost určitých vlastností může být i u sourozenců stejně nepopiratelná jako vylučitelná. Každý člověk se cítí dobře ve vlastním prostředí, v tom co mu je příjemné. Naopak si někdo může vybudovat hranice, uvnitř kterých se drží, protože má rád známé věci. V mozku každého z nás probíhá něco, co nám dodává dobrý pocit, když se chováme určitým způsobem.

Psychologové nazývají odlišnosti v temperamentu různě. ⁴Vyhledávání něčeho nového je termín použitý Robertem Cloningerem, psychiatrem na Washington University Medical School v St. Louis, který ho ještě člení na vzrušení z průzkumu, impulzivnost, výstřednost a nepořádnost. Marvin Zuckerman, první psycholog, který uspořádal rozsáhlou studii temperamentových vlastností, používá termín vyhledávání vzrušení, které zahrnuje čtyři příbuzné, avšak odlišné součásti: vyhledávání napětí a dobrodružství, hledání zážitku, citlivost na nudu a ztrátu zábran. Všechny tyto názvy však popisují hledání nového vzrušení, zážitků a ochotu podstupovat riziko.

Lidé, kteří touží po nových a originálních věcech, nacházejí potěšení v nejrůznějších neobvyklých a silných zážitcích. Nemusí nutně mít rádi riziko, ale jsou ochotni ho podstoupit, pokud jim slibuje nové zážitky a pocity. Jedinci, kteří netouží po originalitě, dávají přednost známým, obvyklým a méně intenzivním zážitkům. Neznamená to, že by měli nechuť k riziku, je však pro ně vedlejší a nepodstatné. Libují si ve známém, což znamená, že nepodstupují žádné riziko.

Vyhledávání nového je jedna temperamentová vlastnost, ale přesto může mít velmi různé podoby. Hledání fyzického napětí v sobě skrývá touhu dělat nebezpečné sporty, jako je horolezectví, surfování nebo potápění. Je prokazatelné, že expediční horolezci, parašutisté a lyžařští instruktoři jsou v tomto ohledu nadprůměrní, zatímco volejbalisté a běžci jsou spíše podprůměrní. Průkazná je i přímá souvislost mezi úrovní tohoto aspektu a rychlostí, jakou dotyčný řídí auto.

Druhou dimenzí této vlastnosti je hledání zážitků. Nové podněty nemusí být jen fyzické, ale mohu být vnitřní nebo sociální povahy. Pocity můžeme nalézt svou myslí a svými smysly, třeba skrze avantgardní hudbu a umění, při cestování do exotických zemí nebo pěstováním kultury vymykající se běžnému rámci. Lidé, u kterých dominuje tato dimenze, jsou nadšeni nezvyklými myšlenkami. Jsou nekonvenční nebo často přicházejí s novými nápady. Velmi

⁴ HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003, s.31. ISBN 80 -7178 -779 - 5

rádi poznávají nové lidi, přestože se je nesnaží poznat dobře. Ti, kteří úroveň této vlastnosti nemají příliš vysokou, mají nechuť k novým způsobům myšlení, jsou konvenční. Raději se stýkají s lidmi, které už dobře znají, i když je třeba už nemají příliš v lásce.

Dalšími dimenzemi vlastnosti vyhledávání nového jsou ztráta zábrán a impulzivnost. Jsou velmi důležité ve vztahu k problémům skutečného života, jako je alkoholismus, drogová závislost, riskantní sex a hráčství. Tito lidé nedokáží své nutkání ovládnout. Velká potřeba vyhledávat nové zkušenosti má určitě mnoho silných stránek. Jsou to lidé, kteří velmi rádi hledají originalitu a vzrušení. Takoví lidé se vydají tam, kde ještě nikdo nebyl, jednají spontánně a žijí život naplno. Klíčovými vlastnostmi nutnými jako protiváha k impulzivnosti jsou sebeovládání a plánování. Ochota podstupovat riziko pro potěšení vychází přímo z rychle reagujícího limbického systému, a proto by lidé s vyšší ochotou riskovat měli napočítat do deseti, než začnou jednat, aby mozková kůra, v které je uloženo plánování, stihla začít fungovat.

Klidnější povahy mají zase své přednosti. Tito lidé jsou rozvážní, přemýšliví, šetrní a spořádaní a jsou tak naprosto spokojení. Nechtějí se změnit, mít rádi riziko a vzrušení, protože nové podněty přinášejí více strastí než radostí. Pokud je však někdo obezřetný natolik, že mu strach a zdrženlivost nedovolí užívat si života nebo mít nějaký vztah, pak jde spíše o přílišné samotářství, o vyhýbání se ohrožení. Tato vlastnost způsobuje strach, úzkost a starosti.

Vlastnost vyhledávání nového má vliv i na způsob práce a mezilidské vztahy. Impulzivní lidé dokáží udržet pozornost jen krátkou chvíli a rychle se rozhodují, často i s nedostatečnými informacemi. Jsou prchliví, a pokud nedostanou to, co chtějí a kdy to chtějí, pak svou zlost dají okamžitě najevo. Klidnější lidé více přemýšlí, analyzují, dokáží se lépe soustředit, a než se rozhodnou, vyžadují úplné informace. Jsou vyrovnanější a hned se nerozcílí.

Někteří lidé mají vysokou potřebu vyhledávat nové zkušenosti, zvyšovat hladinu adrenalinu, mohou se uplatnit jako piloti, hasiči, makléři. Umí lépe mluvit

a přesvědčovat než poslouchat a přijímat rozkazy, daří se jim proto lépe ve svém vlastním podniku, než když začnou pracovat pro nějakou společnost. Jsou dobří v zaměstnání, kde se vyskytují nové výzvy a nové projekty spíše než rutinní práce. Lidé s částečnou potřebou nového potřebují nějaké vzrušení a opakující se rutinní práce je brzy přestane bavit.

Naopak lidé s nízkou potřebou vyhledávat nové zážitky mají sklon ke spořádanosti a preciznosti a rutina je pro ně spíše uklidňující než omezující. Jsou z nich dobří účetní, knihovníci, redaktoři, pracovníci u strojů, zubaři a programátoři. Dávají přednost dlouhodobějším projektům a cílům před rychle se měnícími úkoly. Budou spokojenější u větší, již zaběhnuté firmě na trhu, než u začínající firmy, která nemá budoucnost. Jsou také vynikajícími manažery na střední úrovni, protože jsou ochotni provádět obtížné, často však nevděčné rutinní úkoly, které jsou potřeba k realizaci mnohých nápadů.

Pokud člověk zkouší zařadit sám sebe nebo ostatní do určité úrovně vyhledávání nového, zjistí, že v některých ohledech patří do první skupiny, ale v jiných spíše do druhé. Záleží na celkovém průměru všech aspektů této vlastnosti. Obecně však platí, že všichni se rádi cítíme dobře, v tom se lidé od sebe neliší.

1.1.3. Charakter

Na povrch vyplývají otázky zda přijímáme obvykle lidi takové, jací jsou, i když se od nás velmi liší. Zda chceme, aby se všichni chovali podobně jako my? Tyto otázky poukazují na různé aspekty charakteru. Lidé se s těmito názory nerodí, ale získávají je časem. A to od rodičů, přátel, učitelů, tím, že si pamatují, jak se cítili, když udělali něco správně, nebo jak byli potrestáni, když udělali něco špatně. Vzpomínky, které jsou součástí charakteru, jsou zprostředkovávány mozkovou kůrou, díky níž si pamatujeme lidi, místa a věci a můžeme si domýšlet, porovnávat, soudit a plánovat. Důvodem, proč je charakter nejvýraznějším lidským aspektem osobnosti, je, že mozková kůra

prošla v posledním období lidské evoluce dramatickým rozvojem co do rozsahu a složitosti a je nyní u lidí mnohem větší a vyspělejší.

Mozková kůra je řídicím centrem celého mozku, kde se provádí analýza světa a rozhoduje se, jak na něj bude jedinec reagovat. Přestože se může zdát, že temperament a charakter jsou nezávislé části osobnosti, jsou navzájem hluboce propojené. Charakter může modifikovat temperament, umožňuje tak lidem využít užitečnou část temperamentu a potlačit nežádoucí biologické sklony a instinkty. Podstata charakteru tkví v tom, jak se sami chápeme. Nejdůležitější ze všeho, co se v životě učíme a co si pamatujeme, je to, kdo vlastně jsme. Naše počáteční reakce na podněty jsou určeny převážně zděděným temperamentem, avšak způsob, jakým si podněty vyložíme a jak jednáme v reakci na tyto stimuly, záleží na získaném charakteru.

1.2. Emoční paměť

Reakce mozku je uložena v emoční paměti. Není to jednorázová záležitost, ale stále se upevňuje. Jedna děsivá situace nám v paměti nezanechá trvalé následky, ale podobné zážitky utvářejí emoční stopu v mozku. Není překvapující, když z velmi stydlivého dítěte vyroste člověk, kterému je nepříjemné seznamovat se s cizími lidmi. Obdobně může být v emoční paměti uložen i příjemný pocit. Společenské dítě tak často dospěje v přátelského člověka, který se rád setkává a seznamuje s novými lidmi. Původ těchto reakcí leží v geneticky determinovaných chemických pochodech mozku, zejména v části mozku, který nazýváme limbickým systémem. Limbický systém je zodpovědný za emoční chování, za to, jak se lidé cítí. Také tím, že vytváří spontánní reakce, nejsilnější hnací síly, reakce a pocity, často takové, které jsou za hranicích vědomí. Hluboko v limbickém systému leží kořeny strachu, agrese, touhy a radosti.

Každý z nás má geny, které utvářejí různým způsobem limbický systém a s ohledem na to, prožíváme zážitky v jiném rozměru. Limbické systémy jsou

odlišné, stejně jako se od sebe odlišují geny. Zážitky prožíváme také různé, protože žijeme ve světě s velkými možnostmi. Žádní dva lidé, ani jednovaječná dvojčata vychovaná ve stejném prostředí, nemohou sdílet úplně stejné zážitky. To je znamení, proč má druhá dimenze osobnosti, charakter nekonečně mnoho podob.

1.3. Geny a jejich význam

Geny jsou jen informací zapsanou do chemické látky, která řídí tvorbu dalších látek. Jsou zachyceny v kyselině deoxyribonukleové neboli DNA⁵. Jejimi základními jednoduchými stavebními články jsou čtyři báze, adenin (A), guanin (G), cytosin (C) a thymin (T). Báze se spojují do dlouhých řetězců a každá molekula DNA se skládá ze dvou takových řetězců, které jsou pospojovány tak, že A se páruje s T a G s C. Různé pořadí bází v řetězci vytváří různou informaci. Sekvence „AGC“ znamená jednu věc, zatímco pořadí „CGA“ vyjadřuje něco jiného. Informace zapsaná v DNA umožňuje syntézu proteinů z aminokyselin. Proteiny jsou zdrojem veškeré aktivity. Jejich nejdůležitější funkcí je, že působí jako enzymy, které přeměňují jednu látku v jinou. Jeden enzym například přeměňuje tyrosin, aminokyselinu, která je obsažena v mnohých potravinách, na dopamin, jenž způsobuje, že se cítíme čilí a vzrušení. Jiný enzym naopak rozbíjí dopamin na menší molekuly, a potom jsme uvolněnější a snad i línější. Různé enzymy vytvářejí a odbourávají více než 300 podobných látek v mozku a pomocí tohoto ovlivňují myšlení, jednání a pocity.

Mozek a tělo jsou postaveny podle DNA a dá se říci, že složení DNA všech lidí je do značné míry totožné. Máme 99,9 % DNA stejných jako mnohé známé osobnosti, nebo vědci. Ti všichni a každý z nás, má okolo 30 000 stejných genů, které jsou uspořádány do stejných 23 chromozomů (jeden chromozom mají muži odlišný od žen). Ale téměř stejné neznamena úplně shodné. V DNA jsou rozdíly asi v 0,1 %, neboli z každého tisíce bází jedna.

⁵ HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003, s.22. ISBN 80 -7178 -779 - 5

Vzhledem k tomu, že se jedná o řetězec tří miliard bází, tak i tato jedna desetina procenta je důležitá.⁶ Vzniká tak mnoho rozdílů, kterých je mezi lidmi zhruba tři miliony, a právě tyto odlišnosti jsou zodpovědné za všechny naše dědičné odlišnosti, od barvy očí až po výšku, osobnost nebo inteligenci. Je těžké uvěřit, že tak malé procento odlišností dokáže zapříčinit tak velké rozdíly mezi jednotlivci, a přesto je toto číslo ještě nadhodnoceno. Velké množství z oněch tří milionů obměn totiž pravděpodobně nic neznamena, takže těch významných rozdílů je dokonce daleko méně. Zdá se až neuvěřitelné, že by 0,1 % mohlo by zodpovědné za tolik odlišností.

„Lze to porovnejte s tím, že DNA lidí se od DNA šimpanzů liší jen o 1 až 2 %. Řetězce naší a šimpanzí DNA jsou minimálně z 98 % stejné. Tento zdánlivě nepatrný rozdíl je však důvodem, proč umíme počítat, psát básně a stavět katedrály, zatímco šimpanzi si navzájem vybírají z kožichu lupy a pojídají je. Máme s nimi téměř shodné DNA, protože jsme ze stejné vývojové větve, a šimpanzi mají velmi blízko k opicím, protože se vyvinuli z nich. Tak dojdeme až k rybám a plazům nebo dokonce jednobuněčným organismům, jako jsou kvasinky. Díky znalosti tohoto vývoje můžeme odhadovat, jaká je funkce určitého genu u člověka, tím způsobem, že se zaměříme na podobný gen u jednoduššího organismu.“⁷

Jedna z nejrozšířenějších mylných představ o genetice je význam genů. Někteří lidé mají genetickou dědičnost pro určité nemoci, mají sklon si toto myslet. Kdyby tomu tak bylo, mohli bychom jednoduše otestovat, které geny máme a čeho se můžeme obávat. Tak to však nefunguje. Geny vlastně kódují pouze tvorbu proteinů. A z proteinů je vystavěno naše tělo. Jsou to enzymy, které regulují tvorbu potřebných látek a jsou zodpovědné za to, že buňky na určité látky reagují a na jiné ne. Rozdíl je v tom, že geny existují v různých

⁶ HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003, s.22, 23. ISBN 80 -7178 -779 - 5

⁴ HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003, s.22, 23. ISBN 80 -7178 -779 - 5

modifikacích. Například gen pro náladu, který má každý z nás, kóduje proteinreceptor, který váže hormony uvolňující se při stresu. Jediný rozdíl mezi dvěma lidmi může být, že u jednoho má tento gen na určitém místě bázi T, zatímco druhý člověk tam má bázi C. Může to stačit k ovlivnění elektrických vzruchů mezi buňkami, a tak stejné množství hormonu u jednoho člověka způsobí jen mírnou reakci, zatímco u druhého znamená otřes. Oba mají stejný gen a rozdíl vzniká jen vlivem nepatrně jiného uspořádání bází.

1.3.1. Genetika

Osobnost každého z nás, ovlivňuje složení DNA, které vytváří unikátní prostředí pro jedinečnou schopnost mozku. Otázkou zůstává, zda rozdíly DNA jsou právě tou příčinou, že se od sebe navzájem lišíme. Odpověď na ni se snaží nalézt behaviorální genetika.

„Behaviorální genetika je tak mladá, že první vědecký časopis v tomto oboru, kolem něhož se tato věda začala rozvíjet, se objevil až v sedmdesátých letech 20. století. Její kořeny sahají nicméně zpátky do 19. století k britskému biologovi Francisu Galtonovi (1822-1911), který byl bratrancem Charlese Darwina.⁸ Byl velmi fascinován genialitou, možná i proto, že sám byl zázračným dítětem, které umělo číst a psát, ještě než mu byly tři roky, a dospěl v pozoruhodně talentovaného člověka. Galton provedl proslulý experiment s porovnáním 35 dvojčat, která „byla při narození stejná“, s 20 páry dvojčat, která „nebyla při narození stejná“, tedy jednovaječná a dvojvaječná dvojčata. Došel k závěru, že dvojčata, která si byla fyzicky velmi podobná při narození, si byla velmi podobná, i když dospěla. Podobala se nejen fyzicky, ale i osobnostně, inteligencí, zájmy a profesní dráhou. Často se vyjadřoval, že příroda značně převládá nad výchovou. Předpokládal totiž, v rozporu s veškerou zkušeností, že výchova hraje v genetice jen nepatrnou roli. Galtonova práce opravdu byla zpochybněna, ale ne z důvodu, který očekával. Začal zkoumat to, co považoval

⁸ HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003, s.24, 25. ISBN 80 -7178 -779 - 5

za další krok, zdokonalování lidstva křížením osob dobrého původu, jako byl on sám, a odstraňováním nežádoucích.

Galton měl pravdu o významném rozdílu mezi těmito dvěma typy dvojčat. Jednovaječná dvojčata jsou navzájem přesnými genetickými kopiemi, protože se vyvinula z jediného oplodněného vajíčka. Dvojvaječná dvojčata se vyvíjí ze dvou samostatných vajíček, a jsou si tudíž geneticky podobná pouze tak jako běžní sourozenci. Když tedy porovnáme podobnosti a rozdíly u jednovaječných dvojčat, u dvojvaječných dvojčat a u lidí, kteří nejsou nijak příbuzensky spřízněni, je možné vypočítat, kolik odlišností v určité vlastnosti je způsobeno dědičným faktorem, dědičností. Nevýhodou zkoumání dvojčat je, že obvykle vyrůstají společně, ve stejném domově, stejném okolním prostředí, stejné zemi, ve stejnou dobu, možná, že si jsou tedy podobná jen protože se učí stejné věci. Řešením je zaměřit se na dvojčata, která od sebe byla při narození, nebo krátce poté oddělena.

„Nejslavnější z těchto studií je Minnesotská studie odděleně vychovávaných dvojčat (Minnesota Study of Twins Reared Apart). Vědci v ní vystopovali lidi, kteří ani nevěděli, že měli dvojče. Podobnost mezi takovými dvojčaty může být opravdu až tajemná. Touto studií se dospělo k názoru, že jednovaječná dvojčata, která od sebe byla oddělena, jsou si téměř podobná jako ta, která byla vychovávána společně. Tento závěr byl publikován v roce 1988 a byl natolik šokující, že tomu někteří lidé odmítli uvěřit. Zdálo se nemožné, aby si dva lidé, kteří se nikdy v životě neviděli, mohli být stejně podobní jako lidé, kteří byli vychováváni jako sourozenci pod jednou střechou.“⁹

Důkaz byl nicméně velmi přesvědčivý a jasný a prokázalo to, že geny pomáhají určit nejen náš vzhled, ale i to, jak jednáme, cítíme a prožíváme život. Při dalších výzkumech znovu vyhrávala příroda nad výchovou. Rodiče chtějí věřit, že mají vliv na to, jak se jejich děti vyvíjejí, a my všichni chceme věřit, že jsme produktem, aspoň zčásti své svobodné vůle. Dobrou zprávou je, že rodiče jistě mají významnou roli, a tak každý z nás může zasahovat do toho, kým se

⁹ HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003, s.25. ISBN 80 -7178 -779 - 5

stane. Dnes máme výhodu, že naše vědomosti týkající se genů se rozšiřují tak rychle. Tyto znalosti však neznamenají, že bychom se měli poddat myšlence, že jsme produktem naprogramovaného osudu. Rodíme se s určitým složením genů. Neznamená to však, že bychom neměli vůbec žádnou vládu nad svými životy. Žádný vědec nevěří, že se rodíme jako čistý nepopsaný list, který má být popsán výchovou. Není to příroda, nebo výchova, ale příroda a výchova. Ve skutečnosti je součástí naší povahy reagovat na výchovu.

Dlouhou dobu však byla jedna část této rovnice považována za dominantní. Výchova byla považována za daleko důležitější než příroda. Psychiatři a psychologové se zaměřují na vliv zážitků a traumat z dětství. Podle těchto expertů je jedinou možností, jak porozumět člověku, pochopení vlivů prostředí. Jako kdyby lidé byli naprosto identičtí, až na zážitky, které je utvářejí. Navíc se traduje domněnka, že stejné zážitky mají i na různé lidi vždy stejný vliv. Tato teorie se však příliš potvrdit nedá. Lidé se liší, protože mají rozdílné geny, které vedou k odlišným taktikám jednání a chápání, to vede k odlišnosti osobností. Ke skutečnému průlomu v pochopení osobnosti dochází v laboratořích. Některé závěry z laboratoří celého světa jsou vysvětlovány vůbec poprvé. Můžeme si z toho vzít ponaučení pro svůj vlastní život nebo pro život svých dětí. Porozumění genetickým kořenům nám pomůže najít sebe samého a lépe utvářet vztahy s ostatními lidmi. Tato znalost nám může pomoci v našem vztahu nebo v pracovním prostředí.

Lidé jsou jedineční od okamžiku svého početí a nevznikají jako stejnorodé kusy kamene, které jsou životem modelovány do jednotlivců. Všichni na svět přicházíme jako určití jedinci, celý zbytek svého života trávíme hledáním, co jsme vlastně zač.

2. MYŠLENÍ

Je zastáván názor, že přirozené nadání a inteligence nakonec pomohou překonat jedinci překážky v jeho okolí. Přirozený talent a přirozená inteligence, zděděná, vrozená, odvozená z konstituce myslí jako opak té, která se získává zkušenostmi. Výsledky výzkumů nám ukazují, že výchova nemá velký vliv na inteligenci, sociální dovednosti nebo na úspěch v životě, že výchova není nutně nejdůležitější proměnnou celé rovnice. Můžeme brát na vědomí i fakt, že přirozená inteligence a mentální kapacita člověka jsou z větší části dané od narození, bez ohledu na to, kde a do jakých podmínek přijde člověk na svět. Je zapotřebí se podívat odkud inteligence skutečně pochází, místo běžných předpokladů, že z velké části vzniká zásluhou rodičů, kteří se zabývají svými dětmi a působícího vlivu dobrých škol na své děti.

Kořeny duševních schopností, myšlení a vědomí jsou stejně komplikované jako proces myšlení sám o sobě. Mozek je sice tělesným orgánem, ale není jako ostatní orgány. Dítě, které bude mít dostatek dobré stravy a bude vyrůstat v čistém prostředí, ale bez kontaktu s lidmi, bude mít dobře vyvinuté všechny části těla kromě jediné, lidský mozek se bez kontaktu s lidmi nebude rozvíjet. Mozek není nádoba, do které lze nasypat vědomosti, ani prázdný počítač, do něhož můžeme nahrát libovolná data. Je to živý ekosystém, kde všechny části jsou na sobě navzájem závislé. V myšlení, té části mozku, která si uvědomuje sama sebe, se neoddělitelně mísí vrozené a získané výchovou. Ani jedno nemůže existovat bez toho druhého. Mozek je vytvářen biologicky, rozvíjí se kontaktem s lidmi a uvědomuje si sám sebe prostřednictvím sociálních interakcí. Jeho nejvyšším projevem je myšlení.

¹⁰ HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003, s.161. ISBN 80 -7178 -779 - 5

Na počátku vývoje mozku stojí geny. Geny od obou rodičů se spojí a vytvoří v hlavě vrstvu šedé mozkové hmoty stejně jako celé tělo, které mozku umožňuje jeho funkci a je jím řízeno. Sebemenší narušení fyzického vývoje mozku může mít devastující účinek na budoucí inteligenci. Jediná porucha v kódu DNA může omezit duševní vývoj nebo způsobit závažnou psychickou retardaci. Na druhou stranu dobré geny umožňují vznik geniální osobnosti. U dospělého člověka nemá žádný jiný faktor tak velký vliv na výslednou hodnotu IQ jako geny. Avšak rodiče spoluvytvářejí prostředí, v němž se geny projevují. To, o čem přemýšlíme, jazyk, v němž myslíme, i to, na co svou inteligenci používáme, to všechno je výsledkem okolního prostředí. Jakým způsobem uvažujeme, závisí velmi na původní sestavě našich genů.

Myšlením trávíme více času než jakoukoli jinou činností. Mohou to být komplikované myšlenky o smyslu života, nebo mnohem častěji, co nám zaměstnává naši mysl jsou jen pochody o sebe sama. Kontrolovat myšlení a koncentrovat se na určité téma nebo se vyhnout myšlenkám na určitý problém je občas obtížné. Ale mnohem těžší je přestat myslet úplně, třeba jen na malou chvíli. Někteří lidé tráví roky meditačním cvičením, aby dosáhli změněného stavu vědomí, při němž se osvobodí od myšlenek. Příležitostně ztrácíme tok svých myšlenek a jen hledíme před sebe, ale rychle se zase vrátíme zpátky na zem a myšlenky se valí dál, obvykle úplně jiným směrem než předtím. Mít příliš mnoho myšlenek může být rušivé a lidé s určitými mentálními poruchami si často stěžují na chaos v hlavě. Ležet v noci v posteli, donekonečna si přehrávat události uplynulého dne a snažit se přinutit ke spánku je zkušenost, kterou jistě prožil každý z nás.

Myšlení je ze všech našich činností také nejkomplikovanější. Formulujeme pojmy, plánujeme, uvažujeme, doufáme, bojíme se, vzpomínáme, komunikujeme. Psychologové vyvinuli testy, které dovedou oddělit rozdílné aspekty poznávání, ale když dojde na přemýšlení o skutečných problémech, obvykle používáme zároveň více těchto procesů, nebo dokonce všechny současně. Způsob myšlení každého jednotlivce, jeho osobní intelektuální styl je

složitou kombinací mnoha duševních pochodů spojených v mozkové kůře, nejrozsáhlejší části mozku. Lidský mozek je z větší části podobný mozkům jiných zvířat, kromě šedé kůry mozkové, která jej činí jedinečným. Tato část mozku je větší a komplikovanější než u všech ostatních druhů.

2.1. Paměť

V mnoha směrech žijeme v minulosti. Našim myšlenkám dominují vzpomínky na to, co jsme viděli, slyšeli a zažili. Bez schopnosti pamatovat si bychom nevěděli, kde bydlíme nebo co děláme. Ani bychom nerozuměli této větě. Paměť je to, kdo jsme my. Podle mnohých hypotéz, paměť funguje stejným způsobem u nejjednodušších živočichů i u nejsložitějších savců, jako jsme my.

Paměť se dělí na dva základní druhy, krátkodobou a dlouhodobou. Krátkodobá paměť, také známá jako operační paměť, funguje několik vteřin, zatímco dlouhodobá trvá od několika minut až po celý život. Jestliže uslyšíme náhodné telefonní číslo, možná si ho zapamatujeme do konce této věty, ale pravděpodobně ne do konce tohoto odstavce. Avšak naše vlastní telefonní číslo je bezpečně uloženo v paměti a snadno si na ně vzpomeneme. Je to kvůli tomu, že náhodné telefonní číslo se dostalo pouze do krátkodobé paměti, protože k jeho zapamatování nebyl žádný důvod, zatímco naše vlastní číslo je uloženo v dlouhodobé paměti. Velmi podstatnou úlohu zde hraje důležitost informací, jakou pro nás mají váhu. Vzhledem k tomu, si některé „pro nás důležité věci“ snadněji vybavujeme.

Krátkodobá paměť je podobná operační paměti na počítači (RAM), kontroluje informace, jež jsou zapotřebí k chodu celého mechanismu v kterémkoli okamžiku. Dlouhodobá paměť je jako pevný disk počítače, úložiště všech informací potřebných k provozu. Krátkodobá i dlouhodobá paměť jsou stejně důležité pro naši inteligenci a vzájemně se doplňují. Například k sečtení vyšších počet čísel potřebujeme dlouhodobou paměť, abychom si vybavili

pravidla sčítání, a krátkodobou paměť, abychom vyřešili tento dílčí úkol. Úloha paměti v procesu myšlení je tak zásadní, že paměť je jedním z nejlepších měřítek inteligence měřené pomocí inteligenčních testů.

Aby se tyto informace dostaly z krátkodobé paměti do dlouhodobé, musí projít procesem selekce. Jinak by dlouhodobá paměť byla brzy zaplavena zbytečnými informacemi. Mozek musí mít nějaký filtr, aby dovedl oddělit to, co je třeba si zapamatovat, od věcí, které je možné zapomenout. Tím filtrem je biologická struktura vytvořená geny.

„Bylo prokázáno, že nervová buňka si dokáže rozpomenout na to, co bylo v minulosti. Je to možné pomocí vlny syntézy proteinů, kde klíčovým aktivátorem je protein nazvaný CREB. Byly provedeny různé experimenty na zvířatech, které vrhly světlo na způsob, jakým se učíme. Buňky, ať už zvířecí, nebo lidské, mají jen omezené množství aktivačního proteinu CREB. Z této příčiny je množství nových informací, které mohou být uloženy do dlouhodobé paměti, omezené. To vysvětluje, proč je mnohem efektivnější opakovat krátké intervaly učení než se učit najednou po dlouhou dobu. Nervové buňky potřebují čas, aby regenerovaly zásoby aktivačního proteinu CREB.“¹¹

Stejnou logiku se musíme snažit aplikovat i na lidi, vysvětlit to, proč celonoční učení na zkoušku nefunguje tak dobře jako pravidelné každodenní studium po malých dávkách. Tedy něco, o čem většina studentů ví, přestože toho nedbají.

2.1.2. Fáze zapamatování

„Pomocí paměťového systému uchovává se představa v našem vědomí jako stopa po předcházejícím vjemu. Mluvíme tak o pamatování, ve kterém je možno rozlišovat příjem informací - vstípení (percepce), jejich udržení (retence) a vybavování (reprodukce) v okamžiku přání a potřeby. Pokud bychom pamatování nečlenili na uvedené fáze, neobsáhneme celý složitý mechanismus

¹¹ HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003, s.166. ISBN 80 -7178 -779 - 5

paměťového systému a nepochopíme podstatu produktu nazývaného paměť. V průběhu rozvoje organismu se paměť ustaluje jako obecný znak, vlastnost našeho vědomí, což může vést k závěru, se kterým se setkáváme výjimečně, že je paměť definována jako vlastnost osobnosti.“¹²

Ve všech fázích paměťového procesu je možné nalézt změny kvantity i kvality. Kvantitativní změna se projevuje jako zvýšení nebo snížení schopnosti přijímat nebo uchovat či vybavovat přijaté informace. Při úmyslném získávání nových poznatků, hlavně učení, je to pak množství naučené látky a doba k tomu potřebná. Kdežto kvalitativní změna se týká obsahu pamatovaného. Úmyslné pamatování je založeno na logických souvislostech a protikladem logického pamatování je mechanické. Mechanické pamatování je často provázeno mnohem rychlejším a rozsáhlejším zapomínáním než při logickém zapamatování. *„Protikladem zapamatování je zapomínání, ať už kteréhokoli druhu pamatování, je závislé na:*

- *povaze faktů, způsobu, jak jsou nám informace předkládány k zapamatování;*
- *opakování*
- *činnostech, které předcházely a následovaly*
- *celkovém vztahu a motivaci k novým faktům, které mají být osvojeny.“¹³*

Při vybavování bychom měli sledovat, do jaké míry se shoduje, nebo odlišuje vybavené od materiálu ukládaného do paměti. Jakost vybavené informace není závislá jen na podmínkách, za kterých tento proces probíhá, ale také na okolnostech a možnostech mechanismu informačního systému hned v první fázi pamatování, tj. percepce-vstípení.

„Rostoucí, neustále se zvětšující příliv nových informací řeší lidstvo pomocí elektroniky, počítačů a jejich paměti (databank), avšak nemůžeme přezírat problémy přemíry informací pro jedince a také stále nových mnohem vyšších nároků na jeho mozek a paměťový systém.“¹⁴ Soustředěná pozornost,

¹²VACÍNOVÁ, M.; LANGOVÁ M.: *Vybrané kapitoly z psychologie*. Československý spisovatel, s.r.o., 2011, s.43. ISBN 978-80-7459-014-6

¹³ VACÍNOVÁ, M.; LANGOVÁ M.: *Vybrané kapitoly z psychologie*. Československý spisovatel, s.r.o., 2011, s. 44. ISBN 978-80-7459-014-6

¹⁴ VACÍNOVÁ, M.; LANGOVÁ M.: *Vybrané kapitoly z psychologie*. Československý spisovatel, s.r.o., 2011, s. 45. ISBN 978-80-7459-014-6

kteřou psychologie věnuje paměti, směřuje hlavně k praktickým radám, jaké vlastnosti paměti zkvalitňovat, aby byl paměťový systém optimální.

2.1.3. Vlastnosti paměti

Lidská paměť se nedá označit obecně jako dobrá nebo špatná. Tatož paměť může být v určitém směru špatná, v jiném dobrá. Paměť se může vyznačovat např. velkou trvalostí, avšak současně může být nedostatečně přesná. Posuzujeme-li paměť člověka¹⁵, je třeba rozlišovat její různé vlastnosti. Nejdůležitější jsou:

- **rychlost vstípení do paměti.** Někdo se musí dlouho a hodně namáhat, aby si látku zapamatoval, zatímco jiný si ji zapamatuje velmi rychle. Rychlé zapamatování samo o sobě nemá rozhodující význam, tato vlastnost získává na ceně jedině ve spojení s jinými znaky paměti.

- **trvalost či stálost uchování zapamatovaného.** Někteří lidé si dlouho pamatují, jiní rychle zapomínají (krátká paměť). Mezi rychlostí paměti a trvalostí paměti jsou možné různé vzájemné vztahy. Ne vždy rychlé zapamatování bývá spojeno s trvalým podržením v paměti. Jiní lidé si rychle zapamatovávají, ale právě tak rychle zapomínají, stejně tak jako někteří lidé se učí pomalu, zato však dlouho podržují v paměti to, čemu se jednou naučili.

- **přesnost paměti.** U přesné paměti nedochází k žádným poruchám, vynechání čehokoli důležitého a nepronikají do ní žádné subjektivní doplňky. Uvědomíme-li si, jaký význam má přesnost vybavování v mnohých situacích, je jasné, jak velice je pro každého člověka nutné, aby zdokonalil přesnost své paměti. Základním předpokladem je kritický postoj vůči vlastním představám, vzpomínkám. Je třeba umět rozlišit to, co si pamatujeme zcela jasně, od subjektivních doplňků, dohadů a výkladů.

¹⁵ VACÍNOVÁ, M.; LANGOVÁ M.: *Vybrané kapitoly z psychologie*. Československý spisovatel, s.r.o., 2011, s.45-46. ISBN 978-80-7459-014

- **pohotovost paměti.** Pod tímto pojmem rozumíme umění vybírat rychle ze zásob paměti to, co v daném okamžiku nutně potřebujeme. Bez pohotovosti paměti nemůže existovat vlastnost, kterou obvykle nazýváme „duchapřítomností“. U některých povolání má pohotovost paměti rozhodující význam. Pohotovost paměti závisí předně na umění rozpomínání a dále na systematičnosti vědomí. Jedině tehdy můžeme najít látku „ze zásoby paměti“, vládne-li v těchto vědomostech naprostý pořádek a systém.

2.2. Funkce mozku

Je potvrzeno, že i když poprvé vstoupíme do neznámého prostředí, náš mozek na tyto podněty reaguje, aniž bychom si toho byli vědomi, příliš to nevnímáme. Potvrdíme si to až v momentu, kdy se potřebujeme v rychlém čase přesunout do jiného prostoru. Část mozku, která je za tohle zodpovědná, se nazývá hipokampus (podvěsek mozkový). Dokáže během minuty vytvořit mentální mapu a pamatovat si ji celé týdny. Jestliže je mapa důležitá, informace se později přesunují do mozkové kůry, kde jsou dlouhodobě uloženy. Pokud je hipokampus poškozen při nehodě nebo infarktem, může se stát, že člověk nenajde cestu ven z nového místa, i když si přitom pamatuje rozvržení místa, kde už žije po léta.

Hipokampus zaznamenává prostorové informace ve velkých složitých nervových buňkách, kterým se říká prostorové buňky. Každá prostorová buňka obsahuje informaci o malém zlomku nového území. Tyto buňky jsou nepravidelně rozmístěny. A důvodem je možná to, že stejná prostorová buňka může přechovávat informace o různých místech. Klíčovým činitelem je jeden druh receptoru, který rozeznává glutamát, malou molekulu používanou mozkovými buňkami ke komunikaci. Tím se dostává informace přes oční receptor na zpracování do hipokampusu. Teorii však nebylo možné prověřit. Glutamátový receptor má stejně jako mnohé jiné mozkové proteiny na starosti mnoho věcí, včetně vytváření map. Gen pro vytváření glutamátového receptoru

je specifický a má význam pro způsob myšlení používaný při vytváření mentálních map. Dokonce i u jednoduchého druhu inteligence hraje prostředí důležitou roli.

3. POJEM INTELIGENCE

Schopnost, kterou nazval již v minulém století filozof a sociolog H. Spencer inteligencí a na začátku našeho století začala být tato schopnost systematicky zkoumána a měřena, jejíž obsahem jsou mentální výkony člověka, ale stejně tak i chování zvířat v problémových situacích, kdy je zapotřebí dosáhnout určitého cíle určitými prostředky, které mají být stanoveny nebo objeveny, mají něco společného, jakousi obecnou schopnost účelně, adaptivně se chovat.

„W. Stern (1921) chápal inteligenci jako obecnou schopnost psychického přizpůsobení se člověka novým životním podmínkám a úkolům. Avšak existují různé definice inteligence, vycházející z různých pojetí: 1. inteligence je obecná schopnost adaptace, existující vedle specifických schopností, 2. inteligence je komplex relativně nezávislých faktorů adaptace, resp. mentálního výkonu (Thurstone, Guilford).“¹⁶

Dodnes byla učiněna celá řada pokusů definovat pojem inteligence, ale každý z nich je určitým způsobem sporný, protože i jeho východiska jsou sporná. Proto v jistém smyslu stále platí poněkud ironické vymezení inteligence, které na základě operacionálního přístupu podal E. G. Boring (1923), kdy podle jeho názoru je inteligence měřitelnou kapacitou, kterou můžeme uplatnit v testech inteligence.

Zásadní pojetí inteligence má velmi široké spektrum, od úzkého pojetí inteligence jako dispozice k myšlení až po široké pojetí inteligence jako dispozice v učení. Přičemž převládá pragmatický, faktorově analytický přístup (Spearman, Thurstone, Guilford). Podle J. Piageta (1950) je inteligence obecným pojmem, který vyjadřuje nejvyšší formu organizace kognitivních procesů. *„V praxi se ujalo vymezení inteligence, které podal tvůrce známých testů inteligence D. Wechsler (1948), kdy byla inteligence pojata jako úhrnná*

¹⁶ NAKONEČNÝ, M: *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 2003, s.100. ISBN 80 -200 -1289-3

*nebo-li globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a vypořádat se účinně se svým okolím.*¹⁷

Tak jako pro spoustu jiných psychologických disciplín neexistuje jednotná definice, tak také na inteligenci panuje řada názorů. Zde uvedeme ty nejzákladnější. Pro některé psychology, např. Claparéda a Sterna, je inteligence duševní přizpůsobení novým okolnostem. Claparéde tímto způsobem staví inteligenci proti instinktu a zvyku, která jsou zděděné nebo získané adaptace k opakujícím se okolnostem. Začátek inteligence však vidí v nejelementárnějším empirickém tápání, které pokládá za zdroj zvnitřněných tápání, charakterizujících pozdější hledání hypotézy. Bühler tuto definici zúžil a tvrdí, že inteligence se objevuje teprve s akty našeho pochopení, kdežto tápání patří k drezúře.

3.1. Vývoj inteligence

Inteligenci není možné pokládat za statickou schopnost, a proto se značná pozornost věnuje právě jejímu vývoji. Největšímu zájmu psychologů se doposud těšil zejména výzkum inteligence dětí a adolescentů.

Jak již je uvedeno, naprostá většina výzkumů byla orientovaná na zkoumání inteligence v dětství a adolescenci, avšak po administraci testů velkým skupinám dospělých téměř všechny studie konstatovaly, že intelektové schopnosti vrcholí v ranné dospělosti a následně se s věkem snižují. Vrchol intelektových výkonů je ale značně závislý na testovacích proměnných. Velká pozornost byla věnována také vývojovým aspektům fluidní a krystalizované inteligence. Zjistilo se, že fluidní inteligence, tedy schopnost učit se a řešit nové problémy s věkem klesá, zatímco krystalizovaná inteligence, tedy mentální schopnost přímo odvozená od předcházejících zkušeností může s věkem i vzrůstat.

¹⁷ NAKONEČNÝ, M: *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 2003, s.100. ISBN 80 -200 -1289-3

O inteligenci ve stáří se vedou značné diskuse. Jelikož se tato oblast začala podrobněji zkoumat teprve nedávno, je zde místo pro mnoho hypotéz. Některé hypotézy tvrdí, že stáří přináší snížení úrovně a jiné naopak upozorňují na nárůst stability a inteligence. Všeobecně se však uvádí, že stáří přináší určité snížení úrovně inteligence, ale opět záleží hlavně na testovacích kriteriích. Například se zjistilo, že zejména u třech proměnných (význam slov, prostorové schopnosti a usuzování) nastává zvýšení výkonu. Odborníci také dospěli k názoru, že věk vysvětluje jen 25% variability ve skóre inteligenčních testů a ostatní variabilita (75%) je vysvětlitelná prostředím. Inteligenci ovšem ovlivňuje také zdravotní stav, vzdělání, osobní vlastnosti, sociální původ, povolání.

3.2. Inteligence a její měření pomocí IQ testů

Zakladatel IQ testů je mnohými doložitelnými fakty považován Alfred Binet, vedoucí psychologické laboratoře na pařížské Sorbonně. Binet se rozhodl sestavit sadu úkonů, které by mohly poskytnout mnohem přímočařejší odhad myšlenkové kapacity jednotlivých lidí. Rozhodl se vypracovat velký soubor krátkých úkonů spojených s každodenním životem (počítání mincí, apod.), jež předpokládaly použití takových základních procesů, jakými jsou řazení, pochopení, vynalézavost a schopnost sebeopravy. V Binetových testech byly sloučeny nejrůznější aktivity. Předpokládal, že sloučením dostatečného množství testů zaměřených na nejrůznější činnosti bude schopen odhadnout jedinou hodnotu, tedy obecný duševní potenciál dítěte. Tvrdil také, že na samotném rozsahu testu, pokud jich je dostatek, téměř nezáleží.

Naopak německý psycholog W. Stern (1912) navrhl používat místo odečítání mentálního věku a věku chronologického jejich podíl. A tak se zrodil inteligenční kvocient, čili IQ. Binet odmítl přisoudit své nejrozsáhlejší a nejdůležitější práci stupnici inteligence jakoukoli závažnou teoretickou interpretaci. Snažil se stupnicí oddělit přirozené od naučeného. Tvrdil, že inteligence je jev příliš složitý, aby mohl být vyjádřen jediným číslem. Toto číslo,

později známé jako IQ, je jen hrubým empirickým vodítkem vytvořeným kvůli omezenému praktickému účelu. Nutno říci, že stupnice nedovoluje měření inteligence, neboť intelektuální kvality nelze srovnávat podle velikosti. Nelze je ani měřit jako nějaké povrchy. Získané číslo je navíc jen průměrem mnoha výkonů, a ne nějakou samostatnou, o sobě stojící veličinou.

3.2.1. Současnost a IQ

Začátkem našeho století se v psychologii uplatňuje měření inteligence pomocí „testů inteligence“, které jsou obvykle konstruovány na základě určitých faktorově analytických modelů inteligence a mívají obvykle podobu komplexního testování nebo se omezují na testování reprezentativního faktoru g (generální). Ten poukazuje na souvislost s činností centrální nervové soustavy a na to, že jako determinanta mentálního výkonu obsahuje něco „substanciálního“, snad chápání vztahů (kauzálních, účelových, funkčních, strukturních atd.). Toto pojetí však není obecně přijímáno. Obecně lze říci, že podstatou inteligence je myšlení, jehož funkcí je řešení problémů. Inteligence je tedy dispozice k myšlení.

Základem testování jsou standardizované podněty - úkoly, vyžadující verbální a výkonové reakce činnostního druhu (např. reprodukce mozaikového vzoru, sestavení figury z jejích částí apod.). Obecně jde o mentální výkony, které jsou podle přísných kritérií hodnoceny skórem, které je podkladem pro výpočet úrovně inteligence. Ta je vyjadřována inteligenčním kvocientem (IQ) a vyjadřuje poměr mentálního a chronologického věku. Mentální věk vyjadřuje skutečnou úroveň dosaženého mentálního (intelektového) vývoje, chronologický věk je skutečný kalendářní věk jedince. Zjištěná hodnota se pak násobí stem, aby byl odstraněn zlomek.

Průměrné IQ se tedy pohybuje kolem hodnoty 100 a vyjadřuje skutečnost, že mentální věk odpovídá věku chronologickému. Hodnota IQ není stálá veličina a může se věkem měnit, nejvýše obvykle o 8 stupňů nahoru či

dolů. V různých testech, zaměřených na různé faktory inteligence, může jedinec získávat poněkud odlišné výsledky, a tak se různí jedinci, pokud byli testováni komplexním testem inteligence, liší „profilem inteligence“ (např. ve výkonech paměti, představitosti, chápavosti apod.). Ačkoli mohou mít stejnou celkovou hodnotu IQ. Distribuce hodnot IQ v severoamerické populaci podle výsledků Stanfordova-Binetova testu inteligence je následující:

IQ nad 140	– vynikající inteligence – 1,5% případů
IQ 120-139	– velmi dobrá inteligence – 11,0% případů
IQ 110-119	– dobrá inteligence – 18,0 % případů
IQ 90-109	– průměrná inteligence – 48,0 % případů
IQ 80-89	– nízká inteligence – 14,0 % případů
IQ 70-79	– lehká debilita – 5,0 % případů
IQ pod 69	– imbecilita až idiotie – 2,5 % případů

NAKONEČNÝ, M: *Psychologie osobnosti* (2003)¹⁸.

Současná psychologie připouští zvýšení IQ až o 15 % v případě úsilí o dosažení vyšší kvality. Má-li tedy dnes někdo IQ = 100 a usiluje-li o zkvalitnění, může IQ zvýšit až na 115. Aniž bychom dále rozebírali vrozenou či zkvalitňovanou inteligenci, podívejme se na následující dosud uznávanou tabulku:

IQ	Kvalita inteligence	% populace
přes 140	výjimečná	1,5
120- 139	velmi dobrá	11
110-119	dobrá	18
90- 109	průměrná (normální)	48
80-89	slabší	14
70-79	lehká slabomyslnost (debilita)	5
pod 69	silná slabomyslnost (imbecilita až idiocie)	2,5

VACÍNOVÁ, M.; LANGOVÁ M.: *Vybrané kapitoly z psychologie*.(2011)¹⁹.

¹⁸ NAKONEČNÝ, M: *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 2003. ISBN 80 -200 -1289-3, s.103

„Některé z inteligenčních testů převáděné na IQ doporučují u dospělých osob nahradit chronologický věk střední hodnotou celé věkové skupiny, takže pak půjde o podíl individuálního inteligenčního výkonu ku průměru např. věkové skupiny 30 let—50 let.“²⁰

Nejvážnější nedostatek většiny inteligenčních testů spatřujeme v opomíjení tvůrčích schopností, které jsou zcela na rozumové stránce osobnosti. Objevné myšlení, kreativita uvažování, rozum jsou hybnou pákou tvůrčího úsilí cokoliv zlepšit, jako např. úprava našeho zevnějšku, pracovního výkonu, společenského styku člověka a také každé snahy zlepšovat, objevovat, vynalézat, tvořit něco nového. *„Tuto sféru psychických funkcí ne všechny dnešní inteligenční testy respektují a obsahují; omezují se často jen na úzký okruh intelektuálních činností. To však neznamená, že nejsou běžné inteligenční testy užitečné. Bude se jich ještě dlouho používat a jistě se časem podaří vložit do testu takové úkoly a otázky, aby se vyjadřovaly jak k obecné inteligenci, tak i speciální, ke kterým patří tvůrčí myšlení a jeho dispozice.“²¹*

V současnosti si stále více uvědomujeme význam inteligenčního kvocientu, přičemž inteligenci chápeme jako část struktury osobnosti člověka. Bereme do úvahy hlavně skutečnost, že inteligence, jako schopnost abstrakce, není zárukou životního štěstí a úspěchu, když ji v konstruktivním konání brzdí duševní poruchy, např. neschopnost navazovat kontakty, nebo blokáce procesů myšlení, jako jsou předsudky. Hodnota inteligenčního kvocientu ukáže naši všeobecnou duševní kapacitu, bez ohledu na speciální zvýraznění určitých faktorů inteligence. Výpočet a hodnota inteligenčního kvocientu a procentilů (číslo udávající, kolik procent lidí má nižší IQ než my) vycházejí z empirických pozorování, podle kterých jsou určité vlastnosti člověka, mezi nimi i inteligence, rozděleny podle tzv. Gaussovy zvonové křivky (Gaussovo rozdělení).

¹⁹ VACÍNOVÁ, M.; LANGOVÁ M.: *Vybrané kapitoly z psychologie*. Československý spisovatel, s.r.o., 2011, s.56. ISBN 978-80-7459-014-6

²⁰ VACÍNOVÁ, M.; LANGOVÁ M.: *Vybrané kapitoly z psychologie*. Československý spisovatel, s.r.o., 2011, s.56. ISBN 978-80-7459-014-6

²¹ VACÍNOVÁ, M.; LANGOVÁ M.: *Vybrané kapitoly z psychologie*. Československý spisovatel, s.r.o., 2011, s.56. ISBN 978-80-7459-014-6

Je až zarážející, že podle různých příruček dosáhneme různého IQ. Vysvětlení je však jednoduché. Většina autorů zohledňuje ve svých testech různorodé aspekty inteligence. Jeden test se zaměřuje na verbální složku inteligence, druhý je zaměřen spíše na praktickou složku. Pokud je někdo lepší ve verbální složce, dosáhne v ní vyšší IQ než v testu, který je orientován na praktickou činnost. Nesmíme přehlédnout ani fakt, že jednotlivé příručky s inteligentními testy mají různý kvalitativní standard. Ve vědecky méně podloženém testu dosáhneme obvykle vyšší IQ než v testu vědecky fundovaném.

V roce 1946 byla v Oxfordu založena světová organizace Mensa²² sdružující lidi s vysokým IQ. Členem se může stát každý, kdo dosáhne v testu inteligence, schváleném mezinárodním dozorčím psychologem Mensy International, výsledku mezi horními dvěma procenty celkové populace (v testech užívaných v ČR odpovídá číslu 130). Pro členství nejsou nutné žádné jiné předpoklady. Společnost Mensa provádí základní testování IQ prostřednictvím mezinárodně uznávaného standardizovaného testu schváleného mezinárodním dozorčím psychologem společnosti. Nad správností prováděných testování dohlíží psycholožka Mensy České republiky Dagmar Jílková. Test trvá 40 minut a poskytne testovanému základní orientační přehled o jeho IQ.

Cílem Mensy je zkoumat a rozvíjet lidskou inteligenci ve prospěch lidstva, podporovat výzkum vlastností, znaků a využití inteligence a vytvářet stimulující intelektuální a společenské prostředí pro své členy. Ve více než 100 zemích světa má nyní okolo sto tisíc členů. Mensa ČR má statut národní Mensy, byla založena v roce 1991, její úspěšnost se stále zvyšuje a její popularita u veřejnosti stoupá.

²² (Dostupné na <<http://www.mensa.cz>>)

3.2.2. Různorodost IQ

Vše, co víme o inteligenci, typu inteligence, o kterém psychologové často píšou, se týká inertní inteligence. Podle slovníku „inertní“²³ znamená neschopný pohybu nebo činnosti, nereagující pohotově s jinými prvky. Inertní inteligence je to, co je naměřeno v testu IQ, hodnocení školních schopností, nebo v kterémkoli jiném z velkého počtu podobných testů, užívaných při přijímacím řízení na vysoké školy. Mnoha lidem se u těchto testů daří, a vykazují tím potenciální akademické dovednosti, alespoň podle těch, kteří na testy věří. Avšak inteligence, kterou testy měří, je inertní, tedy nevede k cíleně zaměřeným skutkům či akcím. Potom se může stát, že nejlepším životním výkonem těchto lidí zůstanou výsledky jejich testů nebo jejich školní známky. Lidé, kteří jsou schopni si vybavit fakta a dokonce jim i rozumět, je ještě nemusejí používat tak, aby to mělo patřičný efekt pro ně nebo pro druhé.

Sternberg se zabývá inertní inteligencí jen ve vztahu k tomu, co je v životě skutečně důležité, tedy vedoucí k úspěšné inteligenci. Úspěšná inteligence je inteligence potřebná k dosažení důležitých cílů. Pokud jsou lidé úspěšní, ať již podle vlastního názoru nebo podle hodnocení jiných, si osvojili a využili plný rozsah intelektuálních dovedností, a nespolehali se příliš na inertní inteligenci, kterou tak oceňuje škola. Tito lidé mohou nebo nemusejí v konvenčních testech uspět, ale mají společného něco, co je daleko důležitější než výsledky testů. Znají své přednosti i své slabiny. Těží ze svých předností a kompenzují nebo odstraňují své slabiny. *„Úspěšně inteligentní lidé si uvědomují, že nikdo nevyčníká ve všem.“*²⁴

Myšlenka, že existuje obecný faktor inteligence, kterým lze měřit a vyhodnotit testy IQ, je mýtus, který se udržuje při životě proto, že IQ nám měří jen úzký rozsah schopností. Dobré výsledky v testech se s úspěšnou inteligencí předem nevyklučují, také ji však nezajistí. Abychom se stali úspěšně

²³ HARTL, P.; HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál 2000. ISBN 80 -7178-303-X

²⁴ STERNBERG, R.J.: *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada, 2001, s.9. ISBN 80 -247-0120-0

inteligentními, musíme si osvojit dovednosti k tomu potřebné, abychom se jimi mohli stát. .

Někteří psychologové už si začali uvědomovat, že inteligence znamená něco více než IQ. Například kniha Daniela Golemana Emocionální inteligence zkoumá pocitové složky intelektu. Další autor Howard Gardner píše o hudební, tělesně kinestetické inteligenci a o mnoha dalších. Některé názory jsou velmi specifické, jako např. hudební inteligence, která může zásadně ovlivnit životy některých lidí.

Jedna z největších překážek rozvoje úspěšné inteligence je negativní očekávání osob, kteří mají autoritu. Když tito lidé, ať už jsou to učitelé, úředníci, rodiče nebo zaměstnavatelé, čekají od někoho málo, často potom dostanou od dotyčného jen to, co čekali. Pro úspěšnou inteligenci je stejně důležité vědět, kdy máme dobrou radu přijmout i kdy ji máme zamítnout.

Úspěšně inteligentní lidé nepodléhají negativním očekáváním, i když tato očekávání vycházejí například z nízkých výsledků v testech IQ. Pokud chceme dosáhnout svých cílů, nesmíme se nechat odradit nepříznivým úsudkem jiných lidí. Musíme si najít svou cestu a jít po ní, přičemž si uvědomujeme, že budeme narážet na překážky a tyto překážky překonáme. Úspěšně inteligentní lidé věří svým schopnostem a vycházejí z přesvědčení, že jim vše vychází podle jejich pravidel. Uvědomují si, že omezení toho, co mohou dokázat, jsou často v tom, co si sami řekli, že mohou či nemohou, spíše než v tom, co opravdu mohou či nemohou.

Jsou důkazy, že IQ předpovídá pozdější výkony člověka jen zčásti. Vznikla domněnka, že schopnosti měřené testy IQ, přinášejí pozdější úspěch nebo neúspěch. Výzkum však tohle neukazuje a nepotvrzuje. Ukazuje statistický vztah, nikoliv příčinnou souvislost. Špatné výsledky u testů uvádějí do chodu řetěz událostí, který mohou vést k pozdějším slabým výsledkům, nezávisle na schopnostech, které test měří. Výše IQ znamená jistou nálepku, která by měla předpovědět, zda dotyčný člověk bude schopen vykonávat určitou práci, číst, psát, nebo třeba vytvářet podnikatelské záměry.

Intelligence se dotýká dovedností, které opravdu umožňují dotyčné osobě číst, psát nebo vytvářet technicky bezchybné podnikatelské záměry, ať už test říká cokoli. *„Úspěšná inteligence mění způsob myšlení. Týká se vytváření podnikatelských záměrů, které nejsou jenom bezchybné, ale které v konkurenčním prostředí startují úspěšné projekty.“*²⁵

Nesplněním podmínky úspěšnosti je zklamáním mnohdy i pro dospělé, kdy nesplní tuto podmínku v testech IQ, a tudíž tedy nesplní podmínku k přijetí do pracovního poměru. To, co je lepší pro jednotlivce, je také ve skutečnosti lepší pro organizaci. Když se zaměříme na širší škálu schopností, budou z toho mít prospěch jak talentovaní jedinci, tak organizace.

Úspěšná inteligence zahrnuje analytické, tvůrčí a praktické aspekty. Analytický aspekt se používá k řešení problémů, tvůrčí aspekt k rozhodnutí, které problémy se budou řešit, a praktický aspekt rozhoduje o efektivnosti řešení. Tyto tři aspekty jsou jeden na druhém relativně nezávislé. Konvenční testy inteligence měří pouze analytický aspekt inteligence, a dokonce ani ne celý. Intelligence je považována za proměnnou. Není nám dáno určité množství jednou provždy, naopak můžeme si inteligenci zvyšovat, ale taky snižovat.

Různé testy vyhovují různým lidem, a je proto důležité užívat různých testovacích nástrojů. Intelligence není primárně záležitost množství, ale spíše rovnováhy, znalosti kdy a jak užít analytické, tvůrčí a praktické dovednosti. Intelligence je nutná pro dosažení jakéhokoli cíle. Úspěšnou inteligenci potřebujeme, pokud chceme najít optimální rovnováhu při dosahování různých cílů. Lidé, kteří užívají své analytické schopnosti typu IQ, často zjišťují, že se jim v životě tolik nedaří, na rozdíl od lidí, kteří užívání těchto schopností nepřehánějí a aplikují je jen v přiměřených situacích.

Testy inteligence neměří kreativní nebo praktické schopnosti, a protože tyto schopnosti vykazují slabou nebo zanedbatelnou korelaci s konvenčními testy, potřebujeme měřit také další aspekty inteligence. Předpovídají úspěch ve

²⁵ STERNBERG, R.J.: *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada, 2001, s.9. ISBN 80 -247-0120-0

školním i pracovním prostředí stejně dobře a někdy i lépe, než konvenční testy inteligence. Je zapotřebí měřit i analytické schopnosti v širším rozsahu, než jak to činíme dnes.

Inteligence je částečně dědičná a částečně závislá na prostředí, ale je nesmírně těžké tyto dva zdroje od sebe oddělit, protože se různými způsoby vzájemně ovlivňují. Dědičnost inteligence se liší v závislosti na množství faktorů. Avšak dědičnost úspěšné inteligence zatím nikdo nestudoval, takže nemůžeme říci, jakou roli, a pokud vůbec nějakou, dědičnost hraje. Důležitým prvkem inteligence je pružnost. Je zapotřebí se učit schopnosti nahlížet na problémy z různých hledisek a zejména chápat, jak se na věci dívají jiní lidé a jiné kultury.

„Úspěšně inteligentní lidé vědí o svých silných stránkách i o svých slabínách a nacházejí cesty, jak ze svých předností těžit. Snaží se dělat co nejvíc z toho, co umějí a přitom vylepšovat či vyrovnávat své slabiny - hledat cesty, jak obejít to, co jim nejde, anebo se zlepšit natolik, aby jim to šlo.“²⁶

3.3. Vzájemná souvislost mezi výsledky testů IQ a aspekty fungování mozku

Na základě metod používaných v biologii lze studovat inteligenci. Obvykle jde o hledání souvislosti mezi výsledky testů IQ a aspekty fungování mozku. Biologická měření jsou ověřována výsledky testů IQ, které jsou samy podezřelé. Můžeme skončit tak, že budeme ověřovat platnost kritéria, kterému dobře nerozumíme, kritériem, o kterém si myslíme, že mu rozumíme, ale přitom nerozumíme. Jeden soubor metod je založen na elektrické aktivitě mozku. Tato aktivita se dá měřit připojením elektrod k mozku. Výsledkem je elektroencefalogram, neboli EEG. Při EEG elektrody zprostředkovávají kontakt mezi mozkiem a zdrojem, který registruje a zaznamenává mozkovou aktivitu na

²⁶ STERNBERG, R.J.: *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada, 2001, s.9. ISBN 80 -247-0120-0

velkých plochách, obsahujících mnoho neuronů. Elektrody jsou obvykle připojeny k temeni hlavy, jindy jsou zavedeny přímo do mozku. První technika se užívá u lidí, druhá pouze u zvířat. V obou případech jde o okamžité měřitelné změny elektrické aktivity. Někdy se z EEG vypočítává průměr, který informuje o hodnotě, vyvolané či evokované potenciály (EP).

Myšlenka o vztahu mezi inteligencí a neuronovou efektivitou se dostává podpory ze strany studií, které se zabývají tím, jak mozek metabolizuje glukózu, což je jednoduchý cukr, potřebný pro jeho činnost. Výzkum ukázal, že vyšší akademická inteligence koreluje se sníženou úrovní metabolismu glukózy v průběhu řešení problémů. Pokud lidé zadané úkony jsou schopni zpracovat rychleji, spotřebují méně glukózy. Mozková efektivita roste učením relativně složitých úkolů, vyžadujících např. prostorové manipulace, jako je počítačová hra. Účastníci s vyšší akademickou inteligencí po výcviku vykazují nižší mozkový metabolismus glukózy celkem, ale ve specifických oblastech mozku je metabolismus glukózy vyšší, což by mohlo znamenat, že nadanější účastníci se naučili používat svůj mozek efektivnějším způsobem. Takže zpracování informací může být lokalizováno do relativně malé části mozku. Výzkum na tomto poli je jistě imponující a naznačuje spojení mezi inteligencí a zpracováním informací v mozku. Dokonce i psychologové, kteří se vyhýbají studováním mozkové kapacity a jeho možnostmi, by pravděpodobně připustili, že jistá souvislost tady vzniká. Ovšem při interpretaci výzkumů je třeba mít na mysli důležité faktory. Výsledky je třeba interpretovat s velkou opatrností. Toto výzkumné pole má historii, v níž se vyskytují jisté překvapivé objevy, jež později už nebyl nikdo schopen zopakovat. Zdá se, že tato historie není ještě zcela za námi. Některé výsledky výzkumů z osmdesátých let, které dospěly k překvapivě vysokým korelacím mezi EEG a inteligencí, zatím nikdo nezopakoval. Tyto výsledky byly založeny na malém množství případů a vzorky byly poměrně atypické, obsahovaly např. neproporcionálně vysoká množství lidí s velmi nízkým a velmi vysokým IQ.

Nedá se ukvapeně usuzovat na to, že biologické jevy jsou spíše příčinami než důsledky individuálních rozdílů v inteligenci. Víme, že učení způsobuje strukturální změny v mozku. Jak se učíme novým informacím, náš mozek vytváří nové neurony a nová propojení mezi existujícími neurony. Tato spojení vznikají v důsledku poznávacích procesů učení, nejsou jejich příčinou. Proto je třeba, abychom byli otevření i vůči možnosti, že zvyšující se inteligence by mohla vést k biologickým změnám v mozku. Současně s tím, jak se učíme zvládat různé úkoly, se přinejmenším v těchto úkolech naše neuronové zpracování zrychluje.

Biologické teorie se zabývají jednou důležitou úrovní inteligence, ale ne jedinou úrovní. Je mnoho úrovní, na kterých se dá každá událost pochopit, ale neexistuje jedna správná úroveň pro všechny účely. Člověk se musí spíše umět rozhodovat, která rovina je za daných okolností ta správná. To také platí o biologickém přístupu k chápání inteligence.

K pochopení elektrochemických reakcí, které se odehrávají v mozku, nejsou jedinou rovinou, na nichž bychom mohli porozumět inteligenci. Pokud budeme chtít vědět, jak pomoci zaměstnanci k vyšší produktivitě nebo dítěti k účinnějšímu učení, bude vhodnější, když zkusíme pochopit časový rozvrh dotyčného zaměstnance nebo učební poznávací strategie zmíněného dítěte, než abychom zkoumali elektrochemické reakce v jejich mozcích. Také bychom se mohli pokusit pochopit organizační a dokonce kulturní kontext, ve kterém zaměstnanec pracuje a dítě se učí.

3.4. Měřitelnost inteligence – testy IQ

Objevy úlohy specifických genů u dlouhodobé paměti a při vytváření mentálních map byly umožněny tím, že vědci dokázali přijít s testy oddělujícími různé druhy inteligence. Pro tyto experimenty byla klíčovou situací možnost měřit velmi specifické a úzce vymezené aspekty poznávání, které se projevovaly u pokusných zvířat. Avšak u lidí byla po léta měřena právě ta

nejsložitější funkce mozku, tedy obecná inteligence, přičemž její mírou byl test IQ.

Individuální rozdíly v inteligenci lidé uznávali dlouho před vznikem neurobiologie, nebo dokonce jakékoli vědy. Odedávna jsme poměřovali inteligenci jeden druhého a vytvořili si vlastní neoficiální měřítka. Někteří lidé mají výborné vyjadřovací schopnosti, ale matematika jim nejde. Někteří se bez problémů vyznají v cizím městě, jiní se ztratí. Lidé mohou být pohotoví nebo pomalí, mít dobrou paměť nebo být zapomětliví. Přijít se spolehlivým a kvantifikovatelným způsobem měření inteligence bylo mnohem těžší. Vědci se totiž ve skutečnosti nemohou na definici inteligence shodnout.

„Průkopník ve výzkumu inteligence ve dvacátých letech 20. století Lewis Terman nazval inteligenci „schopnost myslet abstraktně.“²⁷ David Weschler, který v roce 1944 vytvořil svůj vlastní široce rozšířený test inteligence, ji definoval jako „duševní schopnost porozumět světu a vynalézavost při řešení úkolů, které před nás svět staví.“²⁸ V roce 1982 nazvali Robert Sternber a William Salter inteligenci „kapacitu člověka pro cílené jednání přizpůsobené podmínkám.“²⁹ Žádná z těchto definic není dostatečně vše zahrnující, aby obsáhla všechny rozličné formy inteligence, ani dostatečně přesná, aby určila, co je a co není její součástí. Psychologové nakonec došli k čistě instrumentální definici inteligence - inteligence je to, co se měří IQ testy.

Důvodem pro vynalezení inteligenčních testů byla přeplněnost francouzských škol. Francouzská vláda nařídila v roce 1905 povinnou školní docházku pro všechny děti. Výsledkem byly přeplněné třídy. V mnoha případech narazili učitelé na děti, které nedokázaly držet krok s běžnými osnovami. Aby vláda pomohla těmto dětem, chtěla pro ně vytvořit zvláštní třídy, ale nikdo nevěděl, jak objektivně určit, které děti by tyto třídy měly navštěvovat. Odpověď na to dal Alfred Binet, přední francouzský psycholog své doby. Binet společně se svým spolupracovníkem Théophillem Simonem sestavili test, podle

²⁷ HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003, s.171. ISBN 80 -7178 -779 - 5

²⁸ HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003, s.172. ISBN 80 -7178 -779 - 5

²⁹ HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003, s.172. ISBN 80 -7178 -779 - 5

něhož bylo možné odlišit děti s normální inteligencí od dětí, jejichž inteligence byla pod normálem. Tento test se stal předchůdcem moderních IQ testů. Sestával ze třiceti otázek³⁰ seřazených vzestupně podle obtížnosti. Například jednoduchou otázkou bylo ukázat nos, oči a ústa, středně těžká otázka byla vyjmenovat čtyři barvy a obtížnou otázkou bylo sestavit větu ze zpřeházených slov. Binet usuzoval, že všechny děti sledují při svém intelektuálním vývoji stejnou stezku, ale některé postupují pomaleji než jiné. Takže porovnáním výsledku testu s věkem dítěte mohli učitelé rozhodnout, jestli bude pro dítě výhodnější vzdělávat se podle běžných osnov, nebo osnov pro zvláštní vyučování. Tento jednoduchý test se ukázal spolehlivou předpovědí výsledků dětí v systému francouzského školství.

O pár let později německý psycholog L. Wilhelm Stern uspořádal Binetův koncept mentálního věku do soustavy pro měření inteligenčního kvocientu neboli IQ, což je jednoduše poměr mentálního a skutečného věku vynásobený stem. *„Rovnice je sestavena tak, aby dala průměrnou hodnotu IQ 100 pro celou populaci. Protože se intelekt nerozvíjí donekonečna, IQ testy pro dospělé se používají spíše širokých věkových skupin než pro přesný věk.“*³¹

V testování pomocí IQ testu se hledaly nějaké inovační prvky, bylo vymyšleno mnoho různých variant IQ testů. Vždy se však spíše zaměřují na nadání než absolvované vzdělání. Upřednostňuje se schopnost abstraktně myslet, jako například schopnost porovnat plochy dvou geometrických obrazců, před vědomostmi specifickými. Je samozřejmostí, že různí lidé mají odlišné duševní schopnosti. Je zde také jedna skutečnost, že obzvláště nadaní lidé mají tendenci vykazovat skvělé výsledky právě v duševní činnosti. Zatímco ti méně nadaní, příliš nevynikají v žádné oblasti, nebo jejich možnosti jsou omezené. IQ testy zohledňují tyto rozdíly ve schopnostech kladením různých typů otázek.

Při analyzování výsledky IQ testů se potom většinou objeví dva závěry. Existuje něco jako všeobecná schopnost, nazývaná G-faktor, nebo jenom G,

³⁰ HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003, s.172. ISBN 80 -7178 -779 - 5

³¹ HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003, s.173. ISBN 80 -7178 -779 - 5

kteřá prostupuje všemi různými typy inteligence měřené pomocí IQ testů. Lidé s vysokým faktorem G mají tendenci k dobrým výsledkům ve všech aspektech IQ testu, zatímco lidé s nízkým G celkově dobrých výsledků nedosahují. Také existují specifické oblasti duševního nadání, které jsou částečně, ale ne zcela odlišné, jako je plynulost vyjadřování, počítání s čísly, prostorová představivost, paměť atd. Takže celková inteligence záleží na kombinaci všeobecné schopnosti a zvláštního nadání.

Pokud se budeme zabývat debatami o významu a užitečnosti IQ testů, na jednu věc bychom neměli zapomínat. IQ testy slouží tomu, pro co byly původně vymyšleny, tedy předvídají schopnost člověka obstát ve škole. IQ je jediným a nejlepším ukazatelem, podle něhož se dají předvídat výkony ve škole. Je zde mnoho dalších faktorů, jako společensko-ekonomický status a zaměstnání rodičů, které hrají také svou roli, ale neexistuje žádná předpověď toho, jaké známky bude dítě mít nebo jak daleko se ve vzdělávacím procesu dostane, než je jeho IQ. Dosažení pokroku ve vzdělání závisí na těch schopnostech, které se měří IQ testy.

Je pravdou, že IQ testy měří schopnost uspět při testech. IQ testy samozřejmě nedovedou změřit celý rozsah lidské inteligence a je těžké představit si test, který by to uměl. Jsou také kulturně podmíněné. Jedním z měřítek inteligence je dovednost porozumět a přizpůsobit se prostředí, včetně jiné kultury. IQ testy byly velmi kritizovány pro předpojatost. Pokud máme dobře sestavené testy, ty nám neměří nahromaděné vědomosti, ale schopnost myslet. Tyto testy jsou stále používány a vyhodnocovány. IQ testy nejsou ani nástrojem pro stanovení hodnoty člověka, a nikdy by k takovým účelům neměly sloužit. Navzdory ke všem námitkám a omezením, tyto testy měří něco, co se vztahuje ke všem duševním schopnostem.

3.5. Důležitost výchovy a vzdělávání pro hodnoty IQ

Je prokazatelné, že lidé, přestože jsou vychováni ve stejných podmínkách, dosahují různých hodnot IQ. Výsledky za několik desetiletí testování ukazují s pozoruhodnou přesvědčivostí, že nejdůležitějším faktorem jsou genetické předpoklady. Pojem prostředí zahrnuje mnoho faktorů, které ovlivňují inteligenci, jako je péče v prenatálním období, výživa, péče v dětství, školní docházka, vzdělávání atd. Tyto faktory dohromady mají velmi podstatný vliv, ale žádný z těchto faktorů prostředí není tak důležitý, jako vliv genetických předpokladů.

Výsledky v IQ testech jsou do značné míry dědičné. Bez přihlížení na způsob, jakým se IQ testuje, kdo je testován nebo kdy je testován. Kombinace poznatků ze studií na téma dvojčat, rodiny a adopce nám dává odhadovanou hodnotu vlivu dědičnosti okolo 50 %. O čem se však dohadovat nemůžeme, pokud přihlížíme k číslům, je úplné popírání významu dědičnosti. V testování nepřikládáme důležitost k zemi, historickému období, věkové skupině, nebo typu testu, jsou výsledky stále stejné, žádný jiný faktor není pro poznávací schopnosti tak důležitý jako geny. Geny jsou pro IQ důležité, ale to neznamena, že prostředí inteligenci neovlivňuje. Ve skutečnosti stejné údaje, které říkají, že IQ je dědičné, rovněž říkají, že sdílené faktory prostředí hrají důležitou roli. Nejúčinnější metodou zkoumání vlivu prostředí je zabývat se geneticky nespřízněné sourozence a adoptované společně. Jediné, co mají společného, je prostředí, v němž žijí, takže jakékoli podobnosti mezi nimi musejí pocházet ze způsobu, jakým byli vychováni. Výsledky těchto studií nám ukazují, že prostředí, zvláště pak to, které obklopuje dítě během vývoje, je důležité pro výsledky v IQ testech. Pokud tuto hodnotu vyjádříme v procentech, přesné číslo se může pohybovat někde mezi 11 a 32 %. Tento faktor působící na výsledky IQ není zcela zanedbatelný.

IQ je geneticky dáno od narození. Všechny geny jsou člověku dány při početí, ale ne všechny jsou aktivovány. Schopnost genů ovlivnit IQ v průběhu

času mění. Mnohé testování probíhalo na testovacích subjektech od narození (tři měsíců - do patnácti let), a to v pravidelných intervalech byl sledován jejich duševní rozvoj. Tímto testováním bylo zjištěno, že vliv genů na IQ vzrůstá s věkem. IQ se rozvíjí dynamicky, nikoli staticky. Prostředí je nejdůležitější v raném věku, zatímco geny se stávají významnými, jak stárneme. Toto zjištění je potvrzováno pozorováním, že rozsah předvídatelnosti výsledků IQ testů u dětí vzrůstá za stejná časová období. Důležitost prostředí zde hraje dominanci hlavně v ranném věku, kdy je vytvářeno rodinou. Jak lidé dospívají, stávají se sami zodpovědnými za vytváření svého vlastního prostředí.

Intelligence je závislá na vrozených dispozicích³² (asi ze 70-75 %) a na vlivech prostředí, které tyto předpoklady rozvíjejí (asi z 25-30 %). Rozumové schopnosti tak závisí ze 3/4 na dědičných předpokladech a z 1/4 na výchově a vzdělání. Vzhledem k tomu, že dědičnost ani důsledky vrozených poškození ovlivňovat nelze, souvisí individuální variabilita konkrétního projevu dítěte s úrovní jeho stimulace.

3.6. Souhrn teorií o inteligenci, druhy inteligence - EQ

Teorie inteligence se na samém počátku 20. století stala velkým tématem, stejně tak její naměřené hodnoty IQ (Intelligence quotient – kvocient inteligence). IQ charakterizuje schopnost, kterou používáme, když řešíme logické nebo strategické problémy. Označujeme ji jako racionální inteligenci, někdy je používán pojem rozumová inteligence. Byly vyvinuty testy, sloužící pro její měření a tyto testy se staly prostředkem pro třídění lidí podle stupňů inteligence, měřeného právě pomocí IQ. Tento údaj měl označovat jejich schopnosti, čím vyšší má člověk IQ, tím vyšší je podle této teorie jeho inteligence.

³² VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Nakladatelství Karolinum, 2004, s.21. ISBN 80-7184 - 488-8

Daniel Goleman však v polovině 90. let popularizoval výzkumy mnoha neurologů a psychologů, které ukazují, že stejnou důležitost jako racionální inteligence má inteligence emocionální, označována jako EQ – emotional quotient. Díky emocionální inteligenci si uvědomujeme vlastní pocity i pocity ostatních lidí. Dává nám schopnost empatičnosti, soucitu, motivaci a možnosti, jak vhodně reagovat na bolest nebo příjemné pocity. Goleman poukazuje, že emocionální inteligence je základním předpokladem efektivního používání inteligence racionální (měřené prostřednictvím IQ). Pokud jsou poškozeny ty oblasti mozku, kterými jsme schopni vnímat naše pocity, pak také méně účinně jsme schopni myslet.

Duchovní inteligence - Spiritual intelligence

Nyní nám celá řada nových, ale dosud nezpracovaných vědeckých údajů naznačuje, že existuje ještě další typ inteligence. Jestliže má být náš obraz lidské inteligence úplný, musíme akceptovat a vzít v úvahu také tento druh inteligence, která je označována jako duchovní (spiritual intelligence). Jedná se o inteligenci, s jejíž pomocí řešíme problémy smyslu a hodnot. Inteligenci, která umožňuje a dává našim činům i našim životům širší, bohatší a smysluplnější kontext. Umožňuje nám vyhodnotit smysluplnost způsobu jednání, ten, který je pro nás vhodnější variantou. Duchovní inteligence je prezentována jako základ pro efektivitu správného fungování jak racionální, tak emocionální inteligence.

Mezi základní znaky duchovní inteligence jsou např. schopnost být pružný (aktivně a spontánně přizpůsobivý); vysoký stupeň vědomí sebe sama, (sebepoznání a sebehodnocení); schopnost čelit utrpení a účinně ho umět zpracovávat; mít schopnost čelit bolesti a překonat ji; být inspirován hodnotami a vizemi; neochota zraňovat někoho, není-li to nevyhnutelné; sklon vidět spojení mezi různými věcmi (myslet holisticky); umět hledat odpovědi na nejhlubší otázky; být to, čemu psychologové říkají „nezávislý na okolí“; mít schopnost bránit se proti konvencím.

„V obraze lotosu, používaném v knize Zohar – Marshall, má lidská osobnost periferii, vnější vrstvu (racionálního jáství), asociativní (emocionální) mezivrstvu a sjednocující (duchovní střed). Dobře vyvážená, duchovně inteligentní lidská osobnost musí mít něco z každé z těchto tří vrstev.“³³

Intelligence se začala zkoumat koncem minulého století a od té doby se tento výzkum široce rozvinul. Mezi jednotlivými psychology neexistuje shoda v tom, jak rozumět pojmu inteligence a jeho specifikacím. Definice K. J. Groffmanna se pokouší shrnout různé aspekty pojmu inteligence a to zejména jako schopnost individua myslet názorně nebo abstraktně, v jazykových, numerických a časově - prostorových vztazích. Umožňuje zvládnutí mnoha komplexních a pomocí zvláštních skupin schopností i zcela specifických situací a úkolů.

Intelligence zahrnuje jak myšlenkový proces, který je potřebný k řešení problému, tak i sám výsledek tohoto procesu. Teorii inteligence umožnil především rozvoj statistických technik (zvláště faktorové analýzy). Z těchto prací vyšla ve své podstatě struktura modelu inteligence.

Ch. Spearman: Dvoufaktorová teorie

Spearmanovi³⁴ bylo nápadné, že jednotlivé inteligenční testy se ve vysoké míře shodují. Tato shoda nebyla ale dosti velká, aby se mohlo předpokládat, že všechny měří totéž. Předpokládal proto, že s každým testem jsou měřeny alespoň dva faktory: jeden všeobecný, „g-faktor“ („g“ - generální) a jeden nebo více specifických, „s-faktory“ („s“ - speciální). Jsou to na sobě nezávislé faktory, které odpovídají specifickým schopnostem, jež jsou nutné k řešení jednotlivých úkolů.

Mnohočetná inteligence, jak zní Gardnerova teorie (1993)³⁵ vychází z úvah o kritériích, která vycházejí z výzkumu neobyčejného talentu, nebo nadání, ze zkoumání jedinců s deficitem mozku vlivem jeho poškození a oblastí

³³ ZOHAR, D., MARSCHALL, I.: *Spirituální inteligence*. Praha: Mladá fronta 2003, s.23. ISBN 80 -204 - 1030-9

³⁴ FÜRST, M.: *Psychologie*. Olomouc: Votobia, 1997, s.101. ISBN 80 -7198 -199 -0

³⁵ SCHULZE, R., ROBERTS, R.O.: *Emoční inteligence*. Praha 2007, Portál, s.29. ISBN 978-80-7367- 229-4

evolučního vývoje a věrohodnosti. „Gardner postuluje sedm nezávislých typů inteligence. Patří sem slovní inteligence, prostorová, logicko-matematická, hudební, tělesně-pohybová, interpersonální a intrapersonální inteligence. Poslední dva druhy inteligence se týkají snahy jednotlivce rozumět chování, motivům a emocím u sebe i u druhých. Je zřejmé, že oba tyto konstrukty mají vztah k EI.³⁶ Z obou posledně jmenovaných později vznikla Mayerova a Saloveyova teorie emoční inteligence, kde vycházeli z pěti schopností – poznání vlastních emocí, kontroly vlastních emocí, poznání emocí druhých lidí, motivace sebe sama, utváření a udržování autentických sociálních vztahů.

L.L. Thurstone

Pomocí faktorové analýzy mohl Thurstone³⁷ určit, do jaké míry měří různé testy tentýž faktor. Objevil sedm rovnoprávných, navzájem značně nezávislých faktorů, které nazval primárními.

Faktor S (space) – prostorová představivost

Faktor P (perceptual speed) – rychlost vnímání a pochopení

Faktor N (numerical ability) – obratnost v počítání

Faktor V (verbal realtion) – chápání řeči

Faktor W (word fluency) – slovní obratnost

Faktor M (memory) – paměť

Faktor R (reasoning) – úsudek

Pro každý z těchto faktorů byly sestaveny inteligenční testy, které měly výlučně měřit daný faktor.

J.P. Guilford

Široce založená zkoumání vedou k předpokladu většího počtu primárních faktorů. Guilford³⁸ vychází z toho, že inteligence, a tím i faktor může být nazírán vícerozměrně a ze tří hledisek. Z hlediska obsahu (druh informace), produktu (výsledek myšlení) a použité operace, která vede k těmto výsledkům.

³⁶ SCHULZE, R., ROBERTS, R.O.: *Emoční inteligence*. Praha 2007, Portál, s.29. ISBN 978-80-7367- 229-4

³⁷ FÜRST, M.: *Psychologie*. Olomouc: Votobia, 1997, s.101-102. ISBN 80 -7198 -199 -0

³⁸ FÜRST, M.: *Psychologie*. Olomouc: Votobia, 1997, s.102. ISBN 80 -7198 -199 -0

Na základě zcela teoretického východiska konstruuje svůj model inteligence jako logickou strukturu k systematizaci základních intelektuálních faktorů. Trojí hledisko klasifikace inteligenčních faktorů může být zobrazeno na jediném prostorovém modelu. Každý faktor inteligence může být klasifikován ve vztahu k operaci, produktu, obsahu. Tyto tři dimenze jsou nanášeny na třech souřadnicích. Každá dimenze představuje variační možnosti faktorů. „Trojí hledisko klasifikace inteligenčních faktorů může být zobrazeno na jediném prostorovém modelu. Každý faktor inteligence může být klasifikován ve vztahu k operaci, produktu a obsahu. Tyto tři dimenze jsou nanášeny na třech souřadnicích. Každá dimenze představuje variační možnosti faktorů.“³⁹

Na inteligenci se tradičně pohlíželo jako na záležitost intelektu. Inteligentní jedinec byl někdo, kdo vlastnil jistý objem znalostí, zvláštních rozumových schopností, kdo dokázal chápat abstraktní pojmy a uměl se o nich srozumitelně vyjadřovat. V posledních letech je objevován i jiný druh inteligence - inteligence emocionální, emoční. Závažná zjištění naznačují, že zvláštní emocionální schopnosti mohou mít pro osobní úspěch stejný význam jako schopnosti rozumové.

Jeden z mnoha dalších druhů inteligence s ještě více podstatnými důsledky pro osobní blaho je nazýván morální inteligencí. Péče o ni má kromě vlivu na rozvoj jednotlivce přímý dopad na zdraví naší společnosti jako celku. Morální inteligence v sobě zahrnuje schopnost morálně se chovat i morálně uvažovat. Každý z nás má svou vlastní představu, jak definovat morálku vysoce vyspělého jedince. Výzkumy různých kultur prokázaly, že některá kritéria jsou všeobecně platná a to např. spravedlnost, smysl pro povinnost nebo odpovědnost vůči ostatním, důstojnost a sebeovládání.

Morální inteligence sama o sobě v termínu napovídá, že musíme užívat morální složku své bytosti inteligentním způsobem. Morální jednání vyžaduje analýzu, porozumění a emocionální empatii. Správné jednání může zabránit

³⁹ FÜRST, M.: *Psychologie*. Olomouc: Votobia, 1997, s.100-102. ISBN 80 -7198 -199 -0

neuváženému emočnímu projevu. Morální jedinec znamená pro společnost ideál. Důležité je rozvíjení empatie.

Howard Gardner argumentuje svojí teorií „Mnohočetná inteligence (Multiple Intelligencies)“⁴⁰, že existuje nejméně sedm druhů inteligence, kromě racionální a emocionální inteligence ještě například hudební, prostorová, pohybová, interpersonální a intrapersonální inteligence aj. Intrapersonální a interpersonální inteligence mají však k emoční inteligenci nejbližší, poněvadž mají snahu porozumět chování, motivům a emocím u jednotlivce i ostatních. Z pohledu autora D. Zohara se všechny inteligence, kterých je potenciálně nekonečně mnoho, mohou vztahovat k jednomu ze tří základních neuronových systémů v mozku, tudíž ty druhy inteligence, které Gardner popisuje, jsou ve skutečnosti obměnou tří základních typů inteligence (racionální, emoční a duchovní).

⁴⁰ SCHULZE, R., ROBERTS, R.O.: *Emoční inteligence*. Praha 2007, Portál, s.29. ISBN 978-80-7367-229-4

4. HISTORIE EMOČNÍ INTELIGENCE

Mnohem častěji se vracíme k myšlence Platóna, který svým výrokiem, že každé učení má základ v emocích a z podstaty těchto emocí se musíme naučit vycházet a pracovat s nimi. Podstatu tohoto výroku, tvrzení o významnosti citů, se mnozí vědci, vychovatelé a filozofové pokoušeli potvrdit nebo vyvrátit. Emoce byly nepřítelem člověka. Někteří vědci se přikláněli k myšlence, že nám emoce zabraňují činit správná rozhodnutí a soustředit se. V posledních třech desetiletích se však na základě rozvoje neurologie a psychologie inteligence tyto názory začínají vyvracet.

„V roce 1950 napsal Abraham Maslow o tom, že si lidé mohou zlepšit svou emoční, tělesnou, duševní a mentální sílu. Jeho práce nazvaná „Human potencial“ se svým přístupem vrací k renesanci a humanismu.“⁴¹ V 70. a 80. letech pokračovalo ve výzkumu emocí mnoho vědeckých kapacit. Tento seriózní výzkum řešil obojí, tedy emocí i inteligence. Jedním z těchto vědců byl Peter Salovey, nyní na Yale University's Psychology Department Chair. V posledních desetiletích se představy o emocích a inteligenci změnily. Inteligence byla dříve vnímána jako přednost a emoce byly potlačovány, dnes mohou mít podstatnější hodnotu.

„Pojem emoční inteligence (EI) byl poprvé užit v roce 1960 v průvodní literární kritice Van Ghenta a Leunerově psychiatrii. O dvě desetiletí později jej ve větším rozsahu používal Payne ve své disertační práci (Mayer, Salovey, Caruso, 2004). To se psal rok 1985 a Payne, graduovaný student alternativních humanitních věd na univerzitě v USA napsal disertační práci, která pracovala s pojmem „emoční inteligence“. Název této práce byl prvním akademickým použitím pojmu emoční inteligence.“⁴²

Poté v roce 1990 publikovali článek o emoční inteligenci američtí univerzitní profesori John Mayer a Peter Salovey. Studium emoční inteligence

⁴¹ SCHULZE, R., ROBERTS, R.O.: *Emoční inteligence*. Praha 2007, Portál, s.54. ISBN 978-80-7367- 229-4

⁴² SCHULZE, R., ROBERTS, R.O.: *Emoční inteligence*. Praha 2007, Portál., s.54. ISBN 978-80-7367- 229-4

vycházelo původně z univerzitních článků, které vyšly počátkem roku 1990 (Mayer, Salovey, Caruso). „Mayer (University of New Hampshire) a Salovey (Yale) se pokoušeli vědecky měřit rozdíly mezi schopnostmi lidí v oblasti emocí. Společně zjistili, že každý člověk je jiný ve věcech identifikujících jeho vlastní pocity, pocity druhých a řešení problémů týkajících se emocí. Od roku 1990 tito profesoři vytvořili dva pokusné testy na měření emoční inteligence.“⁴³

Výsledkem diskuse o původu emoční inteligence je tedy prohlášení, že EI vznikla v článku Petera Saloveye a Johna Mayera v roce 1990. Článek definoval emoční inteligenci jako vědecky testovatelnou inteligenci. Salovey a Jack byli společnými autory. Odděleně z výzkumu Saloveye a Mayera čerpal Daniel Goleman, který tyto poznatky použil jako klíče pro svůj výzkum a aplikaci v praxi. Goleman odstartoval svoji úspěšnou kariéru článkem pro magazín Popular Psychology, a poté pro noviny New York Times. Okolo roku 1994 a 1995 navštěvoval školy a vzdělávací programy, aby viděl, jak přispívají ke zvýšení emoční inteligence. Na poslední chvíli změnil Golemanův nakladatel název plánované knihy z emoční gramotnost na emoční inteligenci. Goleman tehdy začal vystupovat v amerických televizích a získával si popularitu jako konzultant a mluvčí. Výsledkem jeho činnosti se stal z knihy Emoční inteligence bestseller a z Golemana multimilionář.

Bohužel až příliš mnoho lidí v současnosti věří, že jeho verze emoční inteligence je správná. Z tohoto důvodu je Goleman citován jako původní zakladatel této teorie a jeho závěry z výzkumu skupiny MSC (Mayer, Salovey, Caruso) jsou šířeny dále. Pokud však budeme hledat objektivní pravdu, tak Goleman pouze shromažďoval informace, které vydali jiní. Golemanova kniha tak z velké části postrádá autorovi vlastní myšlenky a hypotézy. Divoce nadsazuje a ukvapeně dramatizuje význam emoční inteligence jako cestě k úspěšnosti v životě a zejména kariéře. Nemůžeme se proto divit, že jsou obchodní firmy a nadnárodní korporace ochotny zaplatit mnoho peněz za konzultace. V své knize práce s emoční inteligencí jde Goleman ještě dále

⁴³ SCHULZE, R., ROBERTS, R.O.: *Emoční inteligence*. Praha 2007, Portál., s.54. ISBN 978-80-7367-229-4

a tvrdí, že se emoční inteligence skládá z 25 dovedností, schopností a kompetencí. Není náhodou, že jsou právě tyto kompetence požadovány velkými podniky po svých zaměstnancích. Z tohoto důvodu hovoří o Golemanově definici emoční inteligence jako o komerční definici.

4.1.1. Definice emoční inteligence

Definovat emoční inteligenci je velice těžké, neboť existuje mnoho různých teorií. Za základní a nadřazenou všem definicím je však považována v zahraničí definice skupiny MSC. Podle MSC (P. Salovey a J. D. Mayer: „Emotional Intelligence“, Imagination, Cognition, and Personality, 1990) byla emoční inteligence definována jako součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání (Mayer, Salovey, Shapiro, 1998).

Později se definice emoční inteligence zamýšlená Mayerem, Saloveyem a jejich novým kolegou Davidem Carusou (skupina MSC) rozvinula a definici emoční inteligence zněla jako schopnost vnímat emoce, vybírat a navozovat si emoce tak, aby pomáhali myšlení, porozumět emocím a emočním sdělením a reflektivně emoce regulovat tak, aby podporovaly emoční a intelektuální růst. (Mayer, Salovey, 1997). Jejich souhrnná definice popisuje emoční inteligenci jako schopnost zpracovávat emoční informace, zahrnuje zejména vnímání, integraci, porozumění a řízení emocí (Mayer, Cobb, 2000). Tyto čtyři části emoční inteligence jsou důležité, neboť představují emoční procesy v mozku podobně jako mentální procesy organizují myšlení. *„Podle těchto autorů se EI skládá následujících čtyř oblastí mentálních schopností:*

- *identifikace, vnímání a interpretace emocí*
- *usnadnění myšlení emocemi*
- *porozumění emocím*

- řízení emocí⁴⁴

První oblast emočního vnímání zahrnuje schopnost⁴⁵ identifikovat emoce z obličeje, hudby a příběhů (vypravování). Druhá oblast usnadňuje přemýšlení emocemi, zahrnuje schopnost spojení emocí s duševním vnímáním jako chutí a barvami (dovednost práce v umění), a užití emocí v posuzování a řešení problémů (čili včlenění emocí do myšlení) (Mayer, Cobb 2000). Třetí oblast, emoční porozumění zahrnuje objasnění a poznání emočních problémů, jaké emoce jsou podobné, protichůdné a jakou zprávu nám sdělují. Čtvrtá oblast, řízení emocí zahrnuje porozumění důsledkům sociálnímu fungování emocí a omezení emocí v sobě a druhých.

4.1. 2. Emoční inteligence - podstata

Vlastnosti, jako jsou např. vytrvalost, optimismus, sebedůvěru a kamarádké nadšení jsou součástí toho, co vešlo ve známost jako emoční inteligence. Emoční inteligence nebo EI není založena na inteligenci jako takové, ale spíše na tom, čemu říkáme osobnostní rysy, charakter. Nejnovější výzkum dokazuje, že sociální a emoční dovednosti mohou být důležitější pro úspěšnost člověka, než jeho schopnosti intelektuální. Vysoké EQ má zřejmě větší význam pro úspěšný život než vysoké IQ měřené běžným testem.

„Pojem emoční inteligence použili poprvé v roce 1990 psychologové Peter Salovey z Harvardovy univerzity a John Mayer z New Hampshirské univerzity. Byl použit pro popis emočních vlastností, které jsou důležité pro dosažení úspěchu. Patří k nim následující:

- vcítění
- vyjadřování a chápání pocitů
- ovládání nálady

⁴⁴ SCHULZE, R., ROBERTS, R.O.: *Emoční inteligence*. Praha 2007, Portál, s.112. ISBN 978-80-7367-229-4

⁴⁵ SCHULZE, R., ROBERTS, R.O.: *Emoční inteligence*. Praha 2007, Portál., s.112. ISBN 978-80-7367-229-4

- *nezávislost*
- *přizpůsobivost*
- *oblíbenost*
- *schopnost řešení mezilidských problémů*
- *vytrvalost*
- *přátelskost*
- *laskavost*
- *úcta*⁴⁶

V roce 1995 uvedl tento pojem ve všeobecnou známost bestseller Daniela Golemana *Emotional Intelligence* (Emoční inteligence) a učinil z něj aktuální téma diskutované na všech úrovních. Popularita a význam EQ dokonce dosáhly vysoké úrovně. Rozruch kolem pojmu emoční inteligence souvisí s jeho významem pro výchovu, vzdělávání a profesními kompetencemi. Emoční dovednosti způsobují, že děti jsou vnímány svými učiteli v jiném světle, jako bezproblémový žák a vzrůstá tak i jejich oblíbenost. Emoční dovednosti pomohou lidem i v jejich zaměstnáních i osobním životě. Pro psychologické poradce je toto téma také podstatné, tvrdí, že lidské dovednosti jsou důležité na každé úrovni činnosti podniku. Důležitá je zde míra, do jaké mohou emoční dovednosti ovlivňovat situaci na pracovišti. Ta je stále překvapující.

Například Alan Farnham referoval v článku v časopise *Fortune* o výzkumu prováděném v laboratořích „Bell Labs“ s cílem zjistit, proč někteří vědci podávají špatné výkony, i když se svými intelektuálními schopnostmi a akademickými úspěchy vyrovnají kolegům, kteří dosahují lepších výsledků. Odborníci studovali elektronickou poštu všech vědců a zjistili, že zaměstnanci, kteří byli neoblíbeni kvůli svým sníženým emočním a sociálním dovednostem, jsou svými kolegy ignorováni. „V „Bell Labs“ však částečně šlo o běžné povídání, ale také o výměnu důležitých odborných informací a hledání východiska, když se někdo s prací na svém projektu nemohl hnout z místa.“

⁴⁶ SHAPIRO, L.E.: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2004, s.14. ISBN 80 -7178-964-X

Výzkum dospěl k závěru, že příčinou sníženého pracovního výkonu je společenská izolace způsobená především nízkou úrovní EQ.⁴⁷

Emoční inteligence se stala součástí obecného povědomí teprve nedávno, výzkum v této oblasti rozhodně není ničím novým. V posledních padesáti letech se uskutečnily tisíce studií zabývajících se vývojem emočních dovedností. Bohužel jen několik závěrů z těchto studií si našlo cestu k praktickému využití, zejména z důvodu rozkolu mezi akademickým světem, přesně naplánovaných statistických vzorků a světem vzdělavatelů a odborníků zabývajících se somatickými problémy. Podobně jako v medicíně a dalších vědách si musíme všimnout celé sumy vědomostí, abychom byli schopni poučeně rozhodovat o tom, co ovlivní každodenní spokojenost. Vědecký výzkum dětské morálky v sobě skrývá velký potenciál, který nám může pomoci v naší naléhavé touze zlepšit morální hodnoty dětí. Většina výzkumů je buď veřejnosti neznámá, nebo ignorovaná jako nedůležitá.

Abychom získali konkrétní informace o účinnosti učení sociální a emoční inteligenci se musíme obracet na výsledky ze školního prostředí. Získáme tak velmi cenné poznatky. Pedagogové se nemohou shodnout, zda má smysl vnášet otázky duševního zdraví do veřejného vzdělávání. I když byly v minulých dvou desetiletích do učení o sociálních a emočních dovednostech investovány miliony finančních prostředků a to zejména v zahraničí.

„Uzákonění učení těmto dovednostem ve školách lze vysledovat zpětně až ke Kongresem schválenému zákonu číslo 94-142, Vzdělávání postižených dětí. Tento průkopnický zákon uvádí, že všechny děti ve Spojených státech bez ohledu na jakékoli postižení nebo invaliditu mají právo na veřejné vzdělávání a všechny problémy, které jsou dítěti překážkou v učení, musí školní systém řešit.“⁴⁸ Psychologové a učitelé zabývajících se speciální pedagogikou, kteří pracují na tom, aby spojili to, čemu dnes říkáme EQ, s výkonem a úspěchem ve škole. V důsledku jejich úsilí můžeme dnes využít široké nabídky metod a

⁴⁷ SHAPIRO, L.E.: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2004, s.15. ISBN 80 -7178-964-X

⁴⁸ SHAPIRO, L.E.: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2004, s.16. ISBN 80 -7178-964-X

nesčíslného množství programů, které byly vytvořeny pro děti se speciálními potřebami, můžeme je také aplikovat na své dítě v domácím prostředí.

4.1.3. Emoční inteligence a její role

Termín emoční inteligence se stal v roce 1996, rok po vydání Golemanova bestselleru *Emotional Intelligence*, velmi používaným slovem. Historie tohoto konceptu je mnohem delší a složitější. Poprvé se tento termín objevil v odborném tisku v Leunerově práci z roku 1966, v době, kdy se emoce teprve vracely do centra pozornosti psychologů poté, co dlouhou dobu předtím byly záměrně opomíjeny coby příliš subjektivní, a tedy vědecky nezkoumatelné jevy.

Pochopení pojmu emoční inteligence si žádá zkoumání jeho dvou složek, tedy inteligence a emoce. Inteligence je užívána k charakterizování kvality kognitivních neboli poznávacích funkcí, jako je vnímání, pozornost, paměť, usuzování, hodnocení, abstraktní myšlení. Emoce patří do druhé oblasti psychických procesů – konativních. Vedle emocí do této skupiny náleží všechny valenční stavy a procesy definované libostí-nelibostí, například nálady, emoční epizody, jako je hádka, emocionální vztahy, třeba nenávisť. Termín emoční inteligence tedy obě domény propojuje.

Od sedmdesátých let minulého století se v psychologii dynamicky rozvíjely výzkumy, které pro zkoumání emoční inteligence znamenaly průlom. Byly věnovány tomu, jak emoční stavy ovlivňují kognitivní funkce. Objevilo se mnoho poznatků o tom, že nálada modifikuje zpracovávání informací tak, že jsou preferovány informace s ní v souladu. To se týkalo hodnocení, zapamatování, tvořivé produkce apod. Ale pouze o změnu obsahu, nikoli o to, že by jedny procesy (např. emoce) zvyšovaly kvalitu druhých.

V osmdesátých letech téhož století se objevila i Gardnerova teorie mnohonásobné (mnohočetné) inteligence, která obsahuje sedm oblastí, mezi nimi i interpersonální (sociální) a intrapersonální (osobní). Zahrnovala mimo jiné

i kapacitu vnímat a symbolizovat emoce. Byla tak oživena tradice uvažování o sociální inteligenci, kterou ve dvacátých letech 20. století zahájil E. L. Thorndike (sociální inteligenci formuloval jako schopnost chápat a řídit lidi).

Empirické výzkumy v oblasti sociální inteligence ukázaly vícerozměrnost takového konceptu, který zahrnoval jak sociální dovednosti, prosociální postoje, empatii, tak i sociální úzkost a citlivost vůči emociogenním podnětům (emocionalitu). Navíc se začalo dařit na neuropsychologickém poli, kde byla ve výzkumu mozku identifikována propojení kognitivních a emocionálních funkcí. Což byla určitá oblast lidských schopností, která byla dosud přehlížena.

A tak se v pracích Mayera a Saloveye na začátku devadesátých let minulého století objevil termín emoční inteligence (EI), který znamenal průlom v dosud prezentovaných studiích o inteligenci. Emoční inteligenci bylo zapotřebí jasným způsobem definovat, odlišit ji od dosavadních známých konceptů inteligence, ukázat, že má reálný obsah, a vytvořit metody k jejímu měření. Ve své původní definici Mayer se Saloveyem (1990) vymezili EI ve dvou rovinách. Za prvé jako obecné zpracování emocionální informace a za druhé výčetem dovedností, které takové zpracování zahrnuje. Emoční inteligence se tak vztahuje ke schopnosti rozpoznávat významy vlastních emocí a emocí druhých lidí, využívat toho při usuzování a řešení problémů. Emoční inteligence⁴⁹ je obsažena v kapacitě vnímat emoce, přijímat vlastní pocity, rozumět informacím, které tyto emoce nesou, a emoce řídit. (Mayer, Salovey (1999))

Došlo k výraznému rozšíření jak zájmu o EI, tak i jejího vlastního vymezení. V roce 1995 publikoval Daniel Goleman, žurnalista zaměřený na vědu, knihu *Emotional Intelligence*, v níž je EI popsána jako nejlepší prediktor úspěchu v životě. Tato kniha vzbudila mimořádná očekávání směrem k EI a velmi uvolněné vymezení pojmu vedlo k nárůstu zájmu o tuto oblast. Vymezení toho, co je emoční inteligence, Goleman výrazně změnil původní definici tím, že do ní vložil ještě motivaci a sociální vztahy a uvedl pět oblastí, např. znalost

⁴⁹SCHULZE, R., ROBERTS, R.O.: *Emoční inteligence*. Praha 2007, Portál, s.27-29. ISBN 978-80-7367-229-4

vlastních emocí, řízení vlastních emocí, motivace sebe samého, rozpoznávání emocí druhých lidí a zvládání sociálních vztahů. Zavedl tak smíšený přístup k vymezení EI, v němž emoční a kognitivní charakteristiky spojil s dalšími a to motivačními a vztahovými. Další smíšenou definici formuloval následně, když vytvářel nástroj k měření emočního kvocientu (EQ, analogického IQ). Emoční inteligenci formuloval jako soubor nonkognitivních kompetencí (intrapersonální, interpersonální, adaptability, řízení stresu a obecné nálady).

4.1.4. Vymezení pojmu EI

Ve smíšeném přístupu se objevuje snaha o kompromis, hovoří se častěji o sociálně-emočních dovednostech a zahrnutím motivace se dostáváme k popisu kompetencí osobnosti jako celku. V původním, tedy užším smyslu se jedná o takovou vzájemnou souhru emočních a kognitivních procesů při zpracování informací, která zvyšuje naše schopnosti vypořádat se s požadavky prostředí. O emoční inteligenci se nejdříve hovořilo že je odlišitelná od ostatních druhů inteligence a je velmi důležitá v celkovém souboru osobnostních předpokladů. Během postupné popularizace se nicméně takový předpoklad, že EQ kvocient emoční inteligence, je pro úspěch v životě mnohem důležitější než IQ. To bylo patrně jedním z důvodů, proč emoční inteligence přitáhla tak široký zájem veřejnosti. Nicméně hledání seriózních vědeckých podkladů pro takové tvrzení selhalo. *„IQ má totiž silný vztah ke školní úspěšnosti (korelace v průměru $r = 0,5$), a k prestiži zastávaného zaměstnání dokonce velmi silný (korelace v průměru $r = 0,8$). Překonat takový předpovídající faktor není snadné. Často se k podpoře ambiciózních tvrzení o EI uváděla studie z Bellových laboratoří. Ta ovšem nesledovala emoční inteligenci a jen ukázala, že úspěšní pracovníci více sdílejí informace se svými kolegy. To samozřejmě může souviset s jejich EQ, ale přímým ukazatelem EI to není.“⁵⁰*

⁵⁰ SCHULZE, R., ROBERTS, R.O.: *Emoční inteligence*. Praha 2007, Portál, s.118. ISBN 978-80-7367-229-4

Musíme si položit otázku, o čem úroveň emoční inteligence vypovídá. Ve smíšeném chápání se přibližuje k popisu důležitých osobnostních rysů, a tak nepřekvapuje, bylo opakovaně potvrzeno, že výsledky některých standardizovaných dotazníků emoční inteligence úzce souvisejí s pracovní spokojeností a v některých případech i s úrovní výkonů. I když nepřevyšují v přesnosti předpovědi vysuzované z inteligence, jsou nicméně zajímavé z praktického hlediska.

V původním, užším pojetí, popisujícím souhru a vzájemnou podporu emočních a kognitivních procesů při zpracování informací, ale emoční inteligence vystupuje jako nová charakteristika osobnosti, která umožňuje předpovídat výstupy, které dříve tak dobře rozeznatelné nebyly, třeba množství a závažnost násilností i dalších poruch chování (a to i po odečtení vlivů inteligence, pohlaví a úrovně empatie zkoumaných osob). Snad ještě významnější je, že emoce obsahují informace. Poté je poukazováno na to, že existuje určitý obecně platný způsob, jak emoce správně využívat, který může zvyšovat potenciál člověka zvládat životní situace. Emoční inteligence má nepochybně vliv na náš každodenní život.

Obecně vzato předpokládáme, že lidé s nízkou emoční inteligencí se hůře adaptují na stresující životní události, které u nich vyvolávají vyšší míru depresivity, bezmocnosti a jiných negativních životních vzorců. Naopak u těch, kteří mají vysokou míru EI, se lépe dokáží adaptovat na negativní životní situace. Navíc lze předpokládat přímé působení životních událostí a životních vzorců. Tito lidé si život organizují tak, že se méně vystavují negativním životním situacím, jsou šikovnější v získávání a udržování velmi kvalitních vztahů. Takovéto spekulace jsou zatím v rovině hypotéz, postupně je ale těmito předpoklady věnována rostoucí pozornost psychologického výzkumu.

Dále nám výzkumy umožňují poukázat i na to, co emoční inteligence není. Emoční inteligence není to, co nám pomůže zvládnout všechny problémy a komplikace, které v současnosti jako jedinci i společnost zažíváme. Netvoří vlastní proces adaptace, netvoří sama o sobě ani duševní zdraví, kvalitu

vztahů, případně pracovní úspěšnost. Spíše je to něco, co nám pomáhá tyto jevy pochopit a odhadnout jejich pravděpodobnost v životě konkrétního člověka.

4.2. Emoční kompetence a EI

S pojmem emoční inteligence je také spojováno slovo kompetence. Vyjadřující se jako schopnost reagovat, jednat a podávat výkon na požadované úrovni. Termín kompetence se stal v současnosti velmi rozšířeným v pedagogice, kde dává možnost vyjádřit výchovně-vzdělávací cíle z hlediska rozvoje celé osobnosti. Nehovoří se už tolik o znalostech a dovednostech z jednotlivých vzdělávacích oblastí, ale o rozvoji kompetencí. Vedle dosaženého poznání zahrnují i emoční a motivační procesy, jež umožňují dosaženého poznání využívat k uplatnění v životě, začlenění se do společnosti a pro osobní růst. Podobně řada pedagogických psychologů dává před termínem emoční inteligence přednost termínu emoční kompetence. Inteligence je v psychologii obecně vymezována jako schopnost učit se ze zkušenosti, přizpůsobit se, řešit nové problémy a orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí. Kompetence se soustřeďuje na znalosti a dovednosti, které může jedinec získat, aby nabyl schopnost adekvátně reagovat a jednat v různých situacích.

Myšlenka emoční kompetence je mnohem více orientována na výchovně-vzdělávací proces než na psychologické pojetí schopností jako individuálních předpokladů k úspěšné činnosti vyvíjejících se učením z našich vloh, což je případ emoční inteligence. Emoční kompetence, jež poměřuje chování vzhledem k žádoucímu standardu, umožňuje i diagnostikovat, v které oblasti je případně potřeba znalosti a dovednosti posílit, aby bylo požadované úrovně dosaženo. Na základě těchto úvah byla následně vytvořena celá řada vzdělávacích programů nebo jejich doplňků, které mají k rozvoji emoční kompetence přispívat.

Úvaha o vztahu emoční inteligence a emoční kompetence má však mnohem hlubší obsah. Zejména v oblasti pedagogické psychologie a to při motivaci k učení. Všichni jsme ve svém životě někdy slyšeli, že je důležité se učit ne pro známky, ale proto, abychom něco uměli. Taková výzva, přestože je tolik oprávněná, jen málokdy vede ke změně chování. Problém je v tom, jak si správně zvolit své učební cíle. To přímo souvisí s úspěchy a neúspěchy (čemu připisovat příčinu) a jak od této skutečnosti odvodit chápání schopností. Pokud se blíží představě stabilních předpokladů, pak je tedy cílem předvést výkon, případně se vyhnout selhání. Naopak v případě, který se blíží spíše přístupu kompetenčnímu, přírůstkovému, kdy se žádanou úroveň pomalu, v souladu s dosaženými pokroky zvyšuje, je cílem dobře si osvojit, zvládnout danou oblast.

Motivační psychologové poukazují na to, že učební cíle velmi výrazně ovlivňují, jak je přistupováno k učení i z hlediska dovedností regulovat své emoce. Můžeme tedy uvažovat o emoční kompetenci jako o jisté žádané úrovni znalostí a dovedností potřebných k úspěšnému reagování a jednání. K samotnému vymezení obsahu emoční kompetence je porozumění termínu emoční inteligence nezbytné.

4.2.1. Budování emočních kompetencí

Existuje řada dobrých důvodů, proč by rozvoj emoční inteligence, respektive budování emoční kompetence, měl patřit k tomu, o co by měla usilovat rodina i škola, jelikož děti s lepší emoční kompetencí jsou úspěšnější ve škole. Tyto děti mají lepší sebehodnocení, a proto v situacích emočního konfliktu vykazují méně agresivního chování. Emoční kompetence přispívá k somatickému zdraví tím, že vede k rychlejšímu zotavení se z akutního stresu. Emoční kompetence zlepšuje strategie zvládnání stresu a rozšiřuje rejstřík zvládacích technik (žádost o sociální oporu, sebeujištění, sebezpevnění, regulace emocí provázejících stresovou situaci, změna perspektivy emočním přeladěním apod.). Souvisí také s vyšším pocitem tzv. self-efficacy neboli

subjektivně pociťované kompetence a s pocitem subjektivní pohody (wellbeing). V dospělém věku emoční kompetence napomáhá naší sebeaktualizaci, sebeuskutečnění tím, že nám umožňuje investovat dostatečné množství energie do cílů našeho osobního růstu.

Přestože většina těchto souvislostí je součástí všeobecného povědomí, v každodenním kontaktu s dítětem je rodiče nemusí brát v potaz. V popředí stojí jak společné aktivity, tak obecné výchovné cíle, například aby dítě bylo citlivé, ale ne přecitlivělé. Otázky po emoční kompetenci svého dítěte si rodiče kladou obvykle tehdy, když se objeví nějaké výchovné problémy nebo silné negativní emoce dětí, které rodiče neskadno zvládají. Pokud jsou rodiče motivováni emoční kompetenci svých dětí rozvíjet, musí si formulovat jasné, strukturované a dosažitelné cíle. Uvědomit si propojení svých emocí s emocemi dětí, posoudit své emoční znalosti i dovednosti a snažit se o jejich rozvoj. A především se později vrátit ke starým výchovným receptům, důslednosti a pravidelnosti v požadavcích na děti i ve způsobech svého reagování. Těmi nejdůležitějšími jsou ale naše emoční vřelost, upřímný zájem a láska. Pokud budeme dítěti klást podmínky, které nelze splnit a my je poté můžeme za jejich nesplnění trestat, veškerá naše snaha bude marná.

Škola je druhou instancí, která může pro rozvoj emoční kompetence udělat opravdu mnoho. Tím spíše, že se v současné době zvyšuje její korektivní působení a její snažení o vyrovnání vzdělávacích šancí dětí, které do ní přicházejí hůře či lépe vybavené. Prakticky dnes nenajdete pedagoga, který by o závažnosti a potřebě rozvíjet emoční kompetence dětí nevěděl, nebo by je zpochybňoval. Přesto se tak mnohdy neděje. Překážkou je podle pedagogů nedostatek času, přehnaná výkonová orientace vzdělávání, prostupnost do vyšších stupňů na základě znalostního výkonu, nikoli kompetencí dětí, a pocit nedostatečné připravenosti na takovou práci s dětmi. Je třeba připomenout, že u nás, stejně tak i ve světě, vzniká spousta pokusů, jak se s tímto úkolem ve školním prostředí vyrovnat.

Pedagogové si sami organizují (např. SKAV - Stálá konference asociací ve vzdělávání)⁵¹, aby získali platformu k výměně zkušeností a inspirace, a získali také dostatečně vlivnou pozici k ovlivňování školské politiky. Ukazuje se, že vedle obecných cílů, které se musí objevit v obecné úrovni kurikula (jako závazné požadavky na kompetence absolventa jakékoli školy), bude velmi důležité, aby pedagogové dokázali vytvořit program ve své komunitě, pro svou školu a třídu. Takový prostor pro jistou snahu vzniká v rámcových vzdělávacích programech.

Existují programy zaměřené na emoční kompetenci, na sociálně-emoční kompetenci, například Faustlos v Německu, Dino-Dinosaur a řada programů SEL (tj. social emotional learning) v USA. Nebo existují programy, které obvykle nestojí samostatně, ale jsou integrovány do kurikula usilující o osobnostní rozvoj dítěte, o provázanost rozvíjení všech složek osobnosti. U nás jsou například programy Kritické myšlení, Začít spolu. Ve světě je jedním z nejvlivnějších programů Filozofie pro děti, který má svou základnu v Praze v základní škole Voršilská a o jeho rozvoj se také snaží Jihočeská univerzita. Velké naděje jsou vkládány i do programu Zdravá škola, který je aplikací programu Zdraví 21 - zdraví pro 21. století, k němuž se Česká republika přihlásila.

4.2.2. Emoční problémy - alexitymie

Zabývat se zvládnutím emočních problémů je oblast, která by se neměla opomíjet. Závažné případy emočních problémů vyžadují pomoc psychologů a psychiatrů. *„V oblasti psychiatrie a psychosomatické medicíny je používán termín alexitymie (z řeckého a-lexis-thymos, tedy beze-slov-emoce), popisující nápadné obtíže v rozpoznávání a komunikaci emocí. Už dříve si psychologové a psychiatři všímali nápadné neschopnosti některých svých pacientů s psychosomatickými potížemi Vyjádřit, jak se cítí, bylo označováno jako emoční*

⁵¹ <<http://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2012/01/SKAV>>

negramotnost. Psychoanalytik Sifneos, který zavedl pojem alexitymie, formuloval se svými kolegy její čtyři charakteristické rysy jako obtíže v rozpoznávání a odlišování emocí od tělesných pocitů, obtíže při slovním vyjadřování vlastních emocí, velmi chabá fantazie, kognitivní styl (styl zpracování informací) zaměřený na doslovné a velmi detailní zpracování vnějších událostí.⁵²

Následné výzkumy ukázaly, že alexitymie souvisí s velmi nízkou emoční inteligencí. Je patologickým projevem nedostatku EI. Lidé s vysokou alexitymií nedokáží využít emoce jako informaci o jejich vnitřním či vnějším světě, protože nedovedou emoce vůbec identifikovat. Necítí se přiměřeně a neakceptují se. Naopak se ukázalo, že řada alexitymiků má velmi vysokou obecnou inteligenci.

Nepřekvapuje, že alexitymie, tedy neuvědomování si vlastních emocí a neschopnost je regulovat, se objevuje s řadou psychiatrických onemocnění, i když je těžké říci, zda je příčinou, nebo důsledkem onemocnění. Velmi častá je u závislostí. Protože alexitymik nerozumí svým emocím a neumí je regulovat, je pro něj těžké dosáhnout emoční satisfakce nebo zklidnit emoční vzrušení, které nedovede identifikovat a přijmout. Alexitymie zůstává stejná a je rizikovým faktorem opětovného propadnutí závislosti.

V souvislosti s emoční inteligencí se předpokládá, že rozvoj emoční inteligence může působit preventivně proti rozvoji některých onemocnění. Základní předpoklady jsou samozřejmě dány geneticky a ovlivněny nejranější emoční interakcí v období, kdy se vytváří citové připoutání. Rozvoj dovedností potřebných k emoční kompetenci nicméně pomáhá získat větší odolnost vůči každodennímu stresu, a tak může působit proti rozvinutí potenciálního onemocnění.

⁵² STUHLÍKOVÁ, I.: *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha:Portál, 1995, s.17. ISBN 80 -7178-534-2

4.3. EQ versus IQ ve výchovně vzdělávacím procesu

Sociologové se stále dohadují, co přesně utváří IQ člověka, ale většina odborníků se shoduje v tom, že ho lze měřit standardními inteligenčními testy, jako je například Wechslerův.⁵³ Tento inteligenční test má za úkol získat z měření hodnoty, které měří verbální i neverbální schopnosti včetně paměti, slovní zásoby, chápání, řešení problémů, abstraktního myšlení, vnímání, zpracování informací a vizuálně motorických dovedností. Všeobecný inteligenční faktor vyvozený z tohoto testu, jemuž říkáme IQ, se považuje za velmi stabilní po dosažení šestého roku věku dítěte a obvykle se potvrzuje i dalšími testy na měření schopností, jako jsou třeba přijímací testy na univerzitu.

Význam EQ je však složitější. Salovey a Mayer poprvé definovali emoční inteligenci jako součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost vnímat vlastní pocity a emoce, rozlišovat je a využívat. Nesouhlasí s používáním pojmu EQ jako synonyma pro emoční inteligenci v obavě, že by to spoustu jedinců svádělo k domněnce, o existenci testu na měření EQ nebo snad toho, že se jedná o měřitelnou veličinu. Ale skutečností zůstává, že i kdyby nikdy nebylo možné EQ měřit, přesto nabývá velmi významné důležitosti. I když nemůžeme snadno měřit většinu osobnostních a sociálních rysů, jako je laskavost, sebevědomí nebo úcta k druhým, můžeme se je v dětech i dospělých naučit rozpoznávat a uznat jim svou důležitost (opodstatněnost). Lidé intuitivně vnímají význam a důležitost emoční inteligence, byla pro ni přijata zkratka EI, EQ, stejně tak i jako přijali zkratku IQ pro rozumovou inteligenci.

Emoční dovednosti nejsou protikladem inteligenčních nebo rozumových schopností, spíše se vzájemně dynamicky doplňují na pojmové úrovni i ve skutečném světě. V ideálním případě může člověk vynikat v rozumových schopnostech, tak i v sociálních a emočních dovednostech.

Mnoho sociologů se domnívá, že problémy dnešních dětí je možné připisovat složitým změnám ve společnosti, k nimž došlo v posledních čtyřiceti

⁵³ FÜRST, M.: *Psychologie*. Olomouc: Votobia, 1997, s.105. ISBN 80 -7198 -199 -0

letech, včetně alarmujícího počtu rozvodů, pronikavého, negativního vlivu televize a médií, nedostatku úcty ke škole jako zdroji autority a zkracující se doby, kterou rodiče tráví se svými dětmi. Když vezmeme v úvahu, že společenské změny jsou nevyhnutelné, nabízí se nám otázka, jak tedy vychovat děti, aby byly šťastné, zdravé a tvořivé.

4.3.1. Význam IQ

Intelligence je schopnost přizpůsobovat se měnícím se podmínkám prostředí, učit se ze zkušeností, správně řešit nové situace, prospívat ve škole i v pracovním prostředí. To, co jsme schopni zvládnout naší myslí, ale také jak nám to myslí. Výše intelektu se měří inteligenčními testy a vyjadřuje se inteligenčním kvocientem známým IQ, který se zpravidla pohybuje mezi 0 -130 body. Většina z nás má intelekt průměrný, někde mezi 90 – 110 body IQ. Výše intelektu nás zajímá, pokud je příliš nízký či příliš vysoký. Obojí způsobuje jisté problémy. Lidé s vysokým intelektem se častěji mezi ostatními nudí. Lidé s nižším intelektem zase ostatním nestíhají. Děsí se změn, protože si s nimi neumějí poradit, jsou pomalí v přemýšlení, rozhodování i práci, hůře se vyjadřují.

Intelligence je oblíbené téma vědců a dodnes se o ni přou. Zatímco dříve převládal názor, že intelligence je nedělitelná schopnost, dnes se spíše odborníci přiklánějí k názoru, že inteligenci tvoří více složek. Můžeme se setkat s těmito rozčleněními⁵⁴:

Verbální - slovní, práce se slovy. Vyšší ji většinou mají lidé výřečnější, ti, kterým jdou lépe humanitní obory a ženy.

Neverbální - obrazová, práce s obrazci. Vyšší ji většinou mají ti, kteří jsou úspěšnější v technických a přírodovědných oborech a muži.

Fluidní - vrozená, biologická, je nezávislá na kultuře, oddělená od školních znalostí

⁵⁴ SCHULZE, R., ROBERTS, R.O.: *Emoční inteligence*. Praha 2007, Portál, s.29. ISBN 978-80-7367- 229-4

Krystalická - závisí na kultuře, ve které žijeme a na vzdělání.

Snad nejvíce se podařilo rozčlenit inteligenci Gardnerovi a to na až sedm složek, k nimž řadí například hudební, pohybovou, matematickou, jazykovou, atd.

Člověk s vysokým IQ nemusí být oblíben, jelikož nemusí umět jednat s lidmi, vycházet s nimi, spolupracovat. Máme z něj dojem uzavřeného vědce, pohybujícího se v jiných sférách. Vše nasvědčuje tomu, že může mít nízkou emoční inteligenci, na kterou je v dnešní době kladen velký důraz. Právě emoční inteligence zahrnuje schopnost porozumět druhým lidem, jednat s nimi, znát a zvládat vlastní emoce. Pro člověka jednajícího s lidmi je emoční inteligence velmi důležitá.

Inteligenci měří inteligenční testy. Existuje mnoho druhů inteligenčních testů zaměřených na inteligenci jako komplexní schopnost, zaměřených na verbální, neverbální inteligenci i jiné. Intelligence, její převážná část je zděděná po rodičích (dána geneticky), ale částečně se může ovlivnit, zejména prostředím, ve kterém vyrůstáme. O poruchách intelektu hovoříme tehdy, když je intelekt výrazně pod běžně se vyskytující normou. Pokud se dítě se sníženým intelektem již narodí hovoříme o mentální retardaci, pokud se intelekt sníží později následkem úrazu či nemoci hovoříme o demenci. Demence se nejčastěji vyskytuje v době stáří. Lidé jí lidově říkají stařecká skleróza, existují její různé formy. K nejznámějším patří demence Alzheimerova, Parkinsonova, epileptická. Jsou spojeny s poklesem intelektu a paměťových schopností. O mentální retardaci hovoříme pokud je intelekt nižší než 70 IQ. V lehkých případech dítě absolvuje zvláštní či základní školu a je schopno vyučit se jednoduchému řemeslu. V těžších případech je zcela odkázáno na pomoc ostatních, nenaučí se číst, psát, počítat ani zvládat jednoduché činnosti nutné pro život.

4.4. Profesní kompetence a emoční inteligence

V profesním i osobním životě je pro každého člověka velmi důležité zvládat práci ve stresu, uvědomění si sebe sama a své osobní vztahy. Velmi podstatnou roli zde hraje poznání důležitosti osobního růstu a to zejména v oblasti emoční inteligence a jejího vlivu na docílení změn ve svém životě. Uvědomění si vlastní hodnoty emoční inteligence, nám ji umožňuje používat v osobním jednání i pracovních vztazích, využívat ji jako praktický nástroj ke zvládnutí vlastních emocí a ovlivňovat tak své okolí.

Pokud vztahy na pracovišti jsou nepřiměřené a neprobíhají na adekvátní úrovni, mohou tak být zdrojem nepříznivého klimatu. Pozitivní nastavení je ovlivněno emoční vyspělostí všech zapojených stran a může kladně působit na chování a vnímání všech pracovníků, zároveň tak optimalizovat jejich výkon. Pokud jsou kladné pracovní vztahy podporované vysokými profesními kompetencemi, které jsou ovlivněny a vztahují se k oblastem emoční inteligence, vytváří se lepší předpoklady k navyšování motivace a ovlivňuje se tak i efektivita práce. Organizace, kde jsou navozeny optimální klimatické podmínky nám vedou k osobnímu rozvoji jednotlivých pracovníků, prohlubují se tak společenské vztahy na pracovišti, navyšuje se celková atraktivnost a konkurenceschopnost společnosti. Rozvoj profesních kompetencí u jednotlivých zaměstnanců by měl probíhat jak na vertikální úrovni, kde je zohledněna hierarchie pracovních pozic v rámci organizace, stejně tak na úrovni horizontální, tedy na stejné úrovni profesních pozic, v pracovních týmech, v kolektivech a v rámci mezilidské interakce. Ovlivňuje se tak vývoj emočního klimatu ve společnosti a nastavení firemní kultury, která má svou působnost jak uvnitř společnosti, tak také působí na vnější okolí.

Termín profesní a manažerské kompetence je definován různě. *„Z širšího úhlu pohledu by se dalo říci, že je to schopnost zvládat určitou funkci nebo více funkcí.“*⁵⁵ Tyto kompetence pracovník nezíská se svým novým

⁵⁵ VETEŠKA, J.: *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty.* Praha, 2010. Univerzita Jana Amose Komenského, s. 132. ISBN: 978-80-86723-98-3

postavením, ale vyplývají z vnitřních a vnějších okolností a způsobilostí jednotlivce. V rámci identifikace příčin vlivů a stavů může pracovník aktuálně své kompetence přizpůsobovat. Během života je lze rozvíjet učením, praxí i životními zkušenostmi. Ale také kultivovat, protože ty které se nerozvíjejí, je možno ztratit, a to i postupem lidského věku. Jako pozitivní lze vytknout, že nové kompetence je možno získávat během celého života. Důležitým faktem zůstává, že osmdesát až devadesát procent kompetencí odlišujících průměrného a nadprůměrného zaměstnance náleží do okruhu emoční inteligence. Současný pracovní trh vyžaduje cílené vzdělávání v oblasti kompetencí, přizpůsobování se tak nastaveným podmínkám trhu a konkurenceschopnosti práce.

Je prokázáno, že emočně kladné chování vyvolává v lidech pozitivní odezvu. Sociální percepce je tvořena funkčním celkem s technikami zpětné vazby obou zúčastněných, které tento proces fixují nebo upravují. Čím rychleji a správněji je člověk schopen reagovat na to, co chování a jednání partnera signalizuje, tím větší je jeho sociální kompetence a emoční inteligence. Lidé s vysokou IQ mohou mít poměrně nízkou míru emoční inteligence, ale lidé s vysokou mírou sociální - emoční kompetence bývají většinou i velmi inteligentní. Z praxe vyplývá, že vysoká míra IQ není zárukou úspěšného a spokojeného života ve všech jeho oblastech. Pokud člověk na sobě nepracuje a nenavýšuje míru své EI, může se stát, že bude pociťovat syndrom vyhoření a nenaplněnosti. Kompetentním člověkem je ten, kdo disponuje odbornými i sociálními dovednostmi a umí využívat tyto dovednosti ve svůj prospěch a k dosažení svých cílů.

Především z řad zaměstnavatelů jsou neustále navyšovány požadavky a to zejména v oblastech profesního rozvoje. V současnosti již není možné čerpat z nabytých zkušeností ze školních lavic, je nutné se neustále připravovat na změny, reagovat na ně svým zájmem o sebevzdělávání, připravovat se tak na vznikající konkurenceschopnost svojí adaptací a schopností uspět. Společnosti, které chtějí své zaměstnance udržet, nabízí různé formy zvyšování si

kvalifikace, příp.rekvalifikací, aby tak lépe byly schopny konkurovat prostředí. Emoční inteligence se tak stává jistým pojítkem vedoucí k úspěchu.

4.4.1. Vzdělávání a profesní růst

Dnešní prostředí vede k neustálým změnám v požadavcích zaměstnavatelů zaměřených na oblast profesních kompetencí. Současné nastavení měřítek ve společnosti s sebou nese neustálou potřebu být připraven na probíhající změny ve společnosti. Požadavky na profesní kompetence se stále mění a jedinou jistotou je být připraven na tyto změny a adaptovat se na podmínky tržní ekonomiky.

Pracovní spokojenost zaměstnanců vyplývá mnohdy pouze s finančního ohodnocení, materiálního zabezpečení a vzdělávání nenabývá podstaty. Spokojenost je třeba vidět v mnohem širším kontextu, má vliv na psychickou i fyzickou zdatnost každého jedince a zároveň úzce souvisí s výkonností, úspěchem, pracovní fluktuací, depresiemi, nedochvilností, úrazovostí a následně výrazným vlivem na osobní život.

Určitou spokojenost jedince dotváří i celoživotní vzdělávání. Vzdělávání jedince je nejen prostředkem jeho osobního rozvoje, ale také nejlepší příprava na zvládání změn a obtížných životních situací. Člověk tak vzděláváním rozvíjí své znalosti, dovednosti, které může snadněji aplikovat nejen v pracovním životě. Orientace firem by měla být s ohledem na vzdělávací programy, které budou orientovány na schopnosti, jež je možné uplatnit. Vzdělávání má rozvíjet osobnost. Tyto programy by tak měly být v souladu s osobním rozvojem a následným sebeuplatněním. Důraz by měl být kladen na praktické uplatnění obsahu vzdělávacích programů, stylem učení a samotnou vzdělávací aktivitou. Vzdělávání má tak vycházet z potřeb zaměstnanců. Prioritním měřítkem úspěšnosti se stává sledování pracovní spokojenosti zaměstnanců.

Význam a důležitost vzdělávání je z pozice rozvoje osobnosti jedince, který je nezbytný pro začlenění se do společnosti. Z hlediska společnosti jde

především o zajištění rovného přístupu ke vzdělávání, které vede k vyrovnání nerovností sociálního, kulturního prostředí a regionálních nerovností. Vzdělávací systém může podstatně přispívat ke zvyšování propustnosti společnosti, vyrovnávat životní příležitosti, omezovat vytlačování znevýhodněných skupin na okraj společnosti, a tím přispívat k její stabilizaci.

Na vzdělávání můžeme pohlížet jako na prostředek zvyšování produktivity, konkurenceschopnosti a dlouhodobě také pracovní spokojenosti. Hlavní přínos průběžné edukace spočívá v investici do budoucna, která odlišuje pracovníky s ochotou se učit od ostatních. Vzděláváním stoupá jejich kvalifikace a hodnota na trhu práce. Ochota učit se je nejen prostředkem osobního rozvoje, ale také nejlepší příprava na zvládání obtížných životních situací a změn. Vzhledem k edukačním možnostem člověk rozvíjí své znalosti a dovednosti, které může pak snadněji aplikovat a to nejen v pracovním procesu.

„Vzdělávání dospělých je významným pro rozvoj celé společnosti. Jeho hlavním cílem je zvyšování dosaženého stupně formálního vzdělání, který slouží k rozvoji schopností, obohacení znalostí, zvýšení nebo změně kvalifikace, a také možné změně postojů a názorů. Podílí se tak na vyváženém sociálním, kulturním a ekonomickém rozvoji jedince. Důležitost vzdělávání lze spatřit také v adaptaci do pracovního procesu, začleňování do společenských skupin a schopnosti korigovat negativní vlivy prostředí (Beneš, 2003).⁵⁶

„Vzdělávání dospělých je proces, ve kterém se dospělý člověk aktivně, systematicky a kontinuálně učí za účelem změny znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností. Dospělým ve smyslu vzdělávání dospělých je osoba, jejíž hlavní sociální role se dají charakterizovat statusem dospělého a která zároveň ukončila svou vzdělávací dráhu ve formálním vzdělávacím systému. Institucionalizované učení není v tomto pojetí hlavní náplní životní činnosti účastníka vzdělávání dospělých. Vzdělávající se dospělý není redukován na

⁵⁶ BENEŠ, M. *Andragogika - teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003, s.60. ISBN 80-86432-23-8

*žáka nebo studenta, jeho hlavní sociální role jsou ty, jež vyplňují v práci, rodině a sociálním životě.*⁵⁷

Profesní vzdělávání

Vzdělávání pracovníků v podnicích, organizacích, institucích se odráží v koncepci pro rozvoj lidských zdrojů. Je prostředkem jedince pro jeho osobní rozvoj. Načerpání nových znalostí či dovedností je kombinací obou, jak znalostí a dovedností, tak jejich aplikací a sebeuplatněním. Je nutné konstruovat vzdělávací programy tak, aby uspokojily i cíle osobního rozvoje zaměstnanců. Ve vzdělávání dospělých tedy slučujeme především nároky práce, touhu po pracovní spokojenosti a naplnění vlastních cílů a požadavků.

Pracovní činnost umožňuje člověku dosahovat vyšší cíle, seberealizovat svůj potenciál a uskutečňovat dlouholeté plány. Pracovní spokojenost je subjektivně prožívaný vztah člověka k práci, pracovnímu zařazení, profesi, pracovním podmínkám, podniku a k pracovnímu kolektivu. Spokojenost s prací se může také chápat jako souhrnný postoj člověka ke svému zaměstnání a ke všemu, co s ním souvisí. Ovlivňuje ji řada faktorů, které mohou s prací přímo nesouviset, ale přesto mají nezanedbatelný vliv. Úroveň spokojenosti, nebo nespokojenosti se projevuje ve vztahu k fyzickému a duševnímu zdraví jedince. Pracovní spokojenost je pocitovou odezvou na různé stránky vlastního zaměstnání, zahrnuje pozitivní, nebo negativní pocity zaměstnanců vůči jeho zaměstnání. Spokojenost v práci má také přímou souvislost s pracovní morálkou a od toho se nepřímo odvíjí např. efektivita práce.

Vzdělávání dospělých poskytuje mnoho programů, kurzů, seminářů zaměřených na rozvoj emoční inteligence, zejména v oblasti manažerských pozic. Školení jsou orientována na profesní využití zvládnutí dovedností emočně inteligentního pracovníka. Jednotlivá školení se zabývají tematikou emoční inteligence a její rolí v managementu, rozvoji emoční inteligence, která má za následek úspěch v pracovním procesu i osobním životě.

⁵⁷ PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999, s.179. ISBN 80-7178-290-4

5. EMOCE - NEUROANATOMIE EMOCÍ

Pokud chceme pochopit, jak mohou nové informace o emoční inteligenci ovlivnit způsob naší výchovy, musíme se nejprve zabývat pojmem neuroanatomie emocí. Vědci často mluví o myslící části mozku, tedy o šedé kůře mozkové (někdy nazývané neokortex), jako o něčem, co se liší od emoční části mozku, tedy limbického systému. Právě vztah mezi těmito dvěma oblastmi určuje emoční inteligenci. Mozková kůra je zvrásněná vrstva tkáně asi tři milimetry silná, která pokrývá polokoule velkého mozku. Zatímco mozkové polokoule ovládají většinu základních tělesných funkcí, jako je činnost svalů a vnímání, mozková kůra dává tomu, co děláme a vnímáme, smysl. Mozková kůra je to, co nás posouvá na vrchol evolučního žebříčku. I když i nižší primáti, jako kočky, psi a myši, mají také mozkovou kůru a jsou schopni se učit ze zkušenosti, komunikovat a dokonce dělat jednoduchá rozhodnutí, jejich mozková kůra se ve srovnání s naší vyvíjí pouze minimální činnost. Tito živočichové nejsou schopni plánovat do budoucna, abstraktně myslet nebo mít obavy z budoucnosti.

Velká mozková kůra jako součást mozku byla nejpodrobněji prozkoumána. Fakta o lidském mozku se lékaři dozvídají, především když je poškozen zraněním nebo nemocí. Mozková kůra má čtyři laloky a poškození určitého laloku má za následek jistý problém. Například týlní lalok, umístěný v zadní části hlavy, obsahuje primární zrakové centrum mozku. Zranění v této oblasti může vymazat člověku část jeho zrakového pole a podle rozsahu zranění dokonce způsobit slepotu. Poranění spánkového laloku umístěného hned za uchem na druhé straně hlavy může vyvolat problémy s dlouhodobou pamětí. Poznání mozkové kůry a jejího vývoje nám pomáhá chápat, proč jsou některé děti nadané a jiné mají s učením potíže, proč některé děti vynikají v geometrii a jiné nezvládnou ani pravopis. Kromě toho, že je mozková kůra pokládána za myslící část mozku, hraje také důležitou roli při chápání emoční inteligence. Mozková kůra nám umožňuje pocítovat naše pocity. Způsobuje, že

můžeme porozumět a analyzovat, proč něco cítíme určitým způsobem, a potom s tím něco udělat.

Emoční a logické části mozku mají často při volbě našeho jednání různé funkce, a přesto spolu vzájemně úzce souvisejí. Emoční část mozku reaguje mnohem rychleji a s větší silou. Varuje nás, když našim dětem hrozí nebezpečí, dokonce dříve, než dokážeme přesně rozpoznat, jaké nebezpečí to je. Mozková kůra, především její prefrontální laloky, funguje jako tlumič, který odhalí smysl emoční situace, dřív než na ni stačíme zareagovat.

Limbický systém, často uváděný jako emoční část mozku, je uložen hluboko v mozkových polokoulích a je primárně zodpovědný za ovládání našich emocí a pudů. Limbický systém obsahuje hippocampus, což je proužek tkáně, kde se uskutečňuje emoční učení. Je zde uložena emoční paměť, amygdala, která je pokládána za centrum ovládání emocí v mozku a několik dalších prvků. I když neurologové přisuzují specifické emoční funkce specifickým částem mozku, emoční inteligenci určuje vzájemná interakce jednotlivých součástí.

Třetí součást neurologického systému, která se vztahuje k emoční inteligenci, je v mnoha ohledech nejzajímavější, protože k ní patří způsob, jak jsou emoce biochemicky transportovány do různých částí těla. *„V této oblasti právě probíhá skutečně průkopnický výzkum. Vědcům se podařilo odhalit řetězce aminokyselin nazývané neuropeptidy, které jsou podle nich biochemické koreláty emocí. Neuropeptidy jsou uloženy v emoční části mozku, a když pocítujeme nějakou emoci, jsou vysílány do celého těla, aby tělu sdělily, jak má reagovat. Tyto mozkové chemikálie nazýváme nervové mediátory.“*⁵⁸ S každou emoční reakcí vysílá mozek chemické látky, které způsobí horko v obličeji, sucho v ústech, stažený žaludek, pocity vyvolané rozrušením do složitého systému čidel, která jsou rozmístěna po celém těle. Kromě toho, že fungují jako poslové emocí, mohou neuropeptidy hrát roli i při obraně těla před viry a dokonce životu nebezpečnými nemocemi.

⁵⁸ SHAPIRO, L.E.: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2004, s.22. ISBN 80 -7178-964-X

5.1. Neurologie emočního ovládní

Neurologové se domnívají, že naše emoce jsou přenášeny a ovládány systémem v mozku, kterému dominují talamus, amygdala a čelní laloky mozkové kůry s podporou z různých mozkových struktur a žláz, které vysílají informace ve formě biochemických látek do ostatních částí těla. Smyslový vjem vede talamus do různých oblastí našeho vyššího mozkového centra, kde mu dáme nějaký smysl. Zdá se, že čelní laloky mozkové kůry jsou pro ovládní emocí zvlášť důležité, a mnoho vědců se domnívá, že právě zde je místo sebeuvědomění. Avšak ne všechny informace jdou z talamu přímo do myslící části mozku. Část jich jde také do amygdaly, která funguje jako regulátor emočního mozku. Amygdala čte různé smyslové vjemy a reaguje na ně mnohem rychleji, než mozková kůra a může spustit emoční odezvu dlouho předtím, než myslící mozek přijde na to, co se má dělat.

Ve vypjatých emočních situacích, kdy jsme konfrontováni se stresem, aktivuje amygdala nerv vedoucí do žlázy s adrenalinem a ta vypustí hormony adrenalin a noradrenalin, které uvedou tělo do stavu pohotovosti. Tyto hormony následně aktivují bloudivý nerv, který vyšle signál zpět do amygdaly. Amygdala je schopna emočního učení a emoční paměti, které mohou být zcela odděleny od vědomého učení a vědomé paměti a uskutečňují se v mozkové kůře. *„Neurologové se domnívají, že právě emoční paměť mozku, která se odlišuje od mnohem známější kognitivní paměti, může být příčinou, proč nás traumata dětství mohou ovlivňovat v dospělosti, i když si je vědomě nepamatujeme.”⁵⁹*

Emoční vzpomínky, jako pocit opuštěnosti, když na náš dětský pláč nebylo dostatečně rychle reagováno, jsou uloženy v amygdale, aniž by měly možnost být vyjádřeny slovy nebo dokonce vědomými představami, a přece mohou stále hrát důležitou roli v tom, jak se cítíme a jak jednáme. Pochopení neuroanatomických stránek emocí nám pomáhá, abychom si uvědomili, že ve

⁵⁹ SHAPIRO, L.E.: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2004, s.219. ISBN 80 -7178-964-X

skutečnosti existují dva systémy, jejichž prostřednictvím se děti učí ovládat emoce.

Mluvení spouští ovládací centra v myslící části mozku, ale má relativně malý vliv na ovládání emocí. Intuitivně každý z nás ví, že je to pravda. Jasně si uvědomujeme, že když nás ovládají emoce, rozumu nenasloucháme. Abychom mohli ovládat své emoce, musíme umět poskytnout vhodná řešení emočních problémů založených na emocích. Nejběžnější emoční problém souvisí s ovládáním hněvu. Umění vyslechnout druhého, poradit mu, nevyvolávat pocit méněcennosti a zbytečnosti je pomoc největší. Emoční výchova zejména u dětí by měla být směřována do emoční i myslící části mozku. Nestačí s dětmi pouze hovořit o tom, co mají dělat, když se jim někdo vysmívá. Musí si vyzkoušet ovládání své podrážděnosti v situaci, kdy prožívají výsměch. Naše neverbální emoční komunikace je mnohem významnější než slova. Pokud se chceme učit sebekontroly, musíme si uvědomovat první fyzické náznaky svých emočních reakcí. Úspěšný trénink ovládání hněvu, učení se rozpoznávat své emoce a metody, které nás nutí regulovat intenzitu hněvu, zlosti, agresivity, např. zhluboka dýchat a snažit se odvrátit svou pozornost od příčiny problému.

Také je možné učit emoční mozek sebekontroly pomocí nejrůznějších zážitků, které evokují pozitivní emoční reakce. Existují programy fyzických extrémů, v němž jsou klienti povzbuzováni k vysoce riskantním aktivitám. Vše probíhá s bezpečným zajištěním klienta v těchto rizikových aktivitách. Tento program si získal popularitu jako metoda, která může pomoci zejména agresivní a delikventní mládeži vybudovat si důvěru a smysl pro skupinovou spolupráci na základě fyzicky náročných úkolů. Úkoly nám totiž stimulují pozitivní emoční reakce. Během tohoto programu mohou být jeho účastníci požádáni, aby vyšplhali např. na vrchol šestimetrového sloupu, balancovali nahoře na jedné noze nebo se zhoupli na laně z jedné koruny vysokého stromu do druhé. Během zdolávání těchto nebezpečných kousků jsou připoutáni pomocí bezpečnostní výzbroje. Vyškolení psychologičtí poradci si s nimi v průběhu programu povídají. Tento druh zkušenosti by se dal nazvat jako pozitivní

trauma, neboť do emočního mozku účastníka se zapisují pocity důvěry k druhým lidem a smysl pro skupinovou spolupráci v okamžiku, kdy jsou silně vyburcovány jeho nejzákladnější emoce spojené s přežitím.

5.2. Emoce v sociálním uvažování a chování

O tom, že silné emoce mohou úplně změnit naše obvyklé způsoby uvažování a reagování, všichni dobře víme. Z hlediska EI jsou důležité vlivy, které působí na naše myšlení, například to, co si zapamatováváme, tedy získanou zkušenost. Naše chování je také podmíněno afektivními stavy mírné intenzity, především nálady, které nás ovlivňují. Převážná část těchto vlivů je subtilních, nevědomých, a tedy obtížně se zaznamenávají sebezpozorováním. Proto je získání znalostí o těchto jevech přímou součástí EI. Uvědomování si emočního zkresení našich poznávacích procesů naše reakce a jednání ještě zlepšuje.

Emoce jsou starým a velmi efektivním hodnotícím systémem, bez kterého se neobejdeme v sociálních situacích. Výzkumy u lidí, u nichž došlo k narušení emočních procesů poškozením mozku, ukázaly, že ač tito lidé neselehávali v logickém uvažování, jejich schopnost pohybovat se v sociálním poli a řešit sociální situace byla dramaticky snížena. Emoce mohou ovlivňovat proces i obsah sociálního uvažování, hodnocení a chování. Řada našich každodenních rozhodnutí je založena na tom, jaké předpokládáme emoce v reakci na budoucí události. Ukazuje se, že toto předvídání emocí není příliš přesné. Většina lidí má tendenci nadhodnocovat intenzitu a trvání jak svých pozitivních, tak negativních reakcí. Způsobeno je zaostřováním na nepodstatné detaily a podceňováním svých, zčásti podvědomých zvládacích strategií, jako je odklon pozornosti, sebeutvrzování, racionalizace apod. Emočně inteligentní je brát v potaz všechny aspekty potenciální situace a důvěřovat dosud prokázané efektivitě svého systému zvládnání.

Snad nejnámějším vlivem nálady jsou efekty souladu s aktuální náladou. Týkají se jak pozornosti (věnujeme jí přednostně informacím, které jsou souhlasné s náladou, proto když máme špatnou náladu, máme tendenci vidět všechno z té horší stránky), tak paměti (vybavujeme si snáze informace, které jsme si zapamatovali ve stejné náladě, z emočně zabarvených ty, jež jsou v souladu s naší náladou). Při hodnocení v dobré náladě máme sklon být optimističtější a věci hodnotíme příznivěji. Podle modelu asociačních sítí slouží nálada jako paměťový klíč. Jinými slovy, nálada nám umožňuje rozpomenout se na informace, které jsou s ní nějakým způsobem spojeny. Čím složitější problém máme řešit, tím více údajů si musíme vybavit, a tím je také naše uvažování náchylnější ke zkreslení.

Případem, kdy je naše reakce nejsilněji ovlivněna emocemi, je pocitové rozřešení situace, bez důkladného uvažování. Obvykle tehdy, když nám chybí motivace, nebo se nemůžeme či nechceme problémem více zabývat. Jestliže jen posoudíme, jak to cítíme, naše reakce je velmi ovlivněna naším předchozím emocionálním rozpoložením. Efekty souladu s náladou jsou časté, ale nejsou úplně univerzální. Častěji se objevují při otevřeném, konstruktivním uvažování. Tam, kde se snažíme vybavit si co nejvíce vzpomínek, kde máme posuzovat relativně okrajové záležitosti, s nimiž jsme méně seznámeni a kde emoce měly významnější selektivní vliv. Pod efekty spadají i situace, kdy se prudká náklonnost změní ve stejně prudké odmítání. Emočně inteligentní je uvědomovat si efekt kongruence s náladou, což může pomoci spirálu negativního přehodnocování zastavit.

Z hlediska procesu uvažování se ukazuje, že v pozitivní náladě věnujeme více pozornosti svým myšlenkám i nápadům a méně informacím z vnějšku. Máme tendenci více si přizpůsobovat situační detaily našemu vidění světa. Negativní nálada naopak vede k zaměření na vnější svět a k tendenci přizpůsobovat své uvažování jeho požadavkům. Negativní nálada nás rovněž vede k přesnějším a detailnějším zpracování informací. Jsme méně náchylní k chybám v usuzování o druhých lidech, protože se nedopouštíme

neodůvodněných generalizací za rámec právě pozorované situace. Na straně druhé může negativní nálada, pokud je intenzivní, vést ke zhoršení našich schopností zvládat sociální situace. Může vytvořit neurózu, kdy přehnaně dramaturgizujeme a zevšeobecňujeme důsledky nějakého neúspěchu. Překonat takový neurotický cyklus znamená vyvinout úsilí k uvědomění si svých myšlenek, k posouzení jejich iracionality a nahrazení je adekvátnějšími přesvědčeními. Neurotický tok emocí může vyústit až v naučenou bezmocnost. Významnou součástí EI je uvědomování si vzájemné provázanosti emocí, poznávacích procesů a znalost dílčích efektů zkreslení, které mohou kvalitu našeho uvažování a rozhodování zhoršovat. Provázanost emocí a poznávacích procesů, ale také můžeme programově využívat ve svůj prospěch.

5.3. Ovlivňování vývoje emoční inteligence – rozvoj EQ

Základem pro vývoj emoční inteligence jsou samozřejmě vrozené předpoklady. V oblasti poznávacích procesů, ale zejména temperamentové. Ty se podle Busse a Plomina⁶⁰ projevují bezprostředně po narození v dimenzích aktivita (jako míra celkového energetického výdeje), emocionalita (jako intenzita reakce na podnět), sociabilita (jako preference lidských podnětů oproti věcem) a impulzivita (jako rychlost reakce, případně jako malá odolnost vůči podnětům, impulzům). Vysoká impulzivita se sociabilitou tvoří extraverci, pokud jsou obě nízké, jde o introverzi. Emocionalita patrně souvisí s rovnováhou, respektive nerovnováhou vegetativní nervové soustavy, která organizuje elementární emoční reakce. Od nejranějšího věku mohou být temperamentové dispozice ovlivňovány formativními podněty z okolí, a lze tak částečně strukturu temperamentu doladovat ve směru optimální struktury. Ovlivňování temperamentových dispozic a utváření vazby i pozdější výchovné působení jsou závislé na způsobu koordinace emočních reakcí i potřeb dítěte a matky,

⁶⁰ STUHLÍKOVÁ, I.: *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005, s.19-20. ISBN 80 -7178-534-2

případně rodičů. V ní hrají mimořádnou roli emoce. Rodičovské emoce jsou určujícím faktorem interakce s dítětem. Tato interakce ale na ně také zpětně působí. Aniž by se nad tím příliš pozastavovali, reagují rodiče na to, nakolik aktuální interakce odpovídá jejich představám a hodnotám, které se vztahují k dítěti i k nim samotným. Pokud tomu tak je, je to provázeno intenzivní pozitivní emocí, pokud ne, objevují se silné negativní emoce.

Emoce vzbuzená chováním dítěte může ovlivnit způsob zpracování informací, a tedy i kvalitu reakce rodičů. Tak mohou mít emoce rodičů významný vliv na utváření vztahu s dítětem, mohou působit na jeho vlastní kapacitu regulovat emoce, jeho motivaci ke spolupráci, a tím i kvalitu budoucí interakce. Rodičovské hodnocení kvality vztahu s dítětem a chování dítěte jsou směsí hodnocení nedávno proběhlých interakcí a aktuální emoční bilance rodičů. Emoce rodičů mohou vést ke zkreslení poznávacích procesů, protože vnímáme, hodnotíme a vybavujeme si události spíše v souladu s našimi aktuálními emocemi než s objektivní realitou. To samozřejmě ovlivňuje způsob, jak si vytváříme svou představu o vztahu a přetrvávající přesvědčení o svých dětech a o sobě.

Je pochopitelné, že v rodičovských emocích dominují ty pozitivní. Ukazuje se, že k většímu zkreslení dochází právě u nich. Nepřekvapuje proto, že je tolik matek, které jsou se svými dětmi navýsost spokojeny, i když jejich okolí důvod ke spokojenosti nevidí. Popsaný mechanismus, jak emoce rodičů ovlivňují interakce s dětmi a přesvědčení o nich, se v uvedené podobě zdá jednoduchý a jasný. V reálném životě jeho působení tak přehledné není. Poněvadž výkonová motivace se vztahuje k tomu, nakolik a s jakými ambicemi se pouštíme do nejrůznějších aktivit, v nichž jde o náš výkon. Ať je to práce, učení, zkoušky, nebo například zájmové sportovní aktivity, naše chování je řízeno dvěma tendencemi a to nadějí na úspěch a obavou z neúspěchu. *„U těch co převažuje naděje na úspěch, se cítí ve výkonových aktivitách dobře, jsou motivováni a mají zájem o výsledek. Naopak u těch, u nichž převažuje obava z neúspěchu, je patrná snaha se výkonovým situacím vyhnout, a není-li*

to možné, jsou provázeny silnými obavami a nechutí k činnosti. Ukazuje se, že děti matek, které mají obavu z neúspěchu, jí často trpí také. Opět dochází k mezigeneračnímu přenosu. A to i u matek, které si přejí, aby u jejich dětí obava z neúspěchu nepřevažovala. Mezigenerační přenos se totiž odehrává jistým mechanismem a není plně vědomý.⁶¹

Když dítě seznamuje svou matku se svým neúspěchem, který by pro něj zatím nemusel mít další motivační důsledky, mohl by být jen informací, že se něco nezdařilo, vyvolává u matky negativní emoci, protože to není v souladu s její touhou po tom, aby její dítě mělo úspěch. Tato negativní emoce vede ke zkreslení poznávacích procesů. Matka nezpracovává informaci věcně, které ukazuje, co je třeba zlepšit, co nebylo dostatečné apod. Zpracovává ji v souladu s její negativní emocí, jistým zkreslením situace, tedy přednost dostávají negativní důsledky, které neúspěch dítěte může mít (např. špatné hodnocení jeho výkonu, sociální důsledky, obava z dalšího selhání). „*To u matky vyvolává zklamání a aktivuje obavu z vlastního neúspěchu (rodičovské selhání) a matka reaguje stažením se z kontaktu například že „ted’ se o tom nechci bavit“, případně jen neverbálně únikem z kontaktu, ignorováním dítěte. Tím dítěti sděluje, že bylo-li neúspěšné, je mu, byť dočasně odebrána náklonnost. Neúspěch přestává být informací o chybě, stává se ohrožujícím a je třeba se mu napříště vyhnout. Pokud se i přes zvýšené úsilí dítěte podobná situace opakuje, je neúspěch nekontrolovatelný a ohrožující a dítě se ho začne obávat.*“⁶²

Rodiče ale nepůsobí na emoční inteligenci svých dětí jen tak zprostředkovaně, vlivem vlastních emocí na interakci s nimi. Časté jsou i obvyklé druhy sociálního učení - tvarování chování (odměnami a tresty), modelováním a později rozhovorem o emočních tématech. Děti se učí na základě přirozeně se vyskytujících souvislostí rozšiřovat své vrozené emoce na stále větší okruh podnětů. Cestou pokusu a omylu se učí vytvářet emoční

⁶¹ STUHLÍKOVÁ, I.: *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005, s.21. ISBN 80 -7178-534-2

⁶² STUHLÍKOVÁ, I.: *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005, s.21. ISBN 80 -7178534-2

reakce na různé situace. Tady vstupují významně do hry rodiče, kteří určité reakce zpevňují jako žádoucí svojí pochvalou a oceněním, nebo hodnotí jako nežádoucí svým odmítnutím, popřípadě trestem. Mohou tak posilovat emoční kompetenci ve smyslu rozpoznávání, regulace a adekvátního vyjadřování emocí.

Někdy se stává, že dobrá snaha vést dítě k regulaci emocí nevede k nejlepšímu konci. Hněv je reakcí na zabránění uspokojení našich potřeb a je namířen proti překážce. Pokud je dítě za projev hněvu tvrdě potrestáno odmítnutím, byť v dobré snaze zabránit do budoucna podobným nepřiměřeným způsobům projevu, učí se ho popírat. Tím se může vytvářet neurotický konflikt, protože potlačený hněv se přetváří do neurotických projevů včetně úzkosti. Problém je v tom, že pociťovat hněv je adaptivní, vyjadřovat ho společensky nevhodným způsobem ale adaptivní není. Pokud se má dítě naučit zacházet se svým hněvem inteligentně, je důležité ho přivést k tomuto poznání.

Dovednosti regulovat emoce, zvládat negativní emoce při zátěži, využívat emoce k zlepšování své adaptace na prostředí se učí nápodobou nebo identifikací se svými modely, které samozřejmě musíme nejdříve získat. Trestat výbuch hněvu tvrdým fyzickým trestem, agresí řešit agresí, není nejlepší možnost. Emoční reakce jsou jen velmi obtížně změnitelné, na rozdíl od chování a myšlení. Jejich zkušenosti byly získány v relativně raném věku, pod vlivem osobně velmi významných blízkých, často byly spojeny s přijetím nebo odmítnutím. Navíc nebyly získávány plně vědomě, spíše automaticky, jako jiné běžné dovednosti, např. jízda na kole. Tyto dovednosti jsou uloženy v tzv. procedurální paměti, proto k nim nemáme přímý přístup. Patří k implicitním procesům, a tak mnohdy, zvláště u silných emocí, proběhnou stejně automaticky jako ona jízda na kole, byť si je můžeme zpětně uvědomit.

5.3.1. Bariéry rozvoje a využívání emoční inteligence

Ke zvyšování dovedností emoční inteligence, jak ji rozvíjet, je základní podmínkou, aby se emoce mohly stát objektem našeho uvažování. Tedy věnovat jim pozornost, tolerovat emoční reakce, vítat příležitost něco nového se dozvědět a naučit. Pro pozdější rozvoj komplexnějších dovedností je velmi důležité včasné rozšíření emočního rejstříku dětí, tedy dostatečná diferenciací emocí, schopnost pojmenovat je a hovořit o nich. Logické myšlení se beze slov, byť ve formě tzv. vnitřní řeči, neobejde. Rozhovor o emocích, zvláště těch negativních, jako jsou například hněv, pohrdání nebo smutek, bývá výrazně sociálně cenzurován, protože máme občas pocit, že je to nevhodné anebo že něco neovládáme. Často od něj upouštíme a naše dovednosti verbalizace i diferenciací emocí tím ztrácí příležitost k rozvoji.

Rovněž některé osobní handicapy mohou být překážkou rozvoji či uplatnění EI. Odlišnost daná handicapem se odráží i v rozdílnosti prožívání, která není vždy pro ostatní představitelná, a tak může ztěžovat jejich empatické porozumění. Výzkumem bylo potvrzeno, „že i v dospělém věku jsou si lidé s hyperaktivitou a poruchami pozornosti (dnes poměrně častá diagnóza ADHD - *attention deficiency and hyperactivity disorder*) víc vědomi svých sociálních a emočních problémů. Vidí sebe sami jako méně sociálně a emočně kompetentní, ale víc citlivé na porušování sociálních norem. Používají více slov k popisu interakčních scén, ale vyskytuje se u nich méně emočních slov. V protikladu k tomu ale hodnotí své emoce jako intenzivnější než ostatní lidé. Zůstávají sami s pocitem, že neumí se svými emocemi a sociálními situacemi zacházet stejně obratně jako jejich vrstevníci bez těchto obtíží. (Friedman, Rapport, Lumpley a kol., 2003)⁶³

Na jedné straně ilustruje, že se ne vždy dovedeme přiblížit tomu, jak tito lidé své emoce prožívají, jak náročná je pro ně jejich regulace. Na druhé straně to potvrzuje známá skutečnost, že těm, kteří by to nejvíce potřebovali, se

⁶³ STUHLÍKOVÁ, I.: *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005, s.26. ISBN 80 - 7178-534-2

podpory v rozvoji jejich emoční kompetence dostává nejméně. Je to dáno i tím, že oni sami nedokáží o takovou podporu požádat.

Ti, kteří si nejhůře uvědomují své emoce a mají nejhorší schopnosti je usměrňovat, se nejméně snaží vyhledat neprofesionální pomoc u přátel, rodičů, apod. Pokud je emoční kompetence člověka nízká, málo záleží na tom, jak kvalitní sociální oporu ve svých blízkých má, protože ji neumí využít. Na to, aby si dítě vytvořilo základní emoční kompetenci, která mu umožní sociální oporu v dospívání a dospělosti využívat, potřebuje v raném dětství cítit, že prožívat emoce, pokoušet se je vyjadřovat a mluvit o nich je v pořádku a je to okolím přijímáno, což neznamená nekritický souhlas se všemi způsoby vyjádření. Určitou bariérou pro rozvoj emoční inteligence mohou bohužel být i nerealistická očekávání. Rozvoj EI je dlouhodobý program, vyžaduje trpělivost, ale především otevřenost a poctivost v přístupu k vlastním emocím.

5.4. Přehled schopností v MSCEIT

1) Vnímání emocí

Vnímání emocí je to, jakým způsobem dokážeme tyto pocity rozpoznávat. Dalo by se říci, že celý svět kolem nás neustále komunikuje a posílá nám emoční zprávy. Emoce obsahují hodnotné informace o vztazích a světě. Schopnost vnímání emocí začíná uvědoměním si těchto základních poznatků a vodítek, končí pak přesným identifikováním a rozpoznáním, co znamenají. Jak se tedy tato schopnost používá? Musíme si uvědomit své vlastní pocity a emoce, takže budeme mít přesné údaje a informace o světě kolem sebe. Uvědomění si emocí jiných je klíčem v práci s lidmi.

2) Užití emocí jako podpory myšlení

Věřte, že tak jak se cítíme ovlivněni, tak i myslíme. Když se budete například cítit smutní, můžete vidět svět jedním způsobem, zatímco když se budete cítit šťastní, budete interpretovat stejné dění jinak. Lidé se smutnou

nebo špatnou náladou mají sklon soustřeďovat se na detaily a hledat u druhých chyby. Lidé v mnohem pozitivnější náladě mohou lépe vytvářet nové myšlenky i neobvyklá řešení problémů. Znalost, jaká nálada je nejvhodnější pro tu kterou situaci a postoupení do této správné nálady je důležitou schopností. Schopnost lze využít kreativním myšlením. Kreativní myšlenky mohou přicházet ze schopnosti navodit si náladu nebo vytvořit emoci. Cit pro jiné lidi, vlastnictví emoční empatie, může být také založeno na schopnosti navodit stejné pocity, které zažívá jiná osoba.

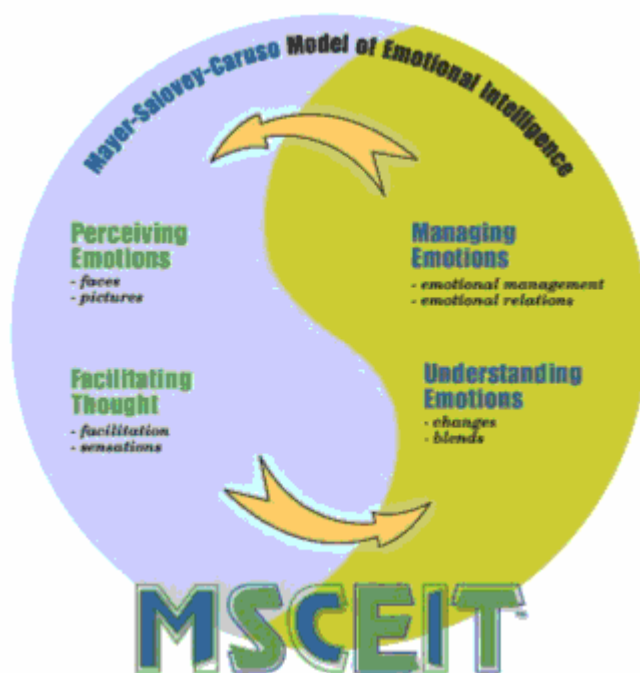
3) Porozumění emocím

Emoce obsahují informace, naše schopnost porozumět těmto informacím a úvaha nad nimi hraje důležitou roli v našem každodenním životě. Tato schopnost odpovídá na otázky, např. proč se cítíme šťastní; jak se cítíme; apod. Tato schopnost se využívá pohledem do nás samotných i druhých, což může vyžadovat emoční znalosti. Tyto znalosti nám pomáhají porozumět lépe lidem.

4) Řízení emocí

Pokud emoce obsahují informace, pak ignorování (přezírání) těchto informací znamená, že můžeme vytvářet špatná rozhodnutí. Občas bychom měli zůstat otevření našim pocitům, učit se z těchto pocitů a používat tyto informace k tvorbě rozhodnutí a k volbě vhodného jednání. Občas může být nejlepší zbavit se emocí, protože v nás mohou vytvořit blok, který nám brání, abychom byli úspěšní. Tato schopnost se používá, když se budeme opírat o uvědomění si vlastních emocí, které obsahují cenné informace. Využijeme je poté k řešení problémů, výsledky tak mohou být mnohem pozitivnější.

Obr.č.1.: Model emoční inteligence podle Mayer, Salovey, Caruso (skupina MSC), přehled schopností v MSCEIT.⁶⁴



Zdroj: <http://ei.czechian.net/webs/ei/uzsi.php>

5.4.1. Rozdílnost mezi EI a EQ

Podle názoru Steve Heina zaměřuje v současné době většina píšících autorů pojmy EQ a EI. Pojmu emoční inteligence (EI) by mělo být podle Heina používáno k vysvětlení vrozeného potenciálu osoby. Každé narozené dítě se totiž rodí s určitým potenciálem schopností emoční citlivosti, emoční paměti, dovednostmi emočního jednání a emočního učení (toto pojetí je v podstatě definicí emoční inteligence dle skupiny MSC: Mayer-Salovey-Caruso).

„Tyto čtyři vrozené kompetence tvoří jádro jedné emoční inteligence (EI):

Emoční citlivost = vnímání, odhadnutí a interpretace emocí

Emoční paměť = obratnost v emočním myšlení

Emoční jednání = porozumění a analýza emocí, využití emočních znalostí

Emoční učení = uvážená regulace emocí podporující emoční a duševní růst“⁶⁵

⁶⁴ <http://ei.czechian.net/webs/ei/uzsi.php>

Vrozená inteligence (EI) může být dále rozvíjena nebo poškozována životní zkušeností, zvláště lekcemi emočního učení od rodičů, pedagogů, rodinou během dětství, adolescence nebo v průběhu kariéry. Výsledkem osvojení si těchto emočních lekcí je EQ, která reprezentuje relativní vrstvu zdravého nebo nezdravého vývoje osobnosti vrozené emoční inteligence (EI).

Užitím pojmu EQ však S. Hein nehovoří o číselném výsledku analogickému k výsledku testu IQ, jak by se na první pohled mohlo zdát. Jak sám Hein podotýká, jde o vhodný název, který činí rozdíl mezi vrozeným potenciálem (EI) a pozdějším rozvojem nebo poškozením (EQ). Podle Heina je totiž možné, aby se děti narodily s vysokou úrovní vrozené emoční inteligence (EI), ale poté se pod vlivem učení zhoubným emočním zvykům v nevhodném prostředí, jejich EQ snižovalo. Hrubé zacházení, zneužívání, zanedbávání způsobuje toto emoční poškození nejčastěji. Testované děti v jeho výzkumu měly nižší výsledky v existujících emočních testech ve srovnání s ostatními, kteří mají emoční inteligenci podobnou té potenciální při narození.

Jak Hein pozoroval na vlastní oči, je možné narodit se s vysokou EI, ale poté co je emočně poškozena v raném dětství, je nižší coby EQ později v životě. Na druhou stranu věří, že je možné, aby se děti narodili s relativně nízkou EI, ale díky zdravému emočnímu modelu a výchově, v životě měli uplatnění s průměrně vysokým EQ. Ať je to jakkoli zdůrazněno, tak věří, že je mnohem snazší znehodnotit vyšší EI než poškodit EQ s nízkým EI. Tato teorie je analogií k principu, že je všeobecně snazší ničit než tvořit. Nakonec Hein poznamenává, že všechny modely emoční inteligence zahrnující právě skupinu MSC, kombinují označení vrozených emočních proměnných (citlivost, paměť, jednání, učení) se všemi efekty působícími na tyto proměnné. Důvěryhodní autoři podle něj tedy definují inteligenci celkově jako potenciál. S nimi Hein souhlasí, a proto by se mělo rozeznávat mezi EI a EQ.

⁶⁵ <http://ei.czechian.net/webs/ei/eivseq.php>

5.4.2. Model emoční inteligence S. Heina

Velice užitečným přístupem k modelu emoční inteligence skupiny MSC (Mayer-Salovey-Caruso) je jeho interpretace od S. Heina. Hein (2005) považuje emoční inteligenci za vrozenou schopnost, která nám poskytuje emoční citlivost a potenciál pro naučení se zdravému řízení emočních dovedností. Dále věří, že každé dítě se rodí s určitým jedinečným potenciálem schopností emoční citlivosti, emoční paměti, emočního zpracování a emočního učení. Jsou to tyto čtyři vrozené složky, které tvoří jádro jedné emoční inteligence. Navrhuje, abychom používali pojem emoční inteligence (EI) pouze pro vrozený potenciál osoby. Když budeme chtít mluvit o aktuálních emočních schopnostech a emočním řízení, tak jak se s nimi setkáváme ve vztazích, navrhuje, abychom užívali pojem EQ, protože je již často užívaný v situacích, ve kterých hovoříme o praktických emočních schopnostech osoby. Pokud se užívá pojmu EQ, tak nemluvíme o číselném výsledku testu podobnému IQ. Pojem EQ reprezentuje relativní vrstvu zdravého nebo nezdravého vývoje osobnosti vrozené emoční inteligence (EI).

Heinova interpretace a výklad jednotlivých oblastí EI

- 1) Vnímání, hodnocení a vyjadřování emocí;
- 2) schopnost všimnout si a identifikovat emoce z obličeje, tónů hudebních nástrojů a gest (řeč těla);
- 3) kapacita sebevědomí, podstata uvědomění si vlastních pocitů (vědomí toho, že se vyskytují);
- 4) kapacita emoční gramotnosti. Být schopný pojmenovat přesně pocity vlastní nebo cizí; být schopný diskutovat o emocích a sdělovat to druhým jasně a okamžitě;
- 5) emoční pomoc myšlení;
- 6) schopnost začlenit pocity do rozborů, usuzování, řešení problémů a tvorby rozhodnutí;
- 7) potenciál našich pocitů ovlivňuje myšlení o tom, co je důležité;

- 8) porozumění a analýza emocí, využití emočních znalostí ;
- 9) schopnost řešit emoční problémy;
- 10) schopnost identifikovat a porozumět vnitřním vztahům mezi emocemi, myšlením a chováním. Například v procesu navazování vztahů vědět, jak myšlení může ovlivnit emoce a naopak. Nebo jak emoce mohou řídit chování naše i druhých;
- 11) schopnost porozumět významu emocí v životě;.
- 12) uvážená regulace emocí podporující emoční a duševní růst;
- 13) schopnost převzít odpovědnost za vlastní emoce a štěstí;
- 14) schopnost obrátit negativní emoce v pozitivní díky učení a růstu příležitostí;
- 15) schopnost pomoci druhým identifikovat a těžit ze svých emocí.⁶⁶

Hein v části „EQ versus EI“ výklad zjednodušuje následovně:

Emoční citlivost = vnímání, odhadnutí a interpretace emocí

Emoční paměť = obratnost v emočním myšlení

Emoční zpracování = porozumění a analýza emocí, využití emočních znalostí

Emoční učení = uvážená regulace emocí podporující emoční a duševní růst⁶⁷

Heinova kritika testů emoční inteligence

Podle Heina lze za testy emoční inteligence vydávat pouze testy MEIS a MSCEIT, neboť reprezentují správnou definici. Autor také věří, že již brzy přijde konec měření osobnostních dovedností a schopností, které tvrdí, že měří emoční inteligenci. Od té doby, co se rozšířili jiné testy (kromě MEIS, MSCEIT) jako testy EI, shodla se akademická rada, že všechny tyto ostatní testy jsou pouze novou formou osobnostní testů, a proto neměří vskutku nic nového. Proč je tak zavádějící nazývat test Goleman/Hay McBer ECI 360 testem emoční inteligence. Poukazuje se zde na skutečnost, že věci jako optimismus, bychom měli spíše nazývat osobním rysem než formou inteligence.

⁶⁶ <http://ei.czechian.net/webs/ei/eivseq.php>

⁶⁷ <http://ei.czechian.net/webs/ei/eivseq.php>

Problém osobnostních rysů tkví v pozornosti, která se nevěnuje dětem (u dětí lze snáze odlišit potenciální a naučené schopnosti). Ignorují emoční genialitu, jsou velmi subjektivní, neberou v úvahu odlišnost testovaných osobností - (neboť co je nejlepší pro mne není nejlepší pro tebe) a neměří potenciál.

Hein ve svém příspěvku vyjádřil upřímné znepokojení nad situací, kdy tyto ostatní testy zaplavily trh a jsou nadále podporovány. Hlavní obavy jsou z jejich schválení jako testů emoční inteligence, přestože zkušenosti akademických pracovníků s těmito testy tvrdí pravý opak. Obává se také, že je jediným člověkem, který usiluje o jejich zánik.

„Nejpozoruhodnějšími testy této kategorie jsou Emotional Competence Inventory (ECI 360) Daniela Golemana a EQ Inventory (EQi) Reuvona Bar-Ona. Hein souhlasí s rozhodnutím akademických výzkumníků, kteří usoudili, že žádný z testů se nekvalifikuje jako test emoční inteligence.“⁶⁸ Cítí proto politování a zklamání, že bylo mnoho lidí oklamáno za účelem koupě těchto testů jako testů pro měření hodnot emoční inteligence.

Základními problémy testů ECI a EQi:

- testy neměří aktuální schopnosti osoby. Rozporuplná je například rychlost vyplnění testu.
- průzkum v této oblasti zjistil, že rychlost vyplnění testu byla vždy různá.
- průzkum dále zjistil, že výsledkem testu schopností jsou většinou informace, které o sobě má dotyčná osoba. Sebehodnotící testy však všeobecně nejsou dobrými indikátory aktuální schopností.

Konkrétně Bar-On EQi je typickým příkladem sebehodnotícího testu. Golemanův ECI je sebehodnotícím testem jen do určité míry, neboť jsou vyžadovány názory druhých na schopnosti testovaného. Na druhé straně tyto

⁶⁸ <http://ei.czechian.net/webs/ei/eivseq.php>

názory nemusí být přesným indikátorem aktuálních schopností. Jiné osoby totiž neposkytnou vždy aktuálně přesné informace.

„Test MSCEIT je v této oblasti (do určité míry) jediným testem, který měří schopnosti aktuální, které jsou požadovány tvůrci testu při řešení problémů. Testy neměří aspekty lidské osobnosti, které již předtím nebyli měřeny existujícími osobnostními testy. Je faktem, že se akademičtí pracovníci shodli na tom, že testy ECI i EQi neměří nic z toho, co by již v minulosti měřeno nebylo.“⁶⁹

5.5. Test MEIS a MSCEIT

Začátkem roku 1990 byl v publikaci Mayera a Saloveye poprvé použitý pojem emoční inteligence. Mayer a jeho kolegové se poté pokusili vyvinout test schopností. Příklad testu schopností měl být testem k vyplnění, kde je uveden jeden aktuální vzor (sebehodnotící test měl jednoduše zjistit, s jakou rychlostí jsme schopni tento test vyplnit). V testech používaných Mayerem a jeho skupiny jsou pokládány otázky na identifikaci emocí z obličejových výrazů na fotografiích (například Mayer, J.D., DiPaolo, M.T., Salovey, P. (1990). Bylo objeveno, že mnoho lidí je v této schopnosti úspěšnějších než jiní. Tento a další testy vedli vědce k rozhodnutí, že existují zázračné děti s vysoce rozvinutou emoční inteligencí. Od roku 1990 pokračoval výzkum v hledání cest ke zdokonalení spolehlivosti a ověření platnosti testů. V posledních letech srovnali výsledky testů s měřením osobnostních rysů a měření racionální inteligence. Výsledky spolehlivě potvrdili, že vskutku tyto testy měří nově identifikovanou formu inteligence.

„Když se objevila Golemanova první kniha (Emoční inteligence), rozhodla se skupina MSC zabývat zneužitím pojmu emoční inteligence. V roce 1995 důkladně shrnuli kritéria užití pojmu emoční inteligence jako mnohostranného

⁶⁹ <http://ei.czechian.net/webs/ei/kritmsc.php>

testu v článku *Emotional Intelligence as Zeitgeist, Personality and Intelligence*. Jak vyplývá z tohoto článku, tak EQi test Reuvona Bar-Ona má velice zajímavou minulost. Ranná verze tohoto testu byla totiž vyvinuta Reuvenem předtím, než slyšel o pojmu emoční inteligence. Bylo to v době, kdy pracoval jako student na své disertační práci. V té době vytvořil psychologický test *wellbeing*, který nikdy neoznačil jako test EI.⁷⁰ Zdá se tedy, že byl Bar-On motivován Golemanovou knihou a využil marketingu, aby test propagoval za test emoční inteligence. Mayer vyslovil zároveň námitku vůči jeho definici emoční inteligence a tvrzení, že jeho test ji měří. Nedávný vývoj však ukazuje, že Bar-On a tým MSC evidentně spolupracují na dohodě o veřejné definici emoční inteligence a porozumění tomu, co každý z testů měří.

5.6. Heinova kritika skupiny MSC

Intelligence je určitým potenciálem. Důvod v toto tvrzení se opírá o příklad, kdy může být dítě emočně inteligentní, ačkoli zatím nemá schopnost čtení, psaní nebo vyplňování inteligenčních testů. Toto dítě dosud nemůže demonstrovat své schopnosti a vysoký potenciál v emočních testech. Slovo „schopnost“ proto samo o sobě může nabývat dvou významů. Může znamenat potenciál, doposud neobjevené schopnosti. Nebo také potenciál, který byl objeven v něčem, co lze předvést, označit nebo testovat.

Dále S. Hein upozorňuje, že je nemožné naznačit čistý emoční potenciál testy MEIS nebo MSCEIT. Tyto testy podle jeho názoru mohou postihnout pouze druhou formu schopnosti. Ačkoliv věří, že jednoho dne přístroje zkoumající mozkovou kapacitu, budou schopny říci více i o čistém emočním potenciálu dětí. S. Hein ve své podstatě upozorňuje na starý známý rozdíl mezi fluidní a krystalickou inteligencí. Definice a cesta diskuse o emoční inteligenci,

⁷⁰ <http://ei.czechian.net/webs/ei/kritmsc.php>

kteřou napsali autoři skupiny MSC, ignoruje fakt, že děti začínají s velkou vrozenou emoční inteligencí a poté ji mohou ztrácet.

Důraz je kladen na emočně inteligentní osobu, která je způsobilá zvládnout rozsáhlý slovník charakterizující pocity. Zvládnutí nepovažuje pouze za schopnost pochopení rozsáhlé řady pocitů v sobě samém a druhých, ale právě v stanovení nespecifičtějších pojmů pro pocity v rozhovoru s druhými nebo sebereflexi.

V jedné z prací MSC⁷¹ byla zahrnuta schopnost vyjádření emocí do první části oblasti EI, ale test je omezen pouze na část emocí srovnatelných s nejrozšířenějším rozpětím pocitových slov, které jsou dostupné v angličtině. V sekci emočního porozumění si Hein všiml, že mnoho z této sekce je souhrnně označováno jako moudrosti emocí, tento pohled je však vzdálený pojmu emoční inteligence. Moudrosti se lze naučit, ale inteligence reprezentuje potenciál, který existoval již předtím, než se jedinec začal učit. Samozřejmě, když je někdo více inteligentní, učení tak jde podstatně rychleji.

Heinovým zájmem je více se zabývat oblastí emoční obratnosti v myšlení a řízení emocí. Těžko lze hovořit o tom, jak test odráží aktuální schopnosti v reálných životních situacích nebo za extrémního stresu. V těchto situacích může být totiž výzkum emoční inteligence nejdůležitější. Upozorněním na tento problém se Hein v podstatě snaží vyvolat diskusi o omezeních psychometrických metod. Nakonec shledává definici MSC příliš abstraktní, tedy vzdálenou samotnému testu. Emoce jsou totiž v testu identifikovány pomocí umění a hudby. Zmíněné CD-Rom pracuje s otázkami na grafický design, pomocí kterého jsou zjišťovány emoční stavy.

5.7. Využití emoční inteligence

Rozvoj a využití emoční inteligence pro uplatnění IQ nám prezentuje, co pro nás znamenají dovednosti EQ, společně propojené s dovednostmi a

⁷¹ <http://ei.czechian.net/webs/ei/kritmsc.ph>

hodnotami IQ, s možnostmi dalšího uplatnění. Bez spojitosti obou veličin EQ a IQ nelze nalézt správné uplatnění svých dovedností a možností v životě. „Moderní výzkumy uvádějí, že vysoký inteligenční kvocient nemá na celkovou životní úspěšnost a spokojenost větší vliv než 20%.“⁷²

Obr.č.2.: Rozvoj a využití emoční inteligence pro uplatnění IQ ⁷³



Zdroj: NAKONEČNÝ, M.: Lidské emoce, Praha: Academia, 2000

Intelligence a její hodnoty jsou však i nadále velmi ceněny, ale jsou zde i další vlivy, které mohou podnítit naši úspěšnost. Mezi velmi důležité priority pro osobní rozvoj je podstatnou součástí emoční inteligence emoční kvocient, nebo-li EQ. Možnosti a význam EQ se nedá měřit standardizovanými testy a rutinním měřením, jehož výsledkem je číselná hodnota jako je tomu u IQ. Nedá se tedy s určitostí říci, zda EQ ve vyšší či nižší hodnotě je to správné pro život. Ale rozhodně se dá říci, že lidé s vysokou emoční inteligencí mají lepší předpoklady se motivovat, sebehodnotit, rozpoznat své emoce a pocity, zvládají lépe negativní emoce a umí odstranit příčinu těchto emocí, to jak u sebe, tak i u

⁷² PAULÍK, K.;GRUBER, D.: *Trénink radosti. Sebepoznání, seberozvoj – Emotion Management*. Ostrava: Repronis, 2001, s.88. ISBN 80-86122-74-3

⁷³ NAKONEČNÝ, M.: *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000, s.192. ISBN 80-200-0763-6

jiných lidí a to vše umí využívat v mezilidských vztazích, komunikaci a úspěšnosti ve vzdělávání. Odměnou lidem s vysokou emoční inteligencí je úspěch a dobrá kariéra. Zejména se těchto předností dá využít v politice, podnikání, diplomacii, ale i ke spokojenosti v osobním životě.

„Nemáte-li své emoční schopnosti pod kontrolou, nemáte sebeuvědomění a nejste schopni zvládnout své stresující emoce, pak nemůžete vyvinout dostatečnou empatii a nemůžete udržovat funkční vztahy. Je pak zcela jedno, jak jste chytrí. Nikam to nedotáhnete.“

Daniel Goleman⁷⁴

ZÁVĚR

V současné době se praktikují převratné změny v požadavcích na osobní vlastnosti podmiňující úspěch a to zejména na pracovišti. Všichni jsme podrobováni hodnocení podle nových měřítek. Přestává být rozhodující míra inteligence, vzdělání a zkušenosti. I když jistým způsobem je naplnění vzdělávacích potřeb a získávání nových poznatků, znalostí a zkušeností hodnoceno jako pozitivní. Jistou měrou nám tuto možnost nabízí právě vzdělávání dospělých. Stále se však do popředí v hodnotícím procesu dostávají hodnoty jako je poznání, zvládnutí svých možností, schopnost a úroveň komunikace s okolím. Dále potom další kvality jako je houževnatost, iniciativa, optimismus a přizpůsobivost. Tato měřítká se stále uplatňují při rozhodování v organizacích, kdo bude povýšen, nebo propuštěn ze zaměstnání.

Nesmíme opomenout fakt, že v mnohých případech zůstává i nadále zásadním měřítkem úspěchu měření inteligence různými testy inteligence, které jsou rozhodujícím faktorem při výběru zaměstnanců do pracovního poměru. V mnohých případech dospělé populace se právě nesplnění těchto kritérií hodnocení inteligence stalo jistým nedostatkem. Inteligence je chápána jako určitá dispozice k myšlení, chápeme ji jako část struktury osobnosti člověka. Je nutné se zabývat hlavně skutečností, že inteligence není zárukou životního štěstí a úspěchu, když ji brzdí duševní poruchy, např. neschopnost navazovat kontakty, nebo blokace procesů myšlení, jakými jsou předsudky.

Konvenční testy inteligence měří pouze analytický aspekt inteligence, a dokonce ne celý. Inteligence je považována za proměnnou. Není nám dáno

⁷⁴ GOLEMAN, D.: *Emoční inteligence* Vyd.2, (V nakl. Metafora 1.).V Praze: Metafora, titl.s. 2011 ISBN 978-80-7359-334-6

určité množství jednou provždy, naopak si můžeme inteligenci i nadále zvyšovat, ale také si ji snižovat. Různé testy vyhovují různým lidem, a je proto důležité užívat mnohých variant, které se nám nabízejí v testovacích nástrojích. Inteligence není primárně záležitost množství, ale spíše rovnováhy, znalosti kdy a jak užít analytické, tvůrčí a praktické dovednosti. Inteligence je nutná pro dosažení jakéhokoli cíle. K dosažení určitého cíle je nám také nápomocna emoční inteligence, protože bez určité spojitosti rozumové inteligence, emoční inteligence a teoretických poznatků nelze pochopit správný význam a uplatnění nabízených možností pro běžný život. Je nutné poukázat v teoretické rovině na důležitost zmiňovaného tématu.

Nedokážeme si správně vyložit chápání vlastních emocí, pocity druhých lidí a přitom výraznou měrou tím ovlivňujeme nejen svůj život. Mnohdy se mylně interpretuje pojem emoční inteligence, lidé ji považují za něco, co není a nemůže existovat. Není chápána jako priorita k dosahování lepších výsledků, co zvyšuje naše možnosti, nebo co nás může motivovat k většímu úspěchu. Abychom byli dnes úspěšní a mohli se realizovat ve svém životě, musíme se naučit své dovednosti maximalizovat, protože jen díky spojitosti rozumu, citů a vlastního uvědomění dokážeme dosáhnout těch nejlepších výsledků.

Emoční inteligence je něco, co je v každém z nás a jejím obsahem jsou pocitové složky. Určuje nám také to, jak řídíme své chování, jak řešíme společenské složitosti, činíme osobní rozhodnutí a s ohledem na ně dosahujeme pozitivních výsledků. Pokud pochopíme, co emoční inteligence pro nás znamená, jaké možnosti nám nabízí, dokážeme pozvednout úroveň vzdělávacího procesu i obohatit sebe o nové poznatky.

POUŽITÁ LITERATURA

BENEŠ, M.: *Andragogika - teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8

BRADBERRY, T.; GREAVESOVÁ, J.: *Emoční inteligence v praxi*. Columbus 2003. ISBN 978-80-7249-220-6

DOČKAL, V.: *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 2005. ISBN 80 -7106-840-3

GAJDOŠOVÁ, E., HERENYOVÁ, G.: *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál 2006. ISBN 80-7367-115-8

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

GOLEMAN, D.: *Emoční inteligence*. Praha: Metafora 2011. ISBN 978-80-7359-334-6

GOLEMAN, D.: *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus 1999. ISBN 80-7249-017-6

FÜRST, M.: *Psychologie*. Olomouc: Votobia 1997. ISBN 80 -7198 -199- 0

HAMER, D., COPELAND, P.: *Geny a osobnost*. Praha: Portál 2003. ISBN 80 -7178 -779 - 5

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál 2000. ISBN 80 -7178-303-X

HASS, A.: *Morální inteligence. Jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás*. Praha: Columbus 1999. ISBN 80-7249-010-9

HOWARD, P.J., : *Příručka pro uživatele mozku*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7367-052-6

KOUKOLÍK, F.: *Lidský mozek*. Praha: Portál 2002. ISBN 80 -7178-632-2

KOUKOLÍK, F.: *Sociální mozek*. Praha: Nakladatelství Karolinum 2006. ISBN 80 -246 -1242-9

MACEK, P.: *Adolescence*. Praha: Portál 2003. ISBN 80 -7178 -747-7

MICHEL, G.F.; MOOREOVÁ, C.L.: *Psycho-biologie*. Praha: Portál 1999. ISBN 80 -7178-116-9

- NAKONEČNÝ, M.: *Lidské emoce*, Praha: Academia, 2000
ISBN 80-200-0763-6
- NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 2003.
ISBN 80 -200 -1289-3
- PAULÍK, K.;GRUBER, D.: *Trénink radosti. Sebepoznání, seberozvoj – Emotion Management*. Ostrava: Repronis, 2001. ISBN 80-86122-74-3
- PIAGET, J.: *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80 -7178-309-9
- POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál 2001. ISBN 80 -7178-570-9
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999.
ISBN 80-7178-290-4
- SHAPIRO, L.E.: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2004.
ISBN 80 -7178-964-X
- SCHULZE, R., ROBERTS, R.O.: *Emoční inteligence*. Praha 2007, Portál. ISBN 978-80-7367- 229-4
- STERNBERG, R.J.: *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80 -247-0120-0
- STUHLÍKOVÁ,I.: *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 1995,
ISBN 80 -7178-534-2
- STUHLÍKOVÁ, I.: *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál 2002. ISBN 80 -7178-553-9
- URBAN,D: *Emocionální inteligence*. Praha: Management Press, 1998, ISBN 80-85943 -79-4
- VACÍNOVÁ, M.; LANGOVÁ M.: *Vybrané kapitoly z psychologie*. Československý spisovatel, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7459-014-6
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80 -7184-488-8
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178 -308-0
- VETEŠKA, J.: *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha, 2010. Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN: 978-80-86723-98-3

VONDRÁČEK, V.; HOLUB, F.: *Fantastické a magické z hlediska psychiatrie*. Bratislava: Columbus, 2003. ISBN 80 -7249 -139-3

ZOHAR, D.,MARSCHALL, I.: *Spirituální inteligence*. Praha: Mladá fronta 2003. ISBN 80 -204 -1030-9

ŽDICHYNEC, B.: *Tajemství mozku*. Praha: ISV nakladatelství 2002. ISBN 80 -86642-07-0

POUŽITÉ ZDROJE

Zpracováno podle /cit. 2012-02-28/. Dostupné na <<http://www.mensa.cz>>

Zpracováno podle /cit. 2013-04-24/.

Dostupné na: <<http://ei.czechian.net/webs/ei/uzsi.php>>

< <http://ei.czechian.net/webs/ei/eivseq.php>>

< <http://ei.czechian.net/webs/ei/kritmsc.php> >

<<http://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2012/01/SKAV>>

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Mgr. Andrea BEDNAŘÍKOVÁ

Obor: Andragogika

Název práce: Aspekty EQ a jejich vliv na vzdělávání

Rok: 2013

Počet stran: 109

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů české literatury a pramenů: 35

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 0

Počet internetových zdrojů: 5