

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

Magisterská diplomová práce

Olomouc 2022

Bc. Barbora Chaloupková

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE**

**METODY VÝUKY V RÁMCI KURZŮ ZAMĚŘENÝCH NA ROZVOJ  
EMOČNÍ INTELIGENCE UČITELŮ**

**Magisterská diplomová práce**

**Studijní program: Andragogika**

**Autor:** Bc. Barbora Chaloupková

**Vedoucí práce:** PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma *Metody výuky v rámci kurzů zaměřených na rozvoj emoční inteligence učitelů* vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 29. 3. 2022

Barbora Chaloupková

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala panu PhDr. Ondřeji Skopalovi, Ph.D. především za jeho vstřícnost a trpělivost při vedení mé magisterské diplomové práce. Děkuji také všem respondentům, kteří se ochotně zapojili do mého výzkumného šetření a poskytli rozhovor.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Barbora Chaloupková
<b>Katedra:</b>	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
<b>Studijní program:</b>	Andragogika
<b>Studijní program obhajoby práce:</b>	Andragogika
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Metody výuky v rámci kurzů zaměřených na rozvoj emoční inteligence učitelů
<b>Anotace práce:</b>	<p>Tato diplomová práce si klade za cíl zjistit a popsat metody výuky, které lektor používá v rámci kurzů zaměřených na rozvoj emoční inteligence učitelů. Pozornost také směřuje ke zjištění významu a přínosu emoční inteligence. Cílem teoretické části je objasnit problematiku emoční inteligence, popsat možnosti jejího rozvoje a také tuto problematiku vymezit v souvislosti se vzděláváním a andragogikou. Empirická část představí konkrétní metody výuky jednotlivých kurzů a praktické zkušenosti lektorů, se kterými byly provedeny polostrukturované rozhovory. Pro kvalitativní šetření byla jako výzkumná metoda zvolena interpretativní fenomenologická analýza. Z výsledků analýzy vyplývá, že je důležité šířit osvětu o nutnosti vzdělávat učitele v oblasti emoční inteligence a také, že existují efektivní metody a nástroje k jejímu rozvoji.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Emoční inteligence, metody, učitel, lektor, vzdělávání
<b>Title of Thesis:</b>	Teaching methods within courses focused on an emotional intelligence development of teachers

<b>Annotation:</b>	<p>This thesis aims to identify and describe the teaching methods that the lecturer uses in courses aimed at developing the emotional intelligence of teachers and also to find out in this context its importance. The aim of the theoretical part is to clarify the issue of emotional intelligence, describe the possibilities of its development and also to define emotional intelligence related to education and andragogy.</p> <p>The empirical part will present specific teaching methods of each courses and also practical experience of lecturers, with whom semi-structured interviews were conducted. An interpretative phenomenological analysis was chosen as a research method within the qualitative survey. The results of the analysis show that it is important to raise awareness about the need for teacher education in the field of emotional intelligence and also that there are effective methods and instruments for its development.</p>
<b>Keywords:</b>	Emotional intelligence, methods, teacher, lecturer, education
<b>Názvy příloh vázaných v práci:</b>	<p>Příloha č. 1 – Informovaný souhlas respondenta</p> <p>Příloha č. 2 – Struktura rozhovoru</p>
<b>Počet literatury a zdrojů:</b>	71
<b>Rozsah práce:</b>	118 s. (178 793)

# Obsah

Anotace .....	1
Úvod.....	5
Teoretická část .....	8
1 Emoční inteligence.....	8
1.1 Emoce .....	8
1.2 Intelligence.....	11
1.3 Emoční inteligence z hlediska historie .....	12
1.4 Definice emoční inteligence .....	14
1.5 Rozdíl mezi emoční inteligencí a akademickou inteligencí .....	18
1.6 Praktické uplatnění emoční inteligence v životě .....	20
2 Rozvoj emoční inteligence .....	24
2.1 Vývoj EQ v rámci ontogeneze .....	24
2.2 Metody rozvoje emoční inteligence .....	27
2.3 Měření EQ.....	29
3 Emoční inteligence ve vzdělávání a v andragogice .....	32
3.1 Význam EQ ve vzdělávání ve školních institucích .....	35
3.2 Legislativa pro lektorskou činnost .....	39
3.3 Kompetence lektora .....	42
3.4 Emoční inteligence v andragogice .....	48
3.5 Didaktické metody v rozvoji měkkých dovedností a emoční inteligence.....	56
Empirická část.....	64

4	Výzkumný problém a cíle výzkumu .....	64
4.1	Cíl.....	64
4.2	Výzkumné otázky.....	65
5	Metodologie .....	66
5.1	Výzkumná metoda – polostrukturovaný rozhovor .....	66
5.2	Interpretativní fenomenologická analýza .....	67
5.3	Pilotáž.....	68
5.4	Charakteristika a výběr výzkumného souboru .....	68
6	Analýza výsledků a interpretace dat .....	71
6.1	Popis a postup analýzy .....	71
6.2	Interpretace dat.....	74
7	Diskuze .....	99
	Závěr .....	104
	Literatura a zdroje .....	106
	Seznam příloh .....	113
	Přílohy.....	114



## Úvod

Svět se od doby, kdy se poprvé začal skloňovat pojem emoční inteligence, velice proměnil a na základě níže popsaného pochopíme, proč potřeba této schopnosti nabírá na své podstatě. V důsledku globalizace se s příchodem nových i leckdy neomezených možností objevují také nové problémy, se kterými se jako společnost, ale i jako jednotlivci musíme denně potýkat. Jedná se jednak o proměnu společnosti jako takové v souvislosti s migrací a tím související akulturací, kdy se do těsnější blízkosti stále častěji dostávají různé etnické skupiny a kultury a xenofobní chování se stále prohlubuje. Jsou to ale také například roztržité politické poměry napříč celým světem, používání zastrašujících nástrojů jako „zbraň k přesvědčování mas“, nerovnocenná komunikace, nekonečné dohadování a pravidelné emoční útoky, jež mají za následek nemožnost nastolit klidnou a racionální diskuzi. Od doby plošného připojení k internetu mají lidé přístup k nekonečnému množství informací, které na nás mají velký vliv a v rámci kterých často neumíme rozlišovat realitu od lží, resp. neumíme používat kritické myšlení. Bariso (2018) tuto dobu označuje jako dobu „postpravdivou“, kdy odvolávání se na emoce a také osobní přesvědčení má větší váhu nežli objektivní fakta. S příchodem neomezených možností a současným sociálním vývojem vznikají nebo se prohlubují různé patologické jevy jako například nárůst závislostí - nutno zmínit především sociální sítě a potřebu sdílet veškeré události našeho života s ostatními, a to mnohdy cestou zkreslené a vylepšené reality, dále nárůst nespokojenosti a psychických problémů lidí napříč všemi věkovými skupinami v souvislosti s narůstajícím individualismem a odtržením a vzdalováním se, mj. kvůli technologickému pokroku, od naší lidské přirozenosti. Přístup na internet i sociální sítě s sebou sice nese spousty výhod, ale současně představuje i veliké riziko díky záplavě informací, které na nás neustále vyvíjí tlak, což v konečném

důsledku vede ke snižování schopnosti pozornosti a sebekontroly. Internet a média mají významný vliv na naše emoce – objevuje se neschopnost je ovládat (strach, že nám něco unikne a následné úzkostné stavy), smutek, neschopnost zpracovat všechny informace a z toho plynoucí agrese. Toto a mnohé další jsou důvody, proč je více než kdykoliv před tím nutné zabývat se rozvojem emoční inteligence u všech lidí bez rozdílu (Bariso, 2018).

Často v životě čelíme, ať už jako přímí aktéři, nebo v roli pozorovatele různým nekomfortním situacím, jež vyžadují efektivní jednání a řešení, ať už na úrovni jednotlivců, menších skupin nebo na národní či mezinárodní úrovni. Osobně jsem se však v rámci svého vzdělávání nesetkala s větší orientací na výchovu ke zvládnutí praktického života v dospělosti, tedy například na již zmíněné řešení problémů a s tím související zvládání emocí jako je strach, smutek, agrese apod. Osobní seznámení s pojmem emoční inteligence mě vedlo k úvahám, proč se toto téma ve školních institucích dosud přehlíželo a v podstatě se na něj neklade přílišný důraz ani v současnosti. Mé úvahy mě někdy vedou k přesvědčení, že často takzvaně „bereme věci za špatný konec“ a věci řešíme v opačném pořadí, tedy například jsme vystaveni řešení různých životních problémů, u kterých se automaticky očekává naše schopnost efektivně problémy řešit, ale bez jakéhokoliv předchozího učení této techniky a dovednosti. Vlastní vnímání schopnosti emoční inteligence jako velice podstatné součásti života každého z nás mě vedlo k jejímu hlubšímu zkoumání, při kterém jsem si uvědomila podstatnou skutečnost – k tomu, aby se mohl rozvoj emoční inteligence u lidí posunout kupředu, prosadit jej například do škol – připravovat tedy člověka na praktickou stránku života, přirozeně už od jeho útlého věku a nikoliv až zpětně, předchází však potřeba zajistit vzdělávání dospělým, zejména pedagogům, aby sami pochopili podstatu rozvoje své emoční inteligence a mohli jej tak následně předávat dále, tedy i dětem. Zajímalo mě proto, jaké

jsou v Česku v rámci dalšího vzdělávání možnosti pro rozvoj emoční inteligence učitelů. V rámci literární rešerše jsem neobjevila akademickou práci, která by se tímto tématem zabývala z hlediska praxe, a proto je hlavním cílem této diplomové práce zjistit a popsat metody výuky, které lektor používá v rámci kurzů zaměřených na rozvoj emoční inteligence učitelů.

Tato práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části je hlavním cílem popsat problematiku emoční inteligence v souvislosti s její historií, využitím v praktickém životě a v souvislosti s možnostmi jejího rozvoje. V dalších kapitolách teoretické části se zaměřuji na emoční inteligenci ve vzdělávání a andragogice, na didaktické metody jejího rozvoje a kompetence lektora kurzů zaměřených na rozvoj emoční inteligence.

Cílem empirické části je pomocí kvalitativního výzkumného šetření odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: Jaké metody výuky používá lektor v rámci kurzů zaměřených na rozvoj emoční inteligence učitelů? Šetření bude také směřovat k zajištění informací v oblasti osobnosti a kompetencí lektora, možností a přínosu dalšího vzdělávání lektora v oblasti EQ, osobního postoje a názoru lektora na danou problematiku, profilu účastníků kurzu a nahlédne také na práci se zpětnou vazbou a evaluací kurzu.

## **Teoretická část**

### **1 Emoční inteligence**

*„Je to srdce, čím cítíme správně; to nejpodstatnější zůstává našemu oku skryto.“*

(Antoine De Saint-exupéry, Malý princ)

#### **1.1 Emoce**

Abychom se mohli zabývat termínem emoční inteligence, nejprve je zapotřebí objasnit související pojmy, ze kterých je odvozena, prvním z nich je termín emoce.

Emoce můžeme definovat jako schopnost reagovat na dané podněty prožitkem libosti a nelibosti, který je spojený s fyziologickými reakcemi a také změnou aktivity, eventuelně také dalšími vnějšími projevy. Emoce tedy nezahrnují pouze prožitek, ale také i s tím spojenou celkovou reakci, fyziologickou a psychickou. Emoční prožitky jsou spontánní, není možné je zásadně ovlivnit, ale je možné je regulovat, potlačovat či vytěšňovat. Hlavní funkcí emocionality je tedy základní orientace a regulace, která směřuje k adaptaci na určité podmínky. Dispozice k emočnímu prožívání je vrozená, geneticky podmíněná a souvisí s typem temperamentu. Způsob emočního prožívání je však dán i sociokulturně, kdy v rámci socializace získáváme informace o tom, jaký projev je a není žádoucí, což má vliv na naše emoce, resp. na jejich hodnocení a následně s tím spojené chování. Emoce se často proměňují, a to můžeme chápat jako projev citlivosti na různé podněty a jejich změnu neboli proměny jejich subjektivního významu. Emoční prožitek nás informuje o nějaké situaci a jejím významu a je to iracionální hodnotící kritérium. Emoční informace tedy může být nepřesná a projevuje se subjektivním hodnocením reality, jež se však liší od racionálního posuzování. Emoce vyjadřují vztah k sobě samému, ale také k okolnímu světu a diferencuje dané situace podle toho, zda jsou vyhodnoceny jako žádoucí či

nežádoucí. Problém nastává v emočním hodnocení, kdy se často objevuje nejednoznačnost, tedy ambivalence a proměnlivost citových prožitků, kdy je sice možné prožívat pozitivní emoci spojenou s oblíbenou činností, například s lyžováním, ale zároveň se může objevit strach z úrazu (Vágnerová, 2005).

Nabízí se otázka, k čemu jsou vlastně emoce dobré a z jakého důvodu nás jimi příroda vybavila? Goleman (2011) uvádí, že naše vášně a nejhlubší city jsou nezbytnými průvodci našich životů, bez kterých bychom byli ztraceni, a člověk za své přežití v evoluci vděčí velkému vlivu emocí na lidské rozhodování. Na základě zjištění sociobiologů lidé při rozhodování v kritických situacích svého života totiž upřednostňují city před rozumem, a to z toho důvodu, že nám emoce pomáhají zvládat situace, které jsou pro nás příliš důležité na to, aby jejich řešení záviselo pouze na intelektu: ohrožení či nebezpečí, překonávání překážek při dosahování cíle, bolestná ztráta, vytváření partnerského vztahu či budování rodiny. Každá z emocí se projevuje pohnutkou k danému jednání a každá emoce také upíná pozornost směrem, jež se v minulosti při zvládání problémů související s lidskou existencí osvědčil. S opakováním těchto situací rostl také význam lidské citové výbavy pro přežití, přičemž došlo k jejímu genetickému zakódování do nervového systému, a to v podobě vrozených, automatických sklonů lidské povahy.

Lze tedy říci, že nám emoce pomáhají vyhodnotit různé situace a události, probouzí naši aktivitu k nějaké činnosti či naopak vybízí ke zdrženlivosti a umožňují flexibilní reakce na nové podněty okolního prostředí. Všechny prožitky náš mozek nevědomě ukládá a klasifikuje na dobré, špatné, příjemné, nepříjemné či bezpečné a škodlivé. Následně nám tento proces ukládání usnadňuje orientaci v okolním světě (Kanitz, 2008).

Druhy emocí můžeme třídit podle celé řady kritérií a zdá se, že existuje veliké spektrum emocí a pocitů. Například Helus (2011) dělí emoce na *primární*, se kterými se můžeme setkat u každého jedince a v každé kultuře. Řadí sem smutek, strach, vztek, radost, důvěru, znechucení, očekávání a překvapení. *Sociální* emoce oproti tomu souvisí se vztahy mezi lidmi, se socializací, s postavením ve společnosti či skupině, s mezilidskou vzájemností v bezprostředních vztazích a také v přesahu k lidem, lidstvu celkově. Mohou se propojovat s city primárními, čímž však vzniká emoční komplexita. Zde je potřeba zohlednit kulturní odlišnosti, vliv osobní zkušenosti apod. Mezi sociální emoce řadí pocit bezpečí, důvěru, naději, nezištnost, obětavost a solidaritu. Jako vyšší sociální emoce, tedy ty, které se pojí s povznášejícími zážitky, uvádí altruismus, vděčnost či odpuštění.

Daniel Goleman (2011) rozlišuje osm základních emocí, a tedy smutek, bázeň, hněv, lásku, štěstí, stud, odpor a překvapení. Existují další dělení základních emocí od různých autorů, které se však vždy vzájemně prolínají a z toho vznikají další emoce a pocity. Vzniká veliké spektrum emocí a mezi nimi jsou velice jemné nuance. Není vždy jednoduché rozlišit, zda cítíme strach, závist či obavu, když emoci, kterou prožíváme, je směsicí všech zmíněných pocitů. Brockert a Braunová (1997) pro lepší uchopení a představu přirovnávají emoce k paletě základních barev, jež všichni dokážeme jednoduše označit a pojmenovat. Problém však nastává při smíchání základních barev a vznikem velikého spektra odstínů, kdy klasifikace a zařazení není snadné a jednoznačné. Pro jednoho může tentýž odstín vypadat starorůžově, pro druhého meruňkově a pro třetího fialově. Emoce, které prožíváme, jsou směsí základních pocitů a výsledný pocit je závislý na intenzitě a síle těchto základních pocitů. Tuto problematiku ještě dále rozšiřuje přítomnost a vliv temperamentu a nálady, která je zpravidla delší než emoce samotná.

Na scénu tak zhruba od poloviny osmdesátých let minulého století přichází pojem emoční inteligence, poté, co strmě narůstá zájem o emoce jako faktor spokojeného, úspěšného a smysluplného života člověka. Ruku v ruce s tím je dokazováno, že je inteligence ve svém tradičním pojetí nešťastným zúžením pohledu na osobnost – inteligence, jež opomíjí prožitkové emocionální situace jedince a je zaměřená především na kognitivní manipulování s obsahy mysli jako předpokladu intelektuálního výkonu (Helus, 2011).

## **1.2 Inteligence**

V odborné literatuře lze najít velké množství různých definic inteligence podle teoretického přístupu autora. Obecně se však zdůrazňuje význam aspektů inteligence jako schopnost myšlení; schopnost učení; schopnost adaptace; schopnost metakognice, tedy porozumění možnostem vlastního myšlení; schopnost myslet; učit se a schopnost se adaptovat. Inteligenci můžeme definovat jako psychickou vlastnost člověka, která patří do kategorie schopností, přičemž schopnosti jsou považovány jako předpoklady k určité aktivitě, k výkonu, jež může mít orientační i adaptační význam. Tento termín slouží k označení obecné struktury rozumových schopností, jež udávají způsob orientace neboli porozumění a určitým způsobem ovlivňují i chování. Rozvíjí se na základě interakce vrozených dispozic a podnětů přicházejících z vnějšího prostředí, tj. učení. Mezi dílčí složky inteligence lze zařadit pohotovost vnímání, prostorovou představivost, paměť, verbální inteligenci, matematickou inteligenci, obecné usuzování, intrapersonální a interpersonální neboli sociální inteligenci. Oproti emocím je inteligence mnohem lépe měřitelná. Měření se provádí prostřednictvím výkonu, resp. chování v předem dané a vymezené situaci, pomocí verbálních i neverbálních testů. Pro hodnocení výkonu v testech inteligence je užíván inteligenční kvocient – IQ (Vágnerová, 2005).

Rozumové inteligenci v kontextu EQ se věnuji i nadále v dalších částech této práce. Vztahu a propojení emocí a inteligence se zabývá mnoho autorů s různými pohledy a přístupy, a lze tak tuto problematiku považovat za multiparadigmatickou. V následujících kapitolách se zabývám propojením právě těchto pojmů, tedy vymezením emoční inteligence v jejím širším pojetí.

### **1.3 Emoční inteligence z hlediska historie**

I přestože byl pojem emoční inteligence (dále jen EQ) poprvé použit až v 90. letech 20. století, je potřeba si uvědomit, že otázkou emocí a jejich významu v našich životech se lidé zabývají již po tisíciletí. Ve starověku se jimi zabývali především lékaři a filozofové, například Platón, který přirovnal duši člověka k dvojspřeží s hodným koněm představujícím dobré emoce a s koněm vzpurným zastupujícím emoce zlé. Oba koně drží na uzdě vozataj, což je zde použito jako metafora pro rozum. Platón již před více než 2000 lety uvedl, že: *„Veškeré učení má citový základ“* (Wharamová, 2014). Panju (2008) upozorňuje na dobu Aristotela, který se zabýval povahou emocí, zejména tím, jak se dá ovládnout vlastní hněv. V jeho díle *Etika Nikomachova* použil tento známý výrok: *„Každý se může rozzlobit – to je snadné. Avšak rozzlobit se na toho pravého člověka, tou pravou mírou, v ten pravý čas, z toho pravého důvodu a tím pravým způsobem – to už tak snadné není.“* Emocím byly v rámci evoluce přidělovány různé významy, jednou byly spojovány s pokušením, s hříchy a snahou je vytěsnit, jindy s láskou a neoddělitelnou součástí života lidí (Panju, 2008).

S příchodem vzniku samostatného oboru psychologie se objevoval trend klást důraz na poznávací neboli kognitivní složky lidské inteligence a vynakládalo se úsilí na porozumění a objasnění emocí pomocí rozumu. Ve 20. století tak byly emoce víceméně přehlížené a přiřazovaly se zejména ženám, mužům pak spíše logické myšlení (Kanitz, 2008). Předchůdce pojmu EQ byl pojem sociální inteligence, ze které se později EQ vyčlenila.



Psycholog E. L. Thorndike definoval sociální inteligenci v roce 1920 jako dovednost člověka umět vycházet s ostatními lidmi, být schopen efektivně jednat v mezilidských vztazích a umět porozumět druhým (Huber, 2005). V padesátých letech 20. století se slavný myslitel A. H. Maslow zabýval schopností zvýšit tělesné, citové, duchovní i mentální síly v rámci své hierarchie potřeb, kdy na vrchol své pyramidy zařadil potřebu seberealizace. Význam emocí i na základě prováděných výzkumů v tomto období s orientací na schopnosti člověka postupně nabíral na své důležitosti (Wharamová, 2014). Pojem emoční inteligence byl prvně použit v r. 1960 v knize *Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* autorem H. Leunerem. Zde se však ještě nedá hovořit o stejné interpretaci dnešní emoční inteligence. Konceptem emoční inteligence se také se svou teorií „mnohočetná inteligence“ zabýval H. Gardner ve své knize *Frames of mind* již v r. 1983. Ta se podle něho skládá z intrapersonální a interpersonální inteligence, tedy schopnosti porozumět druhým, ale také sám sobě, což je dle jeho názoru důležitější schopnost než samotný inteligenční kvocient, který má vliv na úspěšnost člověka pouze z dvaceti procent (Gardner, 1999). Shrneme-li výše zmíněné, je patrné, že emoční inteligence sama o sobě není nové téma. Panju (2008) uvádí, že se liší pouze nový přístup, v rámci kterého chápeme propojenost kognitivních, emočních i sociálních center v lidském mozku. Tato koncepce a definice byla prvně navržena v roce 1990 významnými profesory Jackem Mayerem a Peterem Saloveyem, jejichž odborný článek *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality* je považován jako klíčový ve vývoji zkoumání EQ a položili tak základy současného pojetí EQ. V tomto roce se tak emoční inteligence stala významným předmětem vědeckého zkoumání (Panju, 2008).

Svou publikací *Emoční inteligence* z roku 1995 dostal Daniel Goleman koncept emoční inteligence do povědomí široké laické i odborné společnosti, protože

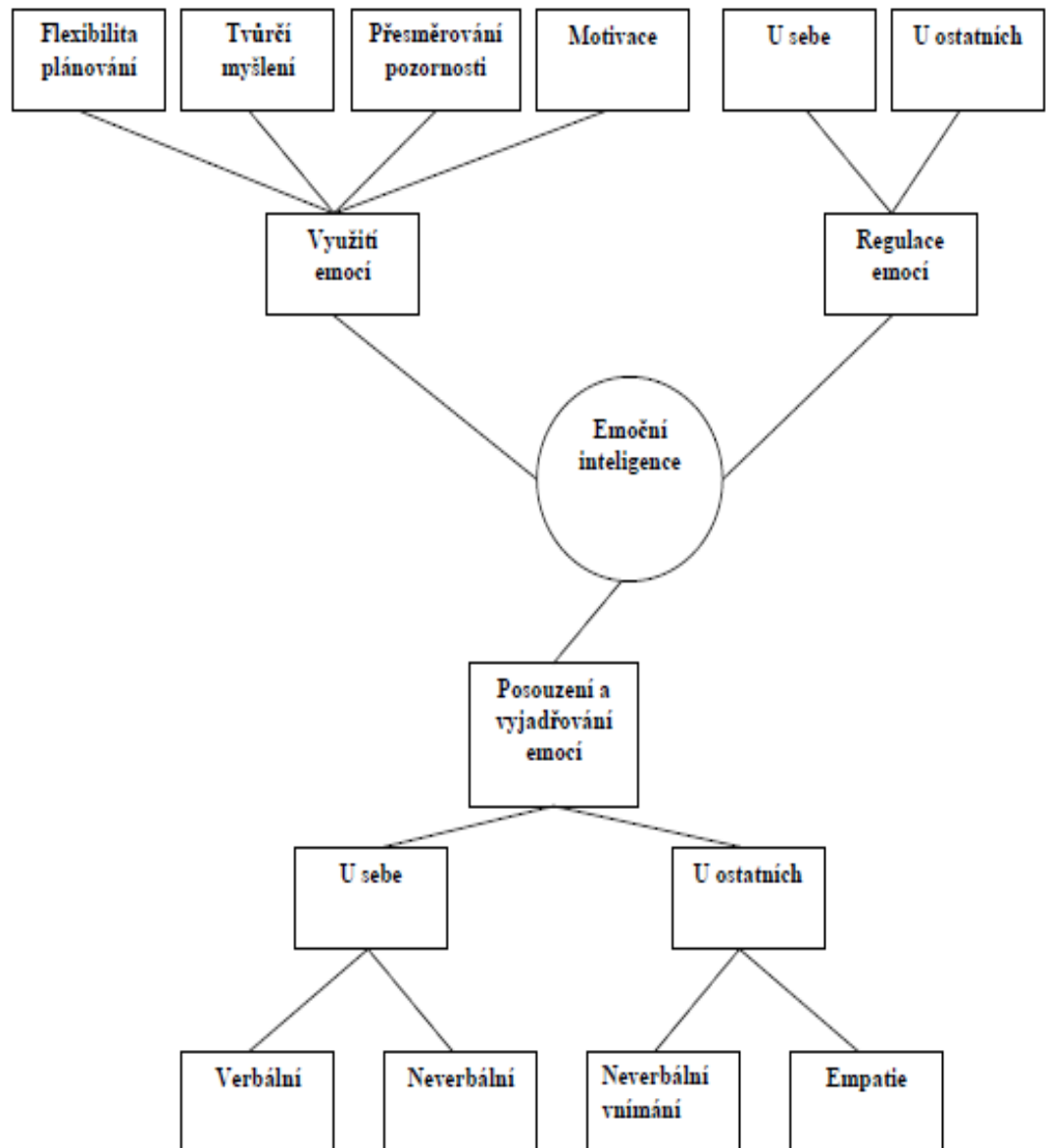
velmi prosazoval důležitost EQ a upozorňoval jako jeden z prvních na neoddelitelnou souvislost schopnosti EQ a úspěšnosti a radosti v životě člověka (Newsome, Day, & Catano, 2000).

Tuto vlastnost, ať ji označovali jako emoční inteligenci nebo jiným způsobem, analyzovalo a definovalo několik autorů, všichni se však shodují v tom, že její důležitou komponentou je dovednost ovládnout uspokojení i různé impulzy (Vágnerová, 2005). Následující kapitola proto obsahuje klíčové definice a vymezení od nejvýznamnějších autorů.

#### **1.4 Definice emoční inteligence**

Jednu ze základních definic emoční inteligence použili Mayer a Salovey, kdy popisují emoční inteligenci jako schopnost nejen své emoce vnímat a zacházet s nimi tak, aby podporovaly naše myšlení, ale je to také schopnost emocím a emočnímu sdělení rozumět a umět je efektivně regulovat, aby podpořily emoční a intelektuální růst. Lidé, kteří mají vysokou emoční inteligenci, by tak měli být schopni pozorovat své emoce, emoce druhých lidí a umět využít této dovednosti k řízení a ovlivňování svého myšlení a jednání (Mayer, Salovey & Brackett, 2004).

Jejich model obsahoval vyjadřování a hodnocení emocí, dále používání a regulaci emocí.



Obrázek č. 1 - Model EQ Saloveye a Mayera z roku 1990.

Emoční inteligenci vymezili několika základními faktory:

**Dobrá orientace ve vlastních emocích** – schopnost znát a uvědomovat si vlastní emoce a na základě toho být schopný předvídat a adekvátně reagovat.

**Regulace, tedy zvládnání vlastních emocí** – je to schopnost své emoce v určitých situacích ovládnout, tedy například schopnost se zklidnit nebo se zbavit smutku či podrážděnosti.

**Aktivizace pozitivních emocí** – posiluje motivaci k žádoucím činnostem, tedy umět si udržet pozitivní pocity, jež podpoří dosažení daného cíle.

**Empatie neboli vnímavost k emocím jiných lidí** – empatie neboli vcítění je podmíněna dovedností orientace ve vlastních pocitech, protože jen stěží člověk pochopí prožívání jiného člověka, nevyzná-li se v pocitech vlastních. V mezilidských vztazích je tato dovednost velice důležitá.

O několik let později rozpracoval tento model Daniel Goleman. Ten rozděluje emoční inteligenci do několika dílčích konceptů – **sebeuvědomění**, v rámci kterého umíme správně využívat intuici, sebedůvěru, sebejistotu a člověk si je vědom své vlastní ceny i svých možností. Do **sebeovládání** řadí spolehlivost (schopnost se ovládat), přizpůsobivost (v rámci vnějších změn a podnětů) a svědomitost (umět nést zodpovědnost). Součástí **motivace** je loajalita, ctížádostivost, optimismus a iniciativita. **Empatii** vystihuje coby základní schopnost, z níž jsou vyvozeny další schopnosti, které potřebujeme v mezilidské interakci, tedy porozumění a pochopení, schopnost pomáhat druhým v péči o jejich individuální rozvoj. V otázce **sociální obratnosti** zmiňuje jako klíčovou dovednost umět ovlivňovat ostatní, umět rozpoznat jejich potřeby a na základě toho použít adekvátní přesvědčovací taktiku. Stejně tak podtrhuje umění komunikace, kdy má člověk umět naslouchat a dbát na přijímání i vysílání srozumitelných signálů. V rámci sociální obratnosti ještě zmiňuje potřebnou dovednost umět řešit konflikty, tedy být schopen vyjednávat, ale i urovnávat spory (Goleman, 2011).

Jiná definice praví, že: „*Emoční inteligence je chápána jako komplexní schopnost, na níž závisí životní spokojenost a úspěšnost v praktickém životě*“ (Vágnerová, 2005, s. 160).

Podle Heluse (2011) jsou lidé, již nejsou v oblasti emoční inteligence rozvinuti, emocionálně omezeni, odborně řečeno lidé s alexithymií, tedy lidé s nezpůsobností číst v emocích jako konkrétní soustavě informací, která uvádí do kvalit prožívání a inspiruje k jednání.

Podle Brockerta a Braunové (1997) je nemožné oddělovat emoce od myšlení, to potvrzují i vědci v rámci psycho-logiky snahou o určité uspořádání emocí a jejich spojitostí v životě. Zajímavou tezí je u emocí předpoklad vlastních logických principů, jež rozhodují, i přestože působí jako rozumově nelogické.

### **Kritika přístupu Daniela Golemana**

Jak již bylo zmíněno přístupy emoční inteligence má své příznivce i kritiky a jeden z nejčastěji kritizovaných přístupů je právě pojetí EQ D. Golemana. Jeho teorie je kritizována pro nadměrnou snahu popularizovat EQ a nadhodnocovat její význam pro život bez dostatečných empirických důkazů, například jeho názor, že je EQ pro úspěšný život důležitějším prediktorem nežli kognitivní intelekt (Newsome et al., 2000). Podle studie od Newsome et al. (2000) neexistuje žádná významná spojitost mezi EQ a akademickým úspěchem a podobné výsledky vzešly ze studie O'Connor a Little (2003), v níž byla data sbírána pomocí sebehodnotících i objektivních nástrojů (MSCEIT a EQ-i, podrobněji popsán níže, vč. úskalí sebehodnotících metod), a ze kterých byly zjištěny pouze nepatrné korelace v některých škálách a akademickou úspěšností.

I přestože některé ze studií nepotvrdily hypotézu Golemana či jiných příznivců oblasti EQ, v kapitole 2.3. jsou popsány způsoby měření EQ, ze kterých však vyplývá velká složitost samotného měření EQ u jedince, a to

pro častou neobjektivnost nástrojů měření. I tuto skutečnost je zapotřebí vzít v úvahu při vyvozování závěrů, zda-li má či nemá EQ vliv na spokojenost jedince v jeho životě.

Protože již byly výše vymezeny základní termíny emoce, inteligence i jejich propojení – emoční inteligence, pro hlubší pochopení problematiky se v následující kapitole dále detailněji zaměřím na to, jaký je vztah a rozdíl mezi emoční a akademickou inteligencí.

### **1.5 Rozdíl mezi emoční inteligencí a akademickou inteligencí**

Na počátku byla vědci klasická neboli akademická inteligence (dále jen IQ) zkoumána jako jednoduchá metoda, v rámci které oddělili průměrné lidi od těch výjimečných. Posléze se ukázalo, že velký počet lidí byl sice nadprůměrně inteligentních, měli tedy skvělé logické myšlení, vynikali v aritmetice apod., ale byli velice omezeni jejich dovednostmi zvládat vlastní chování a vycházet dobře s druhými (Bradberry, Gravesová, 2007).

Gardner (1999) uvádí, že neexistuje pouze jeden typ inteligence, který zaručí v životě úspěch, ale existuje široké spektrum se sedmi klíčovými schopnostmi – dva druhy školních dovedností, a to verbálně a matematicky logické myšlení, dále prostorová představivost, pohybově estetické nadání, hudební nadání dva typy personální inteligence – nadání pro chápání mezilidských vztahů a dovednost rozumět vlastnímu nitru. Gardner současně připouští, že mnohostrannost lidského talentu není možné postihnout žádným číslem. Gardner později rozšířil jeho seznam na dvacet různých typů inteligence (Goleman, 2011).

I mnoho současných psychologů a odborníků se shoduje v tom, že je inteligence rozmanitá a různorodá schopnost, a posuzuje také vztah mezi kognitivní a afektivní složkou. Dále se také shodnou, že IQ i EQ nelze zcela

dobře porovnávat, neboť se jedná o dvě rozdílné formy inteligence (Kasíková & Straková, 2011).

Významný rozdíl spočívá v tom, že IQ zůstává po dosažení určitého věku, uvádí se devatenáct let, bez výrazných změn, na rozdíl od EQ, která se projevuje jako proměnlivá a vyvíjí se dlouhodobě. Navíc je možné se jí naučit i ji trénovat (Goleman, 2011). EQ je podstatně méně zatížena genetikou než tomu je u IQ, je tedy flexibilní a schopná změny (Bradberry & Gravesová, 2007).

IQ a EQ nejsou zcela protikladné schopnosti, pouze odlišné, protože pochází z aktivit rozdílných částí mozku. Intelektuální neboli akademická inteligence vychází z činnosti neokortexu, což je z hlediska vývoje nejmladší část mozku. Emoční centrum najdeme hlouběji v podkorové oblasti. EQ pak vznikne na základě součinnosti těchto dvou center pro emoce a intelekt. Dá se tedy říci, že máme dva druhy myšlení a tedy dva rozdílné druhy inteligence, emoční a racionální, přičemž emoční centra existují déle a předcházejí vzniku racionálních center (Goleman, 2011).

Je však potřeba chápat, že poměr citového a racionálního myšlení je velice proměnlivý, tedy když se zvyšuje intenzita emoce, současně narůstá i dominance emocionálního myšlení a současně klesá vliv racionálního uvažování. Goleman (2011) uvádí, že toto uspořádání vzniklo pravděpodobně v důsledku evolučního vývoje, v němž se v situacích, kdy se člověk nacházel v ohrožení života, prokázalo, že je výhodnější řídit se emocemi a intuicí než rozumem – rozmýšlet se, byť jen na okamžik, by nás mohlo stát život. Ideálním případem je, pokud dokážeme tyto dva typy myšlení, racionální i citové, harmonicky kombinovat tak, abychom se v životě mohli orientovat co nejlépe. Helus (2011) totiž dodává, že podobně

jako „myšlení hlavou“ může fungovat chybně, může i „myšlení srdcem“ fungovat zavádějícím způsobem, který by mohl jedince poškozovat.

Není pochyb o tom, že u spousty lidí existuje přímý statistický vztah mezi způsobem jejich života a IQ. U lidí s vysokým IQ bývá často typické, že mají dobré zaměstnání a jsou dobře placeni, ale na tvrzení, že IQ předvídá míru úspěšnosti, také existují rozsáhlé výjimky, kdy se uvádí, že: *„IQ přispívá k faktorům určujícím úspěch v životě pouhými dvaceti procenty“* (Goleman 1997, in: Helus, 2011, s. 126). Zbytek procent je ponecháno dalším vlivům, v první řadě vlivům souvisejícím s emoční inteligencí.

Podle Golemana (2011) by mělo být cílem dosáhnout rovnováhy mezi rozumem a city, jinými slovy „vnést inteligenci do emocí.“

V naší společnosti je úspěch v životě zpravidla spojován s dosažením vyššího stupně vzdělání a zde se předpokládá i určitá míra inteligence (Ruisel, 2000). Podle Vágnerové (2005) je možné ji rozvíjet, a to vzájemnou interakcí dispozic, které máme vrozené s podněty z vnějšího prostředí, avšak právě emoce mohou celý tento proces značně ovlivnit.

Výše uvedené definice nám představily teoretický rámec problematiky, a proto se nyní můžeme zabývat tematikou z více praktického a konkrétního hlediska. Příkladů, jak může EQ významně přispět ke zvýšení kvality života člověka, existuje mnoho, a v následujících řádcích tak představím některé z nich.

## **1.6 Praktické uplatnění emoční inteligence v životě**

Oblíbeným předmětem výzkumu je souvislost EQ a „well-beingu“ neboli pocitu (duševní) pohody, kdy zejména ve smyslu vyjadřování emocí v rámci emoční inteligence existuje významná souvislost se spokojeností v životě (Palmer, Donaldson & Stough, 2008). Jiný výzkum potvrdil větší životní



spokojenost u jedinců, kteří jsou schopni nastolit optimistickou náladu, mají pocit vysoké sebehodnoty a s emocemi umí aktivně pracovat a regulovat je (Gross & John, 2003).

### **V mezilidských vztazích**

Schopnost pracovat s našimi emocemi je důležitá i v mezilidských i partnerských vztazích. Pro šťastný partnerský vztah je podle Golemana (2011) důležité rozvíjet emoční inteligenci a schopnost milovat, hovoří o tzv. „vztahové inteligenci“. Pravděpodobně se ve většině vztahů lidé setkají s určitými obtížemi a právě emoční inteligence může být při řešení konfliktních situacích velice přínosná. Pokud jsme schopni ovládnout své emoce i ve vypjatých situacích nebo jim dokonce předcházet, můžeme dosáhnout partnerského štěstí. Jsme-li si vědomi svých emocí, dokážeme také ovlivňovat naši náladu, mít kontrolu nad verbálním, ale i neverbálním projevem, pomocí kterého ukazujeme své emoce vnějšimu světu, což jsou mj. faktory, které sehrávají svou důležitou roli v interakci a v navazování kontaktů s druhými. Obecně lze říci, že emoční inteligence je zapotřebí všude tam, kde se člověk dostává do kontaktu a interakce s lidmi, s čímž se pojí potřeba umění s lidmi komunikovat a jednat.

### **V profesním životě**

Jako příklad profese s nutností dovednosti EQ můžeme uvést obchodní nebo manažerské činnosti, zdravotnické a pomáhající profese či forezní praxi a další. EQ využijeme také pro samotné zlepšení vztahů na pracovišti. Tento druh emoční inteligence, který řeší otázku úspěšné kariéry, nazýváme „emoční management“ (Goleman, 2011). Na pracovišti je EQ považována za důležitý předpoklad úspěchu, a to pro schopnost přispívat k soudržnosti skupiny; loajality k organizaci; vůdcovskými dovednostmi; schopnosti objektivitu; přínosné zpětné vazby v rámci hodnocení výkonu; pro schopnost

rozvítet svůj osobní potenciál apod. EQ zkrátka vybízí k vyváženému sdílení kompetencí vně skupiny, jejíž výkon překonává úspěchy skupiny, která je orientována pouze na sdílení kognitivních dovedností (Schulze & Roberts, 2007). V rámci přínosu EQ v oblasti profesního úspěchu se také uvádí spojitost s citem pro komunikaci, rozhodovacími schopnostmi a schopnostmi time managementu. Dle Bradberryho a Greavesa (2007) odpovídá zhruba za padesát osm procent výkonu u všech typů zaměstnání.

### **V oblasti zdraví**

V neposlední řadě má schopnost emoční inteligence vliv i na naše zdraví. Existuje spojení mezi imunitním a centrálním nervovým systémem. Vědci zjistili, že chemické mediátory neboli látky, pomocí kterých mezi sebou komunikují buňky v těle, které mají své největší uplatnění v mozku a v imunitním systému, jsou nejvíce koncentrovány v nervových centrech, ve kterých probíhá regulace emocí. Dá se tedy říci, že emoce mají přímý vliv na autonomní nervový systém, jež v těle člověka ovlivňuje a řídí všechno, od výšky krevního tlaku až po hladinu inzulinu v krvi (Goleman, 2011). Stále přibývající důkazy o nepříznivém vlivu negativních emocí (hněv, úzkost, deprese apod.) na zdraví člověka jsou velice působivé. Pokud tyto negativní emoce přetrvávají, jinými slovy nejsme schopni emoce ovládnout, zvyšuje se náchylnost lidí k celé řadě onemocnění (Goleman, 2011). Podle Viriota (2014) lidé s vyšší EQ nejsou tolik náchylní k úzkostlivým stavům a obecně cítí větší odolnost vůči nemocem bez souvislosti s jejich vzděláním a jejich zdravotní anamnézou.

### **Obecný význam**

Díky vysoké EQ jsme schopni na základě dostatečné sebedůvěry, pocitu štěstí dělat správné rozhodnutí a zvolit cestu životem, která nás bude naplňovat (Wilding, 2010).

Navzdory výše uvedeným kritickým přístupům se v jiných studiích naopak potvrzuje souvislost EQ i s akademickými úspěchy, přičemž některé studie uvádí, že lidé s vyšší EQ dosahují lepších studijních výsledků (Goleman, 2011).

Po teoretickém vymezení EQ následují kapitoly, které se zaměří na možnosti jejího rozvoje.

## 2 Rozvoj emoční inteligence

*„Lidské emoce se rozvíjejí rychleji než inteligence.“ (Oscar Wilde)*

### 2.1 Vývoj EQ v rámci ontogeneze

*„Největší naděje národa je ve správné výchově dětí.“ (Erasmus)*

Každá oblast mozku se během dětství rozvíjí různou rychlostí. V pubertě začíná jedno z nejvíce aktivních období „tříbení“ neuronálních spojení. Řada mozkových center, jež jsou pro emoční život nepostradatelná, patří mezi nejpomaleji dozrávající. Pro představu, smyslové oblasti kůry dospívají již během raného dětství a limbický systém kolem období puberty, ale frontální laloky, označované jako sídlo emoční sebekontroly, obratnosti či porozumění, se vyvíjejí až do pozdní adolescence. Emoční chování dítěte a dospívajícího se znovu a znovu opakuje a podílí se tak významnou měrou na formování těchto drah. To je důvod, proč v sobě dětství skrývá nenahraditelnou příležitost k formování správných celoživotních emočních sklonů. Zvyky z období dětství a dospívání se vtisknou do základního uspořádání synaptických spojení v mozku a je velmi obtížné je v pozdějším životě změnit (Goleman, 2011).

**U novorozence** není zaznamenán žádný významný vývoj EQ. Typické je pouze rozlišení pocitů libosti a nelibosti. Nejdůležitější je pro toto období potřeba určitého sociálního objektu - dospělého člověka, jehož péče a vřelý vztah je nezbytný pro biologické přežití, k němuž si dítě vytváří těsné a stabilní pouto (Langmeier & Matějček, 2011).

**V kojeneckém období** se nadále rozvíjí základní pocity libosti i nelibosti a jejich diferenciaci. První vědomé úsměvy se dají pozorovat od druhého měsíce života dítěte a projev radosti či nespokojenosti zhruba od čtvrtého. Úsměvem dítě projevuje pocit pohody a citovou vazbu k pečující osobě, pláčem naopak pocit nedostatku, zlosti, ale i ohrožení. Nejprve si však ještě

plně sebe samo a tedy ani své pocity neuvědomuje, to se mění až ve chvíli, kdy se chápe jako subjekt i objekt. Od šestého měsíce dítě diferencuje strach a úzkost a od devátého měsíce může prožívat separační úzkost, která vzniká v důsledku odloučení od pečující osoby (Vágnerová, 2012).

V průběhu **batolecího období** by se dítě mělo postupně učit ovládat své emoce a být schopno udržet svou vnitřní rovnováhu v situacích, jež vyvolávají protichůdné emoce. Je to období, kdy se zvyšuje pocit sebeuvědomění a objevuje se „dětský negativismus“ a s ním spojené vzdorovité „ne“ jako univerzální odpověď na všechno. Toto období je tedy doprovázeno nejčastěji hněvem a vztekem. EQ se zde začíná ukazovat v podobě studu a hanby (Vágnerová, 2012).

**Předškolní věk** vykazuje oproti předchozím obdobím známky stabilnějšího a vyrovnanějšího prožívání. Pozitivní emoce převládají nad těmi negativními a EQ se projevuje prvními záchvěvy empatie, kdy děti lépe chápou emoce vlastní, a tak postupně začínají chápat i city druhých. Dítě také lépe své emoce reguluje, což ale mj. závisí na temperamentu dítěte. Dítě s labilním temperamentem bude své emoce logicky regulovat hůře a naopak. V rámci sociálních emocí se objevuje hrdost i pocit viny/výčitky svědomí, když se proviní porušením nějakých etických nebo sociálních norem. Utváří se emoce ve vztahu k sobě samému, ale i k jiným osobám, tedy například sebehodnocení, sebedůvěra, sounáležitost, láska, důvěra, závist, přátelství apod. (Vágnerová, 2012).

**Pro školní věk** dítěte je typické zrání centrální nervové soustavy, které má vliv na lepší emoční stabilitu a odolnost vůči zátěži. EQ se zde projevuje tak, že se dítě lépe orientuje ve svých vlastních emocích i v emocích druhých. Děti o emocích dokážou i hovořit, popisovat je, v souvislosti s empatií se objevuje prosociální cítění. Vstup do školy je pro dítě důležitým milníkem,

protože se zde již musí naučit své emoce kontrolovat i ovládat a respektovat autoritu. Vlastní vůlí dokáže své pocity potlačit nebo i srozumitelně vyjádřit. Mnohem výrazněji se zde projevuje schopnost autoregulace v důsledku sociálního okolí, která se může projevovat zdrženlivostí, jež je vyvolána nejistotou spojenou s očekáváním jeho vrstevníků nebo také učitele (Wedlichová, 2011).

**Období adolescence**, zejména v jeho rané fázi, se vyznačuje hormonálními změnami, a to se odráží i v emočním prožívání jedince. Nejčastější jsou výkyvy nálad, vysoká zranitelnost, zvýšený projev negativních emocí nebo nižší odolnost proti sociální úzkosti (Stuchlíková, 2007). Později, ke konci období adolescence ubývá náladovosti, citové lability a emoční prožívání se stabilizuje (Vágnerová, 2012).

**V dospělosti** jsou životní hodnoty jedince většinou ustáleny a s tím je i spojeno stabilní emoční prožívání a emoční inteligence je na svém vrcholu. Intenzita prožívaných emocí je průměrná a nejsou zde časté extrémní citové prožitky. Jedinec by měl být schopen své emoce přesněji diferencovat a vyjadřovat nežli v předešlých obdobích svého vývoje. Život dospělého je však protkaný různými neočekávanými situacemi různého charakteru, ve kterých je často odkázaný sám na sebe a způsob zvládnutí zátěžových situací je mj. odrazem jeho emoční inteligence, kterou je nezbytné neustále rozvíjet (Stuchlíková, 2007).

Podle Stuchlíkové (2007) dochází **ve stáří** ke změně emočního prožívání až v rámci oslabování tělesných i smyslových funkcí jedince, které je nezřídka kdy doprovázeno pocity bezmoci, ohrožení ale také ohrožení důstojnosti.

Teprve po objasnění zvláštností a rozdílů ve vývoji EQ v jednotlivých obdobích je možné se zabývat stanovením určitých metod pro rozvoj EQ, které by vždy měly individuální a vývojové zvláštnosti zohledňovat.

## 2.2 Metody rozvoje emoční inteligence

Emoční inteligence je do určité míry dovednost, kterou je možné procvičovat stejně jako další jinou dovednost. V rámci rozvoje emoční inteligence u dětí musí být respektovány jejich individuální a vývojové zvláštnosti, ze kterých vyplývají schopnosti úměrné jejich věku a podle toho je žádoucí přizpůsobovat i dané aktivity (Goleman, 2011). Rozvoj EQ u dospělých se vyznačuje jinými specifiky, jedná se totiž spíše o přerámování určitých situací, snahy poukázat na nové úhly pohledu nebo zkoušení jiných možností, nežli o učení nových přístupů. Zvyšování EQ u dospělého jedince je tedy spíše orientováno na předání kognitivních informací. Studie, kterými se zabývali Blanch-Hartigan a Ruben (2013) si kladly za cíl zvyšovat jednu z částí EQ, a to vnímání emocí. Na základě jejich studie, která shrnovala stejné aspekty za účelem nácviku této schopnosti, zjistili, že se mezi danými metodami opakovaně vyskytují složky jako například upozorňování na podstatu emocí, poskytování zpětné vazby, informovanost o nejvhodnějších postupech či posuzování mimiky ve tváři jiných lidí (ze záznamu, obrazu, ale také naživo).

V rámci technologického pokroku dnes také existují programy s automatizovaným počítačovým vyhodnocením videozáznamu pro rozpoznávání emocí, například „Face Reader“, který je v současné době spíše používán ke zkoumání chování zákazníka, ale v rámci poznávání emocí se uvádí až 89% spolehlivost (Danner, Joehl, Sidorkina, & Duerrschmid, 2014).

Chceme-li se naučit s emocemi pracovat, musí se nám ze všeho nejdříve nějaké emocii dát, následně je můžeme cítit a až poté můžeme emoce trénovat. Pokud je náš život emočně plošší, je zapotřebí začít vyhledávat příležitosti, jinými slovy, vědomě se dostávat do pro nás neobvyklých situací, které navodí „nové“ emoce. Je však nutné vyhledávat emoce všeho druhu,

příjemné i nepříjemné, tedy radost, ale i strach, zlost či smutek apod. (Ekman, 2015).

### **Konkrétní příklady metod**

Pro rozvoj empatie uvádí Ekman (2015) například metodu „přerámování obrazu“, kdy se zapojuje vlastní vizualizace. Jedinec si představí například zahradu o dané rozloze a může si tam doplnit, co mu jeho fantazie umožní, a snaží se prožívat emoce, které v něm jeho představa vyvolává. Následně upustí od této představy a vizualizuje si pohled na stejný pozemek očima architekta, následně například pohledem rodiny s dětmi nebo pohledem obchodníka. Vždy je důležité vžít se do té dané role a cítit emoce, které s tou představou přijdou. Cílem bylo změnit význam dané skutečnosti, a to změnou optiky, s níž je nahlíženo na stejný obsah. V důsledku toho se proměňovaly emoce.

Pro rozvoj emoční inteligence také může pomoci obyčejný papír a tužka. Jednoduché cvičení se podle Wildinga (2010) provádí sepsáním seznamu obsahujícím deset vlastností z oblasti EQ, které by jedinec ve svém životě (dle potřeby například i v práci) mohly být přínosné. Následně je potřeba určit konkrétní situace, v rámci kterých budou použity. Ze všeho nejdříve se procvičují ty jednodušší a postupně se jedinec propracovává ke složitějším, a to v určitém, předem stanoveném časovém úseku. Pravidelné trénování nově získaných dovedností a kompetencí se postupně zautomatizuje a tyto dílčí postupy se stanou neodmyslitelnou součástí osobnosti.

Existuje několik technik, které se dají využít jak u dětí, tak dospělých. Panju (2008) uvádí v rámci předcházení „emocionálního unesení“, tedy v rámci pocitu zahlcení či přemožení vlastními pocity, aktivitu „poznání svého obrazu“. Jedinec si nakreslí myšlenkovou mapu, která vypovídá o tom, kdo je, jaké má zkušenosti a silné i slabé stránky apod.



Emoční inteligenci můžeme zařadit do kategorie měkkých dovedností, které mají v publikacích mnohem větší místo než samotná EQ. Možnosti rozvoje měkkých dovedností lze podle Medlíkové (2010) dělit na formální, které se uskutečňují pod záštitou některé vzdělávací instituce, také neformální, konající se mimo ně a informální, v rámci kterých rozvíjíme měkké dovednosti při každodenních situacích. Při způsobu rozvoje hraje roli několik faktorů – časové a finanční možnosti jedince. Lze využít placených služeb koučů či mentorů, kteří mnohdy nabízí kurz přizpůsobený individuálním potřebám. V dnešní době však máme velmi dostupnou nabídku různých publikací, online videí, podcastů či online kurzů, které lze zhlédnout leckdy i zdarma. Jednou z neefektivnějších metod však zůstává dobrovolné a vědomé rozvíjení měkkých dovedností v běžných denních situacích, tedy v přirozených podmínkách.

Tyto a další metody by měly rozvíjet či prohlubovat stávající úroveň EQ a k určení individuální míry této schopnosti lze využít ověřených a propracovaných testů, které nyní představím.

### **2.3 Měření EQ**

Na rozdíl od akademické inteligence je velice obtížné emoční inteligenci změřit, a to kvůli absenci jednomyslné shody v otázce konceptu EQ a také kvůli subjektivitě emocí, kdy není snadné určit, co je a co není správné. V současnosti existují sebepopisné metody měření EQ, jež se často překrývají s postupy měření osobnosti. Jeden z těchto rámců porovnává EQ a IQ, v rámci kterého se využívají testy s více nebo méně korektními odpověďmi. Druhý teoretický rámec je spíše orientován na vlastnosti osobnosti a využívá již zmíněných sebepopisných metod, ve většině případů dotazníků, které jsou sestaveny na bázi sebehodnotící škály, a nelze proto výsledky považovat za příliš objektivní, jsou totiž náchylné ke zkreslení odpovědí. I přesto ale výstupy často přinesou zajímavé informace a objevují se snahy zařadit do

praxe i metody s vyšší objektivitou. Existují v zásadě dva typy testů EQ – testy sebepopisné, které sledují takzvané typické chování, a testy výkonové, které se zaměřují na samotný výkon (Schulze & Roberts, 2007).

Mezi testy sebepopisné patří metoda měření **TEIQue** tedy *Trait Emotional Intelligence Questionnaire*, což je sebehodnotící dotazník, který vychází z pojetí rysové emoční inteligence. Tento typ dotazníku obsahuje 153 otázek, výsledky jsou děleny do patnácti subškál a uvádí se úroveň rysové EQ, jež je rozdělena do čtyř jednotlivých faktorů. Těmi je spokojenost, dovednost sebeovládání, sociální a emoční dovednosti (Pérez, Petrides & Furnham, 2007).

Mezi další sebepopisné metody měření se řadí **EQ-i Bar-On** Emotional Quotient Inventory neboli Bar-Onův inventář emočního kvocientu, jehož autorem je izraelský psycholog Reuvan Bar-On. Tento test vznikl již kolem roku 1980, tedy v době, kdy se pojem EQ ještě nepoužíval a původní název byl „well-being“. Později, pravděpodobně za účelem zviditelnění v době „boomu“ emoční inteligence, R. Bar-On přejmenoval tento test na současný název. Test se zaměřuje na patnáct složek úspěšného fungování emocí, které jsou uspořádány do pěti větších dimenzí, které jsou vzájemně provázány a do kterých řadíme interpersonální EQ, intrapersonální EQ, EQ zvládání stresu, obecných nálad a EQ přízpůsobení. Tyto testy jsou mj. kritizovány za to, že nepřichází s žádným novým zjištěním a měří vše, co se již dlouho měří pomocí osobnostních testů (Schulze & Roberts, 2007).

Výkonové testy EQ se orientují na zachycení chování člověka za určitých podmínek s pomocí nesugestivních otázek. V testu se tedy již neobjevují otázky typu: *Myslíte si, že se umíte vcítit do druhých?* Hodnotí se zde vnější výkon, uvádí se minimální zkreslenost, avšak jejich administrace je velice pracná (Schulze & Roberts, 2007). Jedním z uznávaných testů mezi

odborníky je test **MSCEIT**, který vytvořila skupina MSC Mayer, Salovey, Caruso (Emotional intelligence test). V rámci testu MSCEIT se používá osm subškál (samostatné testy), které se skládají ze čtyř větví (test *tváře* a test *obrázky* jsou první větve; *synestézie* a *facilitace* patří do druhé větve; třetí větve jsou *změny* a *směsice*; *emoce* a *sociální management* jsou v rámci čtvrté) a ty vytváří dvě oblasti, a to emoční prožívání a emoční usuzování. Patří sem vyjadřování a hodnocení emocí; vnímání; emoční pomoc myšlení; rozbor emocí a porozumění; využití emočních znalostí a regulace emocí, která podporuje emoční a intelektuální rozvoj. Princip tohoto testu spočívá ve stupňovitém hodnocení, kdy se osm subškál (testů) v páru spojí do čtyř větví a následně se zmíněné čtyři větve setkají ve dvou větvích emočního prožívání a také emočního usuzování. Výsledkem je obecná emoční inteligence, která představuje průměr emočního usuzování a prožívání. Tento výsledek interpretuje dovednost používat a vnímat emoce za účelem podpory myšlení a v té návaznosti k emočně podloženému jednání. Podmínkou testu je věk vyšší sedmnácti let, maximální čas je stanoven na 45 minut a celkem ho tvoří 141 otázek (Schulze & Roberts, 2007).

V této fázi práce je objasněna problematika emoční inteligence zahrnující její historii, definici, význam, teoretické i praktické pojetí, možnosti jejího rozvoje s ohledem na vývoj jedince a současné poznání v oblasti jejího měření. O významu emoční inteligence nemůže být pochyb, i přestože existuje více paradigmat různé povahy, které se navíc s narůstajícím zájmem o tuto problematiku rozšiřují. V následující části této práce se i nadále zaměřuji na emoční inteligenci, avšak ve více specifickém kontextu andragogiky a vzdělávání.

### 3 Emoční inteligence ve vzdělávání a v andragogice

Existuje velice rozsáhlý systém formálního školního vzdělávání, kde se sleduje postupné zrání lidské osobnosti s věkem, mající tedy hierarchickou strukturu. Toto formální vzdělávání má na nás v našem životě veliký vliv – nejprve nahrazuje původní nevědomé učení učením vědomým. Komunikace se obrací od neverbální k té verbální a selektuje také naši vnímavost – zakládá se na zrakových a sluchových vjemech (ve škole převážně posloucháme nebo čteme), a diskriminuje tak naše ostatní smysly. Počítky na úrovni zanedbávaných smyslů se neztrácejí, ale více se propadají z úrovně vědomé do nevědomí. Změna také nastává například v menším množství pohybu či méně uklidňujících dotyků blízkých lidí. Zdokonalujeme se sice v mluveném projevu a vyjadřovací schopnosti jsou pomocí symbolického jazyka sice přesnější, ale na úkor toho jsme schopni vyjádřit méně odstínů reality nežli před tím. Jinak řečeno - se složitostí problému klesá naše schopnost něco relevantního a přesného o něm zjistit. Z tohoto principu vyplývá, že čím více se nám daří být přesnější ve formě, tím méně relevantní obsah je sdělován. *„Proto dnes tušíme význam formálně (například jazykem) nesdělitelných (tzv. taktních) znalostí pro vzdělávání a obracíme svou pozornost zpět k nevědomému učení“* (Plamínek, 2014, s. 39). Bohužel v tomto škola příliš nepomáhá, neboť spíše vychovává racionální a technicky zaměřené absolventy, kteří na různé oblasti našich životů (psychologické, sociální, ekologické...) nahlíží optikou mechanických problémů, a tak je i chtějí řešit. Školy se v jejich vzdělávání ve většině případů dopouští ještě dalšího hříchu – jeho povaha nás vede k tzv. konvergentnímu myšlení, tedy k myšlení, jež nás učí následovat návody, preexistující postupy, které nás na základě svého obsahu buď skutečně, nebo zdánlivě vedou k úspěchu. Tento typ myšlení je sice pohodlný, ale jeho funkčnost mizí s nástupem nestandardních situací, kdy selhávají tzv. „kuchařky“. I přestože se to postupně a pomalu mění,

tradiční školy dosud stále upřednostňují způsob výuky, kde předávané vědomosti bývají strnulé, zaměření na dovednosti žáků skoro nulové, diskuze se spíše neobjevují nebo pouze na formální úrovni a ve výuce spíše děti přejímají, nežli by musely odvozovat. Zadání úkolů zní spíše „udělejte na základě vzoru“ nežli „najděte vhodné řešení a způsob“. Výsledkem jsou pak potíže absolventů v praxi (Plamínek, 2014).

Že by se měl obsah a způsob výuky na tradičních školách změnit, zmiňuje více autorů a stále častěji o potřebě reformy ve školství, jež by měla vzdělávání zefektivnit a přizpůsobit potřebám člověka 21. století, slyšíme. Co je tím však myšleno? Současný člověk by se měl umět pohybovat a orientovat se v multikulturním prostředí a společnosti, v oblasti techniky, umět se dorozumět v prostoru EU, umět zvládnout a vyřešit různé praktické situace a v neposlední řadě umět se adaptovat na rychlost dnešní doby. Z toho důvodu je potřeba zaměřovat svou pozornost také na rozvoj různých dovedností jako například umění efektivní komunikace, řešení problémů, nést za své jednání odpovědnost, rozvíjet sociální dovednosti, tedy např. empatii a interakci s druhými nebo trénovat pozornost obecně. Díky těmto dovednostem, které jsou široce využitelné, stoupne lidský potenciál uplatnit se v širším profesním spektru (MŠMT, © 2013).

Na dnešního člověka jsou kladeny velké nároky, především v důsledku vysokého tempa změn ve společnosti. I přes snahy některých školních institucí rychle se měnící době přizpůsobovat, tempo změn je však rychlejší a postupy a metody vzdělávání ve školách je většinou naopak příliš zkonstatělé. Je žádoucí přizpůsobit školství době tak, aby se děti připravovaly i na praktický život a obstály v něm nejenom na poli profesním, ale i na té osobní úrovni. Je proto potřeba, aby paralelně s klasickým školstvím fungovalo i formální i neformální vzdělávání v rámci vzdělávání dospělých, prostřednictvím kterého si můžeme doplňovat potřebné znalosti

a dovednosti v souladu s požadavky dnešní doby a vzdělávat tak nejenom sebe, ale i pedagogy obecně, aby mohli získané dovednosti aplikovat ve své výuce a vyvažovat tak patrné nedostatky výuky v dnešních školách. Jak bude více rozebráno níže, nestačí již být vybaven pouze nějakými odbornými znalostmi, ale ve všech oblastech našich životů se ukazují jako klíčové kompetence, tzv. měkké dovednosti (soft skills), na poli profesním, ale i mimo něj. Mělo by být v našem zájmu se v tomto směru dobrovolně vzdělávat, neboť, jak už bylo popsáno hojně i v první části této práce, tyto měkké dovednosti a z nich plynoucí emoční inteligence jsou důležitým předpokladem pro spokojený a úspěšný život každého z nás.

Níže se budu zabývat možnostmi vzdělávání v této problematice, a to zejména v kontextu vzdělávání učitelů. Vzhledem k tomu, že se oblastí EQ jako takovéto v souvislosti se vzděláváním dospělých dopodrobna nezabývá mnoho publikací, vycházím v následujících kapitolách mj. také z publikací, které se orientují na tzv. soft skills neboli měkké dovednosti, poněvadž EQ byla pro vznik a vymezení měkkých dovedností přímo stavebním kamenem. Měkké dovednosti se tedy přímo vyvozují z pojetí EQ a tedy spolu úzce souvisí (Goleman, 2000).

Jak jsem již zmínila, přínos schopnosti emoční inteligence neboli měkkých dovedností je důležitá pro každého z nás. Váha a význam této tematiky jsou však mnohým stále skryty a její rozvoj tak chybí nejen ve školách, ale také v dospělosti. Jistou logiku spatřuji v určité posloupnosti, kdy rozvoj těchto dovedností zahájí nejprve sám u sebe dospělý, aby mohl následně tyto nové dovednosti předávat i dětem nebo mládeži. Tomuto tématu je věnována následující kapitola.

### 3.1 Význam EQ ve vzdělávání ve školních institucích

Existují nejméně tři důvody, proč by v kontextu s učením měla být emocím věnována pozornost – jednak emoce přímo ovlivňují kvalitu učebního procesu a také jeho výsledku, jednak existuje přímý vztah mezi duševním a tělesným zdravím a v neposlední řadě mají podstatný vliv na interpersonální komunikaci, a to následně ovlivňuje vztah žáka a učitele (Gillernová, Krejčová & kol., 2012).

#### Učitel

Jedna z nejklíčovějších postav v oblasti vzdělání je osobnost učitele. Tato profese není jednoduchá, protože je na učitele často vyvíjen tlak a vysoké nároky ze strany společnosti, především na rozšiřování jeho odborných kompetencí, jež by si měl průběžně doplňovat. Není pochyb o tom, že by měl učitel disponovat danými kompetencemi, mezi které patří jednak předpoklad vysoké odborné úrovně, kvalitní profesní dovednosti, vhodné osobnostní rysy a vlastnosti, všestrannost apod.

(Gillernová, Krejčová & kol., 2012).

Je důležité, aby učitel disponoval shodnými vlastnostmi a způsoby chování s těmi, které chce dětem předávat, protože je často, zejména u dětí mladšího školního věku, vzorem a autoritou. Učitel do výuky spolu s výkladem látky současně vnáší určitý řád, své dovednosti, zlozvyky a obecně svou osobnost, které na žáka také působí a můžou ho při jeho vývoji značně ovlivňovat (Lašek, 2012). Proto je důležité, aby tuto profesi vykonávali lidé, kteří mají nejen vysoký inteligenční kvocient, ale zároveň vyšší EQ a umí tedy kontrolovat své emoce a s tím související projevy chování, zejména pak ve vypjatých situacích (Holeček, 2014). Poněvadž být pro druhé příkladem, tedy demonstrovat správný vzor, je mnohem snazší i efektivnější než dané poučky pouze proklamovat (Panju, 2008). Učitel by měl být schopný pozitivně ovlivňovat žákův rozvoj jeho vnitřních hodnot i dozrávání

osobnosti, a to zejména prostřednictvím navození laskavého vztahu se vzájemným respektem (Holeček, 2014). Stuchlíková a kol. (2005) shrnuje potřebné kompetence učitele následovně – v rámci znalosti specifických metod sociálního a emočního rozvoje být schopen účelně využít vzdělávacího obsahu v jednotlivých předmětech tak, aby docházelo k rozvoji emočního rozvoje žáků, tedy vést je ke vhodnému vyjadřování pocitů, obecně je vést k vlastnímu prožívání, ale také k pochopení prožívání druhých, dále k dovednosti emoce regulovat a také by měl mít schopnost ve školní třídě vytvořit příznivé klima, jež umožňuje vytvářet sociální dovednosti, a v neposlední řadě být psychickou oporou pro každého žáka.

Dle Mayer (2004) existují určitá specifika, jimiž se učitelé při jejich úspěšném rozvoji EQ vyznačují:

- V prosociálním chování jsou jejich žákům kladným modelem.
- Každému žákovi se věnují individuálně.
- Pomáhají žákům zvládat náročné životní situace.
- U žáka se zaměřují kromě na výsledek, také na všechny pokusy o jeho výkon.
- Žákům jsou podporou při identifikaci, projevu i přijetí vlastních pocitů.
- Dávají svým žákům najevo, že jsou pro ně jejich emoce důležité.
- Podporují žáky v objevení a následování individuálních zájmů.

Mezi konkrétní efekty, které se u učitele po zlepšení jeho emočních dovedností projeví, můžeme uvést následující příklady:

- Umí se vyjadřovat tak, aby druzí naslouchali, a zároveň naslouchat, aby sám rozuměl druhým.
- Učitel má více času věnovat se výuce, neboť nemusí řešit tolik případů s vyrušováním a kázní.



- Konfliktní situace umí řešit efektivně
- Dokáže uspokojivě komunikovat a jednat s rodiči
- Pracuje na své duševní hygieně, umí v rámci náročného povolání zmírňovat stres.
- Umí si udržet svou motivaci a zápal k výkonu své profese, tzv. „nevyhořet“.
- Učitel je se svými nabytými dovednostmi v otázce stmelování kolektivu silným článkem učitelského sboru.

Učitel by se měl vždy zaměřovat i na rozvoj osobnosti žáka, umět směrem k dětem projevovat lásku, protože jak Holeček (2014) uvádí, v některých případech může učitel dokonce svou rolí zastupovat i žakovu nefunkční rodinu. Od učitele se obecně čeká vřelé a přátelské jednání, i přesto se lze setkat s přístupem, kdy někteří učitelé nedokážou lidskou vřelost a emoce projevit, neboť se domnívají, že je to především funkcí rodiny, nebo to pro ně představuje projev slabosti a ohrožení v otázce ztráty autority.

Dnešní učitel si tedy nevystačí „pouze“ s odbornou kvalifikací a adekvátní znalostí dané oblasti, kterou své žáky učí, ale je potřeba také zvyšovat kompetence v otázce rozvoje jeho osobnosti.

## **Žák**

Potřeba emocí se u dětí liší s věkem - na základní škole, zvláště na prvním stupni děti spíše vyhledávají fyzický kontakt, pohlazení, objetí, oproti tomu starší děti a na střední škole ocení spíše psychickou podporu. Na základě výše popsaného (viz kapitola 2.1) bylo uvedeno, že je lepší EQ rozvíjet v co nejmladším věku, neboť se pak v dospělosti těmito dovednostem učí, resp. přeučuje podstatně hůře. V části ontogeneze EQ bylo také stručně nastíněno, jak probíhá vývoj emocí v jednotlivých vývojových obdobích a nyní budou vymezeny emocionální kompetence, které by měl žák mj. i v rámci

vzdělávání nabýt. Semanová a Miňová (2008) uvádí, že by v průběhu svého vývoje dítě mělo být vedeno k rozpoznávání emocí svých i druhých, uvědomovat si a utvářet svou vlastní identitu, umět si uvědomit aktuální emoční rozpoložení a v případě nelibých emocí své vyjadřování umět regulovat, umět kriticky myslet při emočním vztahu k druhým osobám, rozvíjet komunikaci na verbální i neverbální úrovni a s tím spojeným sebe prezentováním, vyjadřovat emoce umělecko-expresivním způsobem, dále rozvíjet svou empatii v otázce pomáhání druhým, umět pracovat ve skupině vrstevníků a být přiměřeně asertivní a autonomní s ohledem na druhé ale i sebe, budovat k lidem důvěru, úctu, respekt, umět dát i přijímat pochvalu nebo umět přijímat společenské normy a pravidla.

Panju (2008) uvádí základní rozdělení emocí, které mají vliv na učení, čímž také upozorňuje na význam schopnosti EQ u dětí. Emoce jako je pýcha, naděje či radost řadí mezi emoce pozitivně aktivující; dále existují emoce pozitivně deaktivující, kam řadí úlevu, strach, vztek a ostych patří mezi negativně aktivující emoce; nudu a beznaděj řadí do negativně deaktivujících emocí. Umí-li dítě emoce ovládnout, bude mít i lepší studijní výsledky. EQ má podle Panju (2008) u žáků vliv především na jejich chování, zdraví, vztahy a studijní prospěch.

Na základě dosud popsaného se domnívám, že jednu z hlavních rolí v otázce rozvoje měkkých dovedností zastávají školské instituce. Žáci jsou však vystavováni velkému množství informací a látce, která se stále „nabaluje“ a na rozvoj měkkých dovedností tak často nezbyvá prostor.

Orientace na rozvoj měkkých i těžkých dovedností by se měly vzájemně doplňovat, a učitelé by se tak měli více věnovat literatuře s touto tematikou nebo se zapojovat do různých preventivních programů a kurzů v rámci dalšího vzdělávání dospělých, kde si sami rozvinou vlastní EQ a také se naučí správnou didaktiku EQ, tedy jak EQ naučit i děti. V rámci těchto

doplňkových aktivit si učitelé nacvičují komunikační dovednosti, schopnost dávání i přijímání zpětné vazby, sociální percepce, procvičují sebereflexi, čímž se zlepšuje vlastní sebepoznání, ale i dovednost poznávat druhé. Cílenému rozvíjení EQ u žáku jejich učitelem by měl předcházet jeho vlastní výcvik (Wedlichová, 2011).

Na základě zvýšené poptávky po tomto typu vzdělávání i institucí, zajišťujících vzdělávání EQ či měkkých dovedností přibývá, avšak stále ve velmi omezené nabídce a otázkou také zůstává v jaké kvalitě, čímž se zabývám v další části této práce. Na závěr této kapitoly bych ještě podtrhla důležitost samotné motivace učitele k dalšímu vzdělávání, kterou Kyriacou (1996) považuje v otázce rozvoje vlastních dovedností za klíčovou. Motivace samozřejmě souvisí s rozvinutou vůlí, zodpovědností, ale i ctí učitele, a rozhodne-li se učitel pro celoživotní vzdělávání, bude čelit nižšímu riziku výskytu syndromu vyhoření a naopak zvýší své pracovní uspokojení.

V nadcházejících dvou kapitolách se zabývám otázkou možností tohoto vzdělávání v kontextu kompetentnosti lektorů.

### **3.2 Legislativa pro lektorskou činnost**

V poslední době, zejména posledních třicet let se více a více obrací celospolečenská pozornost na snahu o zvýšení kvality v dalším profesním vzdělávání, zejména v souvislosti s profesionalizací lektorské činnosti a její kompetencí. Jednou z hlavních příčin zvýšeného zájmu jsou narůstající nároky na rozvoj pracovníků, a to kromě odborných znalostí, zejména v oblasti rozvoje osobnostního. Při náboru zaměstnanců se mnohdy stávají osobnostní charakteristiky uchazeče hlavní prioritou pro zaměstnavatele a v důsledku toho se začala zvyšovat poptávka po vzdělávacích aktivitách, jež se orientují na osobnostní kompetence a jejich rozvoj. To logicky vyvolává

vyšší poptávku po kompetentních lektorech těchto kurzů v rámci dalšího vzdělávání.

*„Zatímco „tvrdé“ dovednosti (tj. odborné) jsou z pohledu zaměstnavatelů přímo úměrné typu zastávané pozice a příslušnému oboru pracovníka, „měkké“ kompetence (např. komunikační dovednosti, schopnost řešit konflikty atd.) vyžadují zaměstnavatelé univerzálně od každého zaměstnance. Za nejdůležitější kompetence přitom považují schopnost týmové práce, komunikační dovednosti, spolehlivost, loajalitu a zodpovědnost“ (Kurikulum S, © 2008).*

Na základě tohoto tvrzení a dalších početných studií, které se významem měkkých dovedností již zabývaly, lze považovat tyto dovednosti nejen z pohledu trhu práce za klíčové, a proto by k jejich rozvoji mělo směřovat více pozornosti, ideálně i v rámci institucionalizovaného vzdělávání a od co nejútlejšího věku.

V nadcházející části se proto zaměřím na možnosti vzdělávání v této oblasti, avšak nejprve je potřeba prověřit formální a legislativní požadavky, jež jsou na lektory, tedy i na ty, kteří se zaměřují na rozvoj měkkých dovedností, kladeny.

Podle informací, které jsou dostupné na internetové stránce organizace *European Basic Skills Network*, jež se zaměřuje na profesionální školení lektorů, se role lektorů základních kompetencí, do kterých se řadí i měkké dovednosti, ve státech EU velice často podceňuje. Není dán žádný formální způsob, jenž by upravoval požadavky na profesionální vzdělávání lektorů v rámci dalšího vzdělávání. Proto nastala situace, kdy se napříč zeměmi EU objevují odborníci - vyučující dalšího vzdělávání s neznámým statutem a různorodostí profesního zaměření a stupně kvalifikace. Často se vyskytuje jev, kdy vyučuje profesionál a znalec ve svém oboru, ale bez formální kvalifikace k vyučování nebo si znalost didaktických metod vyučování

rozšířil pouze prostřednictvím krátkého semináře či kurzu. V těchto případech je žádoucí, aby si lektoři záměrně rozšiřovali obzory v oblasti lektorské přípravy pod vedením profesionálního lektora v rekvalifikačních kurzech. Jak si ukážeme níže, vymezit lektorské kompetence může být obtížné, proto je na mnohých místech otázka kompetentnosti lektorů stále otevřená, ale i přesto se objevují snahy a úspěšné projekty vedoucí k vymezení požadavků této profese a současně k zamezení možnosti vyučovat bez jakékoli lektorské kvalifikace. Lze jmenovat například Rumunsko, jehož *Národní rada pro vzdělávání dospělých* stanovuje podmínky pro získání a způsoby prokázání lektorské kompetentnosti, tedy i v otázce didaktických a andragogických kompetencí. Kompetenční profil se podařilo také dobře nastavit v zemích jako je Švýcarsko, Velká Británie i Rakousko. Obecně se však situace zlepšila po vzniku *Evropského rámce kvalifikací*, díky kterému mnoho zemí začalo aktivně pracovat na vzniku vlastního rámce stanovujícího kvality a podmínky kvalifikace (European Basic Skills Network, © 2011). Legislativní situací na českém území se zabývá Veteška a Tureckiová (2011) a ti tvrdí, že jednak v rámci vzdělávání dospělých nejsou stanoveny žádné obecně přijímané požadavky na kvalifikaci lektora a jednak ani nejsou stanovena kritéria, pomocí kterých by se uskutečňovalo hodnocení kvality každého z nich. V České republice tedy není tato oblast legislativně vymezena a ukotvena, neexistuje žádný metodický předpis týkající se vzdělávání lektorů a dosud nebyla odsouhlasená žádná právní norma, jež by oblast dalšího vzdělávání komplexně shrnovala a popisovala. Povolání lektora upravuje pouze § 25 Živnostenského zákona a také nařízení vlády 492/2004 Sb. a 100/2005 Sb. Podle Mužíka (2012) spadá v České republice činnost lektora pod volnou živnost, pro jejíž výkon není zákonem požadována prokazatelná způsobilost. Podle Vetešky a Tureckiové (2011) je pro výkon profese lektora nejpříbuznější na vysoké škole obor Andragogika

a Vzdělávání dospělých a stejně tak je možné absolvovat vzdělávací kurz lektor/lektorka, který požadovanou rekvalifikaci také doplní.

Nacházíme se tedy v situaci s určitými možnostmi, jak dosáhnout statutu kvalifikovaného lektora, nicméně pro možnost výkonu praxe lektora není zákonem dána povinnost rekvalifikační kurz absolvovat. Záleží tedy čistě na lektorovi samotném či instituci, jež ho zaměstnává, zda se rozhodne své odborné kompetence rozšířit o kompetence didaktické.

Za zmínku však stojí snahy a iniciativy několika organizací v rámci našeho území, jež se standardy kvality v otázce práce lektora snaží nastavovat a prosazovat. Patří sem Česká andragogická společnost nebo také Asociace institucí vzdělávání dospělých České republiky, o.s., které vytvořily a formulovaly tzv. „Desatero kvality lektora“ a dále „Desatero kvalitní vzdělávací instituce“, přičemž cílem je samozřejmě snaha uplatnění těchto principů do běžné praxe a aby se jimi řídily všechny vzdělávací instituce, ale i samotní lektoři (NSP, národní soustava vzdělávání).

Víme tedy, že veškeré podoby vzdělávání lektora spadají pod neformální vzdělávání, které se definuje jako záměrné a dobrovolné učení, jež podporuje rozvoj dovedností i schopností, potřeb i zájmů jedince, a to mimo rámec školního vzdělávání (Národní ústav pro vzdělávání, 2012).

### **3.3 Kompetence lektora**

Ve vzdělávání dospělých se pro vzdělavatele objevuje větší množství termínů a označení jako například mentoři, konzultanti, lektoři, kouči, instruktoři, andragogové apod., i přesto lze však mezi jednotlivými profesemi najít odlišnosti, jež jejich práci specifikují. Ve své práci používám převážně termín „lektor“ a toho Palán (2008) definuje jako externího univerzitního učitele nebo také jako vzdělavatele či pedagogického pracovníka, jež má na starosti řízení výukového procesu v dalším

vzdělávání. Mužík (1998) doplňuje definici poněkud abstraktním vymezením, tedy jako integrující prvek mezi vzdělávaným a učební látkou. Medlíková (2010) podtrhuje význam osobnosti lektora a chápe jeho profil jako kompetentní osobu, jež by měla mít odpovídající praxi v oboru a má schopnost zaujmout lidi, předat jim požadované množství znalostí i dovedností a je osobností sám o sobě.

Lze říci s jistotou, že existuje podstatný rozdíl ve vztahu účastníka a lektora v rámci dalšího vzdělávání než v rámci školního prostředí. Rozdíl je samozřejmě také v přístupu a zvolené metodice, kterou lektor pro dosažení svých cílů volí, přičemž jeho role vychází z obsahu vzdělávání i typu vzdělávacích aktivit. Jedním z předpokladů úspěchu správného vedení výuky je respektování toho, že účastníci dalšího vzdělávání mají oproti dětem a mládeži v rámci školního vzdělávání již hotovou a většinou stálou soustavu postojů i názorů, v různé míře mají individuální osobní zkušenosti a jsou také schopni pragmatického přístupu k hodnocení následného využití vzdělávacího obsahu v praxi (Mužík, 1998).

Tureckiová a Veteška (2008) rozlišují pojem kvalifikace a kompetence tak, že jsou podle něho kompetence vždy propojené s určitou reálnou situací, jsou jedinečnou schopností rozvíjet jeho potenciál, který vychází z jeho vlastních zdrojů, umožňují rozhodování a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Kvalifikace je pak předpokladem k formování kompetencí. Podle Malacha (2003) jsou kompetence schopnost vykonávat určité množství funkcí a prostřednictvím toho dosáhnout určité výkonnostní úrovně. Obecně je tento pojem, pro jeho široký záběr, velmi těžce identifikovatelný, záleží tedy, v jakém kontextu je na kompetence nahlíženo.

Podstata lektorovy role nespočívá pouze v reakci na vzdělávací potřeby účastníků, měl by také poskytovat pomoc a věnovat pozornost přeměně,

inovaci nebo naopak prohlubování jejich původních znalostí a dovedností. Z tohoto se odvíjí čtyři role lektora ve výukovém procesu, které Rogers a Horrocksová (2010) rozdělují následovně:

Role *učitele*, v rámci které se uskutečňuje přímé působení lektora na vzdělávané prostřednictvím jeho projevu a organizací dílčích aktivit, ale také nepřetržitou interakcí s nimi, čímž dochází k jejich aktivizaci. Lektor odpovídá za transformaci účastnických znalostí, dovedností, chování a postojů. Těchto změn lze dosáhnout pomocí podrolí *manažera učení* – kdy lektor plánuje, organizuje, vede a kontroluje a podrolí *instruktora*.

Respekt a uznání si má lektor zajistit pomocí role *týmového vůdce*, přičemž má za úkol uvést vzdělávací proces do pohybu a zajistit a udržovat pozornost skupiny.

Nelehká úloha ho čeká v roli *člena skupiny*, protože zde je zapotřebí velká dávka empatie a tedy umět se vžít do role účastníka, umět si uvědomit procesy ve skupině, jež probíhají na pozadí výuky a které i ovlivňují výsledek vzdělávání. Právě atmosféra a rozpoložení účastníků může mít dopad na celkový výsledek výuky.

Lektor by se měl také ocitnout v roli *diváka* a pozorovat skupinu z vnějšku. Průběžně posuzuje a hodnotí jednotlivé výkony, výsledky dílčích aktivit a provádí závěrečnou evaluaci.

Právě na tomto pojetí rolí si lze uvědomit potřebnost rozmanitosti osobních kompetencí lektora, jež jsou pro zdařilý výsledek vzdělávací akce velice podstatné.

Praxe ukazuje, že vynikající odborná stránka lektora ještě nezaručuje jeho kvality jako učitele, pokud podcení zásady andragogiky a nebude schopen respektovat zvláštnosti ve vzdělávání dospělých (Palán & Langer, 2008).



Existují tři univerzální roviny kompetencí, jež by měl lektor mít, aby došlo k naplnění hodnotné lektorské praxe, bez ohledu na předmět a povahu zaměření jeho výuky. Lektor by měl mít odbornou způsobilost, andragogickou způsobilost a osobnostní charakteristiky, které odpovídají výše zmíněným rolím týmového vůdce, člena skupiny i diváka. U lektora se často předpokládá vzdělání na vysokoškolské úrovni, také znalost andragogiky a všeobecný přehled a širší vnímání dané problematiky (Medlíková, 2010). K požadavkům na věcnou znalost oboru, didaktickou způsobilost lektora lze přidat ještě znalost praktické psychologie, díky které lektor dokáže odhadnout lidi, pracovat s dynamikou dané skupiny, dokáže reagovat na individuální potřeby účastníků i v rámci skupiny a naladit se na příjemný způsob komunikace i s lidmi s odlišnými potřebami (Palán & Langer, 2008).

Nyní se zaměřím na popis dvou zbývajících univerzálních rovin kompetencí, z nichž první jsou *odborné kompetence* lektora. Ten by měl být specialistou a odborníkem ve svém oboru, který vyučuje. Očekává se také všeobecný přehled, díky kterému tu danou specifickou problematiku může zasadit do širokého kontextu. Odborné kompetence jsou především klíčové u výuky *hard skills* neboli tvrdých dovedností, protože zde účastník očekává získání konkrétních odborných znalostí, které vychází z ověřitelných faktů, s čímž oproti tomu problematika měkkých dovedností příliš nepracuje, neboť je pružná a nahlíží se na ni z různých pohledů. U rozvoje měkkých dovedností se tak lektor neorientuje na zlepšení výkonu v dané odborné aktivitě, ale spíše musí být odborníkem v samotných vzdělávacích aktivitách, prostřednictvím kterých působí u účastníků na změnu postojů, hodnot a modelů chování, jež se později projevují zejména ve vztahu k druhým, sobě, práci atd. (Malach, 2003).

Malach (2003) dále rozebírá lektorovy *andragogické kompetence*, které, jak uvádí, jsou souborem schopností, znalostí, dovedností a postojů, jež lektorovi pomáhají dosáhnout předem stanovených cílů vzdělávání efektivním způsobem. Tato kompetence předpokládá schopnost zvolit a používat účinné metody a formy vzdělávání, zvolit vhodné materiální didaktické prostředky, objektivní nástroje hodnocení a obecně volit vhodnou strategii vzdělávání.

Podle Malacha existuje osm klíčových andragogických kompetencí, mezi něž řadí:

*Konstruktivní kompetence*, které s sebou nesou schopnost stanovovat cíle a následně jich dosáhnout; *didaktické kompetence*, jež zahrnují znalost specifik vzdělávání dospělých; *expresivní kompetence*, která předpokládá dovednost vyjádřit daný obsah srozumitelnou a adekvátní formou; *kompetence komunikační*, která rovněž předpokládá rétorickou dovednost lektora; *perceptivní kompetence* souvisí s lektorovou empatií, tedy vcítění se do role účastníka; prostřednictvím *motivační kompetence* dokáže lektor motivovat účastníky ke vzdělávání a vzbudit v nich snahu a zájem; *diagnostické a evaluační kompetence* předpokládají lektorovu schopnost přizpůsobit obsah výukových aktivit podle diagnostiky skupiny a umět poskytnout adekvátní zpětnou vazbu účastníkům a vyhodnocovat výuku jako takovou; poslední *organizační kompetence* vyžaduje od lektora dovednost vzdělávací akci efektivně zorganizovat.

Výše popsané kompetence jsou bezesporu důležité pro všechny lektory bez ohledu na zaměření jejich výuky. Lze však na základě výše popsaného, vzhledem k široké a hůře uchopitelné povaze měkkých dovedností zdůraznit význam těchto kompetencí právě u lektora, jenž se na rozvoj těchto dovedností zaměřuje. Jeho práce předpokládá velkou míru flexibility a

kreativity při výběru formy, metody, didaktických prostředků a pomůcek a jejich následné adekvátní a citlivé aplikace do výuky na základě správného odhadu povahy účastníků, dynamiky a aktuálního psychického rozpoložení skupiny. Lektor odborných neboli tvrdých kompetencí se proto bez těchto kompetencí obejde podstatně snadněji.

Poslední skupinou kompetenci, na které se zaměřím, jsou *osobnostní charakteristiky* či *osobní kompetence* lektora pro výkon této profese. Patří sem kompetence, jako je kreativita, angažovanost, která předpokládá osobní zodpovědnost, dovednost práce v týmu a umění iniciovat změny. Lektor by měl mít charisma a sám by měl být vyrovnanou osobností, tak aby dokázal účastníky zaujmout. Je společenský, ale dokáže si udržet odstup například v konfliktních situacích (Vašutová, 2002). U lektora měkkých dovedností lze v rámci výuky předpokládat, mj. i kvůli menším skupinám účastníků s vyšší mírou interakce a povaze předmětu výuky, větší prostor pro projev jeho osobnosti.

Významem kompetencí vyučujícího a jejich rozborem se zabývalo mnoho autorů a dalo by se takto dalším výčtem různých pohledů autorů pokračovat ještě dlouho. Proto bych se ráda zaměřila na pojetí a také shrnutí Walterové (2001) i Malacha, jejichž rozbor kompetencí bych ráda vyzdvihla, a to převážně ve spojení kompetence lektora se zaměřením na měkké dovednosti. Walterová popisuje kompetence *didaktické* a *psychodidaktické* vyjadřující dovednost vyučujícího nastolit správnou strategii vyučování, vycházející z jeho vnímání sociálních i psychologických aspektů. Díky tomuto vnímání dokáže vybrat metody výuky, které dokážou respektovat individuální i skupinové zvláštnosti, a to je při zaměřením na rozvoj měkkých dovedností velice podstatné. Stejně tak je z tohoto pohledu podstatná kompetence *diagnostická* a *intervenční*, protože prostřednictvím nich dokáže lektor nejen vnímat atmosféru a klima ve skupině, ale také ji případně ovlivňovat a

měnit. Použití vzdělávacích aktivit k rozvoji měkkých dovedností stojí na formování vztahů nebo i práci na změně postojů účastníků, a proto má veliký význam dovednost lektora efektivně pracovat se skupinou i jednotlivci, určit jejich diagnostiku a být schopen intervence. Nelze tedy opominout *psychosociální, komunikační a sociální kompetence* lektora, předpokládající schopnost empatie, vysokou úroveň rétorického projevu a s tím spojenou srozumitelnost výkladu látky a efektivní komunikaci či schopnost argumentace. Malach (2003) považuje za klíčovou i *motivační kompetenci*, kterou jsme si již popsali výše a která zejména v souvislosti s rozvojem měkkých dovedností podporuje účastníka k neustálé snaze práci na sobě, neboť je lektor s touto kompetencí schopen účastníka podpořit, a to i v otázce sebevědomí nebo při nasměrování v jeho životě.

Z výše uvedeného vyplývá, že dobrý lektor by měl být schopen důkladně poznat účastníky, respektovat jejich zvláštnosti a měl by umět podpořit jejich silné stránky osobnosti. K tomu, aby mohl lektor plně využívat svůj potenciál a uplatňovat své kompetence ve výuce, měl by si být vědom také určitých specifik a podmínek vzdělávání dospělých, zejména zaměřuje-li se na rozvoj jejich měkkých dovedností.

### **3.4 Emoční inteligence v andragogice**

*„Vzorci chování a potenciál k výkonům si můžeme přinést do života buď v zásadě hotové – tedy zdědit je po našich evolučních předcích – nebo se jim v průběhu života naučit. Učení a dědění jsou standardními cestami, jimiž se formuje lidská osobnost“* (Plamínek, 2014, s. 18).

Učením rozšiřujeme zděděné spektrum našeho jednání a chování a tím naše osobnost košatí. Díky učení se celkově stáváme úspěšnějšími, rozšiřuje se potenciál každého člověka, učí nás překonávat potíže i hrozby a v některých

případech jim dokonce umět předcházet nebo je využít ke svému prospěchu (Plamínek, 2014).

Lidé jsou nositeli lidských zdrojů a jsou jejich takzvanými správci. Tyto zdroje mohou za určitých podmínek nabízet či poskytovat svému okolí, například v zaměstnání. Je však nutno si uvědomit, že některé lidské zdroje nemůžeme zvnějšku ovlivnit, zatímco jiné se dají prostřednictvím vzdělávání záměrně kultivovat. Mezi lidské zdroje patří:

- Lidské vlastnosti, které dědíme a buď jsou po celý život neměnné, nebo se mění spontánně a nemáme na to přímý vliv. Jsou důležitou součástí a představují hluboce vkořeněné složky naší osobnosti. Existují vlastnosti fyzické a psychické a pro vzdělávání je podstatné, že vlastnosti lidí nelze změnit standardními vnějšími prostředky, jako je třeba lektorské nebo manažerské působení.

- Postoje, jež nejsou přímo zděděné, ale osvojujeme si je v průběhu života a převážně jde o nevědomý proces. Tento typ lidských zdrojů je však možné zdědit nepřímo, tedy jako vlohy k určitým postojům. Postoje představují jakousi množinu našeho vztahu ke světu, ale i vztahu k sobě samotnému. Není možné rozlišovat postoje „správné“ a „nesprávné“. Do skupiny postojů řadíme názory a motivy, které většinou vznikají nevědomým učením, ale i přesto si některé z nich plně uvědomujeme, jiné jsou skryty v nevědomí a uvědomujeme si je v pozmeněných formách. Postoje lze oboustranně měnit a tyto změny jsou tedy vratné. I přestože jsou primárním předmětem zájmu vzdělávání znalosti a dovednosti, často naše stavba postojů je právě při vzdělávání to nejdůležitější, co rozhoduje o výsledku.

- Schopnosti nejsou zděděné a osvojujeme si je pouze vědomě, a to z praktických či pragmatických důvodů. Dědit lze však k určitým schopnostem vlohy, kterým jsou dány limity, v nichž si konkrétní člověk

v konkrétních situacích může vědomě osvojit určité schopnosti. Řadí se sem znalosti, tedy schopnosti teoretické a schopnosti praktické, tedy dovednosti. V jistém smyslu jsou dovednosti pokračováním znalostí, jsou průmětem znalostí, ale současně tak postojů i vlastností do praxe. Velice specifickým typem schopností jsou návyky se znaky, které jsou na přechodu k vlastnostem a částečně také k postojům. Podobnost s vlastnostmi spočívá v nesnadné ovlivnitelnosti a podobnost s postoji představuje fakt, že mohou vznikat učením na nevědomé úrovni a obvykle jsou na nevědomé úrovni také vykonávány. Z pohledu vzdělávání je to důležitá skutečnost, neboť nevědomě užívané je mnohem odolnější a trvalejší. Vytvářet návyky je složitější a obtížnější než vytvářet dovednosti i znalosti. Stejně jako u postojů jsou i schopnosti za standardních podmínek měnitelné a jsou přímým předmětem zájmu záměrného vzdělávání. Vyučující si musí být vědom toho, zda v nějaké konkrétní situaci pracuje s objektivními znalostmi nebo pouze se subjektivními názory (Plamínek, 2014).

Lidé však nemají k dispozici pouze své vlastní neboli interní zdroje, mají možnost se obrátit také k externím zdrojům, jejichž nositeli jsou jiní lidé, například učitelé, a z těchto zdrojů následně čerpat. Mezi externí zdroje řadíme také knihy, internet nebo zkrátka spolupráci s jinými lidmi, jejichž zdroje vhodně doplňují jejich vlastnosti, schopnosti a třeba i postoje (Plamínek, 2014).

Učení a dědění dohromady tvarují osobnost člověka. Člověk je společenský živočich a zřejmě široké spektrum různorodých reakcí lidí na určité podněty, neboli různá stupnice citlivosti lidí, nevzniklo náhodně – homogenní skupiny měly nižší šanci na přežití nežli skupiny heterogenní. Nelze však vše dědit a právě přirozené rozrůznění lidských povah napovídá, že vedle předávání vzorců z generace na generaci musí koexistovat další způsob, který umožní lidem získávat postoje, vlastnosti a schopnosti až v průběhu

života. Tomuto způsobu říkáme učení, v rámci kterého si hlavně spontánně a nevědomě osvojujeme především komunikační a vztahové návyky a na vědomé úrovni dovednosti a znalosti. Výsledkem dlouhodobého vývoje člověka je pak pozoruhodná stavba – osobnost, která v sobě snoubí společné i rozdílné vlastnosti, které byly zděděny a dále vlastnosti, postoje a schopnosti, jež se vědomě (intencionálně i nevědomě (funkcionálně) učíme v průběhu našeho života. Výsledkem učení je také potenciál člověka, který je vyjádřený jeho lidskými zdroji a ty může následně využít k dosahování úspěchu. Výsledkem je tedy daná způsobilost či kompetence jedince k výkonu nějaké aktivity (Plamínek, 2014).

Učení spoluformuje osobnost, usnadňuje adaptaci na měnící se životní podmínky organismů a důvod, který nás motivuje k učení, vede k základním lidským potřebám, tedy cítit se hodnotní, potřeba úspěchu, potřeba být oblíbený a milovaný, potřeba žít v bezpečí a také zajišťovat základní životní potřeby, jako je reprodukce. Všechny z těchto potřeb se mohou stát za určitých okolností zdrojem zásadních podnětů pro učení. Učení samo o sobě tedy může být samotnou lidskou potřebou (Plamínek, 2014).

Způsob a forma učení by měla vycházet z požadovaného cíle a předmětu výuky. V tomto případě se zaměřujeme na rozvoj měkkých dovedností, se kterými emoce a emoční inteligence úzce souvisí, a jak Plamínek (2014) uvádí, pokud vzdělávání mění cíleně i postoje vzdělávaného člověka, je lepší činit tak spíše nepřímo, tedy za účastníkovy nevědomosti. Plamínek vymezuje hierarchii ukládání zdrojů ve stavbě osobnosti, přičemž nejhlouběji jsou dle něho uloženy zdroje zděděné, které mají všichni lidé stejné, například modely chování při ohrožení na životě. O trochu mělčeji jsou uloženy zdroje zděděné, ale rozdílné, například preference příjmu a zpracování podnětů. Jako další řadí nevědomě naučené zdroje, kam patří především naše vztahové a komunikační chování. Nejvýše jsou uloženy

vědomě naučené zdroje, kam patří znalosti, dovednosti, mnohé postoje jako například společenské jednání nebo dovednost řídit nějaký dopravní prostředek. Tvrdí, že *„čím hlouběji je něco zabudováno v naší osobnosti, tím je pro nás nesnadnější se toho vzdát. Čím mělčeji je zdroj umístěn, tím snadněji z našeho chování mizí“* (Plamínek, 2014, s. 34). Rozlišuje také učení na vědomé a nevědomé úrovni, přičemž uvádí, že zde nastává ve vzdělávání problém, neboť pokud se naučíme něco pouze na vědomé úrovni, například vyjednávat či prezentovat, je možné tuto dovednost používat jen při malé zátěži, ve standardních a klidných situacích. Pokud se však zátěž zvýší, máme tendence projevit i hluboce zakořeněné návyky, nejčastěji nevědomě naučené vzorce chování. Poté například naše vědomá dovednost – zachovat klid ve sporu, ustupuje a nedokážeme se rozčlenění ubránit. Proto je potřeba, aby i to vědomě naučené získalo stálost a pevnost nevědomě naučeného. Toho docílíme za předpokladu, kdy se z určité dovednosti opakováním stane návyk. Návyky nejsou pouze otázkou fyzických výkonů, pomáhají také při zvládnutí vztahů, komunikaci či myšlení. Není proto náhoda, že za nejlepší vzdělávací programy jsou považovány ty, kde se využívá vědomé i nevědomé učení, čímž se rozvíjí a vytváří určité tendence, které mohou časem vést ke vzniku návyku. Příkladem může být u řešení problému či sporu přemýšlení v souvislostech, či být schopný vidět záležitost očima protistrany, tedy být empatický.

Po předchozích řádcích snad už ani nemůžeme pochybovat o potřebnosti schopnosti emoční inteligence. Tu jsem definovala v různých kontextech, souvislostech a teoreticky víme, že se lze emoční inteligenci naučit a že je nezbytně nutná pro kvalitu našeho života. Z pohledu andragogiky ale víme, že obecně rozvoj a učení se u dospělých vyznačuje jinými specifiky než u vzdělávání dětí, kdy se jedná spíše o přerámování určitých situací, nežli o učení nových přístupů, součástí je také resocializace. Vzdělávání je pro



dospělého především nástroj pro zvládání nároků života a není zde primární snahou vytvářet jeho osobnost. Pro přijetí nových dovedností a návyků, v tomto případě převážně měkkých dovedností, je tedy logicky zapotřebí učinit určité kroky k potřebné změně. Z tohoto důvodu se níže zaměřuji na možnosti změn u dospělého člověka a vším, co s tím souvisí.

Jak bylo zmíněno v úvodu této práce, naše společnost je nastavena na představu, že po dosažení požadovaného stupně vzdělání a po absolvování výchovy v rámci rodiny i školy jsme utvořené a hotové osobnosti, získali jsme potřebné znalosti a není už potřeba na sobě jinak než profesně dále pracovat. Jak i Beneš (2008) uvádí, proces výchovy připravuje na život rozumného a emancipovaného jedince, což je považováno jako vrchol a závěr výchovy. Dospělého, tedy emancipovaného člověka nelze již usměrňovat a řídit, to ale z pohledu „výchovy“, proto se ani v andragogice pojem „výchova“ s intencionální neboli záměrnou funkcí neseskává s uznáním. Pojem *výchovu* zde spíše nahrazuje termín *socializace*, což je pojem zahrnující širší pohled než pouze pedagogické vzdělávání a výchovu a právě *„pod vlivem socializačních teorií se přestal dospělý člověk pozorovat jako v zásadě hotový a stabilní útvar“* (Beneš, 2008, s. 71-72). To ale samozřejmě neznamená, že by se člověk neměl dále formovat. Je tedy žádoucí, aby měl dospělý rozvinutou schopnost tzv. sebekompetence, kterou Beneš definuje jako dovednost reflektovat vlastní chování a jednání, vzdělávat se, pracovat na sobě ve vlastní režii. Řadíme sem ale také stupeň dominance a sebekázně, sebedůvěru nebo životní energii, které shrnuje pod hodnotovou orientaci. V souvislosti s emoční inteligencí by byl použit spíše termín schopnost sebereflexe. Za těchto podmínek existuje naděje, že na sobě jedinec bude chtít i nadále pracovat a rozvíjet mimo profesní i osobnostní a měkké dovednosti.

Obecně je ale otázka potřeby dalšího výchovného, resp. socializačního působení na dospělého člověka poměrně komplikovaná, neboť do této úvahy

vstupuje zachování důstojnosti člověka, otázka zachování autonomie a identity, hraje zde roli individuální ontogenetický vývoj, věkové dimenze a také je velice důležité správné vymezení pedagogicko-psychologického přístupu učitele jakožto andragoga k dospělému edukantovi. Tímto se blíže Beneš zabývá ve svých úvahách formulovaných do čtyř otázek:

- **Proč vznikla potřeba socializace dospělých?** Jako důvod udává zrychlený společenský, ekonomický a technologický vývoj, kdy musí být jedinec schopný adaptovat se na rychle se měnící společenské nároky a nároky na život obecně.
- V rámci druhé úvahy o pochopení socializačních procesů objasňuje Beneš základní dělení socializace, a to na **primární fázi** – v rámci které se jedinec učí zvládat základní společenská očekávání, a **sekundární fáze** upevňuje a stabilizuje jeho chování a jednání.
- Jednou z neklíčovějších otázek je, **nakolik je dospělý jedinec schopen a ochoten se výrazně měnit?** Na tuto otázku neexistují jednoznačné odpovědi, ale rozvíjí další úvahy, a to například předpoklad, že se **dospělý člověk ve své podstatě změnit nedokáže**. Nejpodstatnější by tedy byla primární fáze socializace, klíčovou roli by tedy hrála především výchova a pedagogika v rámci rodiny a školských vzdělávacích institucích a pozdější dobrovolné vzdělávání by plnilo spíše funkci doplňkovou, jež by nabyté znalosti a dovednosti pouze prohlubovalo. Jiný předpoklad vychází z toho, že **dospělý člověk se může, ba dokonce musí změnit na úrovni reálného jednání**, přičemž si zachovává svou identitu i osobnost. Další vzdělávání by bylo jedinci nápomocné při zvládnání nových nároků a rolí. Pozornost na jeho osobnost by však byla vedlejší. Předpoklad, že se **dospělý může a někdy musí zásadně změnit**, naplňuje představu, že je v dalším vzdělávání orientace jednak na vzdělávání jako takové,

ale i na proměnu identity, čímž by takový typ vzdělávání získal až poradenskou funkci.

- **Do jaké míry určuje primární socializace tu sekundární?** I zde se názory liší, převažují však názory odborníků, že ačkoliv je primární socializace pro jedince nepochybně velice podstatná a má na život člověka nepopiratelný vliv, tak zároveň to není „alfa a omega“ v otázce determinace sekundární socializace. Jinak řečeno, dospělý je schopen své projevy i návyky rozvíjet, ale i měnit (Beneš, 2008).

V tomto kontextu lze zmínit také tzv. *Skryté učební plány* neboli *Hidden Curriculum*, v rámci kterých americký výzkumník P. W. Jackson popisuje aktivity, které se v rámci vzdělávání uskutečňují, ale nejsou oficiálně zapsané v učebních plánech. Jsou to především činitele, již souvisí s výchovou k identitě a ovlivňují tedy při výuce osobnost dospělých na nevědomé úrovni. V pozitivním slova smyslu se uvádí například prožitek a radost z výkonu, navazování nových kontaktů apod. Na druhou stranu se u člověka také může projevit frustrace z neúspěchu, pocit nespravedlnosti či zklamání. Dospělý je v rámci výuky také vystaven nežádoucím podnětům, jako například přetvářka, potřeba obhájit si svůj názor a jednat asertivně a také umět se podřídit autoritě. S těmito různými situacemi se i dospělí ve vzdělávání setkávají a to vše má vliv na formování jejich osobnosti. Jackson ve svém výzkumu také přišel na skutečnost, že je pro dospělého edukanta nejprioritnější podání výkonu před zájmem o obsah a jeho kvalitu (Beneš, 2008).

Na základě dosud popsaného tedy víme, že je člověk změny svého vnitřního nastavení schopen. V psychologii se uvádí, že se také v dospělosti uskutečňují změny, které nelze vysvětlit ani biologicky ani na základě zkušeností z dětství. Proces rozvoje měkkých dovedností je práce na celý život. Je však potřeba rozlišovat vlastnosti, které jsou vrozené a nemůžeme

změnit, pouze se s tím naučit pracovat, jako je lidský temperament a vlastnosti, které se změnit dají, například naše hodnoty a motivy, tedy soft skills a stejně tak i hard skills neboli znalosti a naučené způsoby chování (Mühleisen and Oberhuber, 2008).

### **3.5 Didaktické metody v rozvoji měkkých dovedností a emoční inteligence**

*„Vzdělávání není souborem dat. Jde o znalosti a dovednosti, jimž jsme dokázali vdechnout život provázáním s vlastní originální osobností. Učitel proto nemůže být pouhým zdrojem informací. Měl by pomáhat jejich vrůstání do životů svých žáků“* (Plamínek, 2014, s. 121).

V předchozích kapitolách bylo podrobně rozepsáno téma chybějícího legislativního rámce a jeho ukotvení v oblasti profesního rozvoje lektorů. Z toho vyplývá, že pouze sám lektor rozhoduje o svém dalším vzdělávání a vychází to tak čistě z jeho vůle a motivace. Lektorů však mají možnost vybírat ze širokého spektra dostupných programů, jež další vzdělávání lektorů či pedagogů nabízí. Tato nabídka se liší svým zaměřením, ale taky strukturou kurzů a jeho didaktickými formami a metodami. V této kapitole si v rámci didaktiky přiblížíme relevantní metody pro osobnostní rozvoj lektorů.

Zormanová (2012) charakterizuje metodu vzdělávání jako didaktický prostředek s vlastním návodem a postupem, pomocí kterého se může při používání didaktických principů a záměrném výběru forem vzdělávání dospělých uskutečňovat určitý vzdělávací proces a dosahovat vzdělávacích cílů.

Lektor má nelehkou úlohu, odpovídá totiž za přípravu, organizaci, samotné vedení kurzu a především za výsledek a naplnění očekávání posluchačů. Před zahájením výuky musí stanovit reálné cíle a na základě toho určí obsah a formu výuky, musí zvolit vhodné metody a didaktické pomůcky a musí

myslet také na závěrečnou evaluaci a hodnocení dosažení předem určených cílů. Lektor musí pro svou výuku vybrat vhodné metody, při jejichž určování zohledňuje následující kritéria – časové uspořádání; prostředí výuky (třída, laboratoř, venku...); organizační uspořádání účastníků (skupina, individuálně...); zaměření pedagogické akce (školení, rekvalifikace...); či způsob zapojení účastníka (náslech; participace...) (Palán & Langer 2008).

Metody, které lektor zvolí, by obecně měly v účastnících vyvolat tvořivost a ochotu se učit. Obecně je vhodné metody kombinovat a využívat spíše interaktivní metody, díky kterým účastník zapojí více smyslů a více si z výuky odnese. Existuje jakási řada metod, v níž roste pravděpodobnost, že si člověk osvojí předávané podněty a také průměrný rozsah osvojených informací. Nejnižší šance na osvojení je u obsahu, který si pouze přečteme, trochu lépe je na tom informace, kterou slyšíme, zrak neboli to, co vidíme, má z pohledu zapamatování ještě větší váhu. Šance na zapamatování se však ještě zvýší, když musíme o problematice mluvit, a to ideálně vlastními slovy, protože jsme nuceni o informaci přemýšlet. Nejvyšší váhu má pak situace, kdy v souvislosti s informací něco děláme, a uplatňujeme tak znalost v praxi (Plamínek, 2014). Podle Vodáka (2007) je vhodné při výběru výukových metod zohledňovat tyto faktory: Prostředí a lidský faktor; materiální faktory a čas; obsah a předmět látky; cíle učení (získání nových znalostí vs. změna postojů či hodnotové orientace); a také principy učení.

Plamínek (2014) uvádí, že naučit se novým poznatkům či chování lze přejímáním již existujícího a vytvářením nového, a to může probíhat pouze na teoretické a praktické hladině. Osvojit si něco nového tedy můžeme čtyřmi způsoby – teoretickým přejímáním neboli nasloucháním, které vede k fixaci preexistujících informací a poznatků; praktickým přejímáním neboli napodobováním, které je založeno na opakování preexistujícího chování či principu; teoretickým vytvářením, tedy přemýšlením – odvozováním

z nabízených informací; a praktickým vytvářením, tedy experimentováním, jež s sebou nese praktický nácvik a zkušenost. Zejména u přemýšlení, kdy musíme sami přicházet s vlastní interpretací a pochopením tématu a procházíme tak vzrušujícím zážitkem tvorby a také u experimentování, pro něž je typický praktický nácvik, se předpokládá emoční prožívání, které nám podstatně zvýší šanci na zapamatování informací a jejich snadnější pozdější vybavení.

Klasifikací metod vzdělávání dospělých se zabývalo více autorů s rozdílnými přístupy. Podle Maňáka a Švece (2003) existují v rámci kategorií výukových metod metody komplexní, aktivizující a klasické. *Komplexní metody* propojují některé základní prvky didaktického systému jako například formu a metody výuky, didaktické prostředky a pro jejich složitost a komplexnost je náročné je teoreticky vymezit. Do *klasických výukových metod* patří slovní metody monologické, dialogické a také práce s literaturou. Patří sem například přednáška či rozhovor. Další skupinou jsou *názorně-demonstrační metody*, jejichž hlavní úlohou je pozorování a aktivní předvádění procesů, dějů nebo objektů. *Dovednostně-praktické metody*, pomocí kterých se propojují získané poznatky s praktickým použitím. Metody, které podporují aktivní i efektivní učení, nazýváme *aktivizující metody*. V rámci nich se uplatňuje také kritické, tvůrčí a samostatné myšlení i vyjadřování a prostřednictvím toho si jedinec aktivuje utváření nových poznatků z jiných úhlů pohledu a vztahů, jež následně samostatně analyzuje, třídí a dává do nových souvislostí. Je to jedna z neefektivnějších metod a řadíme sem situační, didaktické, diskusní a inscenační hry.

Mužíkova typologie vzdělávacích metod spočívá v rozdělení na metody *teoretické*, jež mají prohlubovat znalosti, probíhají nejčastěji v podobě přednášky či semináře, dále metody *teoreticko-praktické*, které mimo poznatků prohlubují také analytické schopnosti i koncepční myšlení, jež se promítne

do praxe, jsou to například projektové, diagnostické a diskuzní metody. Poslední kategorií jsou *praktické* metody, které slouží pro uplatnění pracovních návyků a získaných dovedností zácvicem, například stáž, koučink, exkurze, instruktáž či mentoring (Mužík, 2012).

### **Výběr metod**

V této části se zaměřím na metody, jež jsou pro výuku v oblasti měkkých dovedností lektora adekvátní a vhodné.

Vzhledem k tomu, že nelze stanovit jednu správnou nebo univerzální metodu ve vzdělávání dospělých, je potřeba vždy zohlednit cíl, obsah, časové a materiální podmínky, osobnost lektora nebo počet i charakteristiku účastníků. Jinou metodu zvolíme pro předávání a osvojování znalostí či vědomostí, jinou pro zvládnutí určité dovednosti a jiný typ metody pro snahu ovlivnit postoje a hodnotovou orientaci. Stejně tak budou zvoleny jiné metody pro společenskovědní disciplíny, v rámci kterých lze říci, že budou převládat spíše diskuze, přednášky, problémové metody nežli v přírodovědných disciplínách, kde se spíše setkáme s demonstračními a praktickými cvičeními (Zormanová, 2012).

V rámci vzdělávacího programu můžeme rozdělit tři stupně osvojení následně představující výstupy vzdělávání. Patří sem znalosti, dovednosti a návyky. Má-li za cíl vzdělávací program získat znalosti, volíme *klasické* neboli *teoretické výukové* metody, oproti tomu, chceme-li získat dovednosti, musí se nejprve nabyté znalosti uvést do praxe a metody budou spíše převažovat *aktivizující* neboli *teoreticko praktické*. Nejnáročnější je to tehdy, máme-li za cíl vznik návyků. Zde se musí propojit znalosti a dovednosti a následně je aplikovat v praxi. Proto je vhodné zvolit metody *praktické*, které jsou zasazeny do reálné praxe, v rámci které účastníci postupně přecházejí od nácviku nebo modelových situací k realitě. Vzdělávání by měl být aktivní

proces a platí zde určitá úměra, tedy čím větší nároky budou v otázce požadovaných dovedností nastaveny, tím aktivnější by měly být metody vzdělávání (Mužík, 2010).

Srbecká (2010) navrhuje v souvislosti s volbou metod brát v rámci rozvíjení kompetencí v úvahu určité obecné principy. Jednak doporučuje metodu problémového učení a podtrhuje důležitost uplatňování *autodidaktických* metod výuky, které směřují k samostatnému i týmovému plnění úkolů heuristického typu. Podstatu probírané látky poznávají účastníci prostřednictvím individuálního pozorování a objevování nebo následně v diskuzi na dané téma. Další princip v otázce rozvoje kompetencí spočívá v uplatnění metod *činnostně-zaměřeného vyučování*. Tato metoda učí účastníky používat nabyté vědomosti a jednotlivé dovednosti při řešení praktických úkolů z oblasti práce. Zde zmiňuje zejména zpracovávání týmových projektů nebo také uplatňování tréninkových metod. Jak už jsme si výše uváděli, podle Plamínka (2014) je propojení poznatku s praxí skvělým předpokladem pro vznik dovednosti, která se, pokud je opakována, promění v návyk. Plamínek v souvislosti s těmito metodami od Srbecké zmiňuje metody koučování, mentoringu nebo konzultování jako metody, které vytváří vhodné podmínky pro nalezení řešení a k získání požadovaného návyku.

### **Typy metod**

**Přednáška** není z hlediska technických podmínek náročná, může se jí účastnit velký počet účastníků a v rámci ní se předává vysoký počet informací a teoretického poznání. Přínos přednášky se odvíjí od schopností a osobnosti lektora (Zormanová, 2012). Efektivitu a věrohodnost přednášky může také zajistit využití prezentací a dalších technik jako například promítání video i obrazového materiálu nebo použití nejrůznějších příkladů a narativů či demonstrování. Obdobnou metodou je seminář, kde se



předpokládá větší zapojení účastníků, často třeba v podobě vystoupení s referátem, tedy hraní role vyučujícího. Má-li být tento způsob vzdělávání využit k osvojení teoretických znalostí z oblasti soft skills a k osvojení specifík vzdělávání dospělých a k získání znalostí v oblasti psychologie skupinové i psychologie osobnosti, jeví se jako ideální metoda (Plamínek, 2014).

Metoda **diskuze** je komunikační akt, v rámci kterého si účastníci vyměňují a sdílí své názory, většinou na stanovené téma a individuálně, dle míry svých znalostí, přicházejí s různými argumenty. Diskuze se řadí mezi aktivizující metodu, protože se účastníci angažují a snaží se vyjasnit a nastolit určité řešení dané problematiky (Maňák, Švec, 2003). Velice efektivní je také i spontánní volná diskuze, bez vnitřní struktury. Diskuze se objevuje a také osvědčuje v případech, mají-li účastníci na danou tematiku různé názory, vychází z vlastní zkušenosti, upevňují se při ní vlastní hodnotové postoje i názory a může také vycházet z dalších aktivizujících metod. Je vhodná pro rozvoj komunikačních kompetencí, asertivity, sebepoznání i seberegulace (Plamínek, 2014).

**Skupinové aktivity** jsou efektivní metodou, protože jsou nástrojem pro lepší pochopení probírané tematiky a doplňují postupy, jež nejsou v samotné frontální výuce možné. Propojují poznatky z různých oblastí s věcmi, se kterými se vzdělávání střetávají v běžné realitě. Rozvíjí se zde komunikační i sociální kompetence, tyto aktivity podporují motivaci a rozvíjí dovednost sebehodnocení, která je zde zprostředkovaná interakcí s druhými lidmi (Sitná, 2009).

Podle Maňáka a Švece (2003) jsou **situační** neboli **případové metody** vhodné při hledání řešení nějakých specifických a náročných jevů, jež vyvolávají potřebu se s nimi vypořádat a vynaložit úsilí při rozhodování. Tyto metody

simulují pomocí smyšlených případů skutečné životní situace, se kterými se kdokoliv může setkat. Nastiňují určitý shluk vztahů i okolností a vyjadřují střet různých zájmů, pro které musí účastníci nalézat řešení a přijít na to, jak tyto situace analyzovat či řešit. Účastníci problém definují, následně nabízejí řešení a předpokládají určité výsledky za pomoci diskuze a snahy o společný konsensus. Dochází zde k propojení teorie i praxe, k přenosu sdílené zkušenosti, tedy k nácviku praktických dovedností. Cílem je umět konstruktivně řešit různé typy konfliktů, ovládnout své emotivní postoje a projevat se ve vyjednávání přiměřeně asertivně, výhodou je sociální učení a s tím spojený rozvoj sociálních dovedností (Bartoňková, 2010).

**Inscenační metody** neboli hraní rolí se využívají v modelových situacích. Jedná se o simulaci nějaké životní situace, v rámci které se objevuje kombinace řešení problémů a hraní rolí. Smysl této metody spočívá v subjektivním pojetí hrané role, jinými slovy, jak je účastník schopen se do role vžít nebo jaký obsahový, verbální i emotivní rozsah do role vnese. Tato metoda se uskutečňuje prostřednictvím sociálního učení, ale bez rizika „společenského úrazu“. Metoda rozvíjí empatii, sociální a komunikační dovednosti, učí technikám zvládnání zátěže při řešení problémů a konfliktů převážně v mezilidských vztazích. Zvyšuje odolnost a připravuje na nežádoucí životní situace. Tato metoda je také vhodná pro školení lektorů, neboť ho může bezpečně připravit na obdobné situace, jež v jeho profesní praxi mohou běžně nastat. Díky emotivním prožitkům a spoluúčasti představuje tato metoda významný formativní vliv na ukotvení vědomostí i dovedností získaných v rámci tohoto typu vzdělávání (Valenta, 2013).

Podle Plamínka (2014) se v rámci **tréninku** jakožto další metody rozdělují metody *tradiční* (od naslouchání k nápodobě) a *participativní* (od zkoušení a experimentu k uvažování nad výsledkem). Pro rozvoj kompetencí učitele či lektora je možné využívat oba typy nebo je kombinovat. V rámci tréninku,

jež má simulovat reálné činnosti, lze nacvičovat určité klíčové dovednosti, metody práce nebo v případě lektora měkkých dovedností například trénink samotných didaktických metod, jež v následné praxi uplatní. Lektor tréninku průběžně kontroluje, vyhodnocuje a podává průběžně zpětnou vazbu účastníkům, motivuje je a provádí shrnutí zásadních momentů, jež u účastníků v konečném důsledku přispívají k přijetí klíčových dovedností i znalostí. Aby bylo totiž učení opravdu efektivní, je zapotřebí kromě samotné praxe umět se ze získaného poznatku poučit, umět o něm uvažovat a dokázat ho vztáhnout k teoretickému poznání a dokonce přemýšlet nad jeho budoucím lepším provedením. Trénink má formu zkušenostního učení, což je právem považováno za jednu z nejvíce efektivních metod ve vzdělávání vůbec. V rámci tréninku se může také uplatňovat metoda videotréninku – účastníci jsou při nácviku natáčeni a následně se záznam analyzuje samotným účastníkem, ostatními i lektorem. Účastník tak dostane zpětnou vazbu, na základě které může zlepšit své dovednosti. Tato metoda rozvíjí kreativitu, motivaci, dovednost sebehodnocení a sebereflexe. Do komplexních vzdělávacích metod řadíme i metody, kdy se jedná o učení se praxí jednotlivce, kam patří mentoring, stínování a asistování. Tyto metody se spíše převážně orientují na jednotlivce a využívají se spíše v pracovním prostředí (Petty, 2006).

Na základě vlastní zkušeností vím, že je leckdy náročné, dozvídat se o něčem teoretickém a umět si současně představit samotné praktické provedení. Často můžeme mít pocit, že něco známe na té teoretické rovině, ale nevíme, jak to začít aplikovat i do praxe nebo co si pod danou věcí konkrétně představit. Stejný pocit by mohl mít možná čtenář i po dočtení do této fáze. Nyní je tedy v empirické části možné se prostřednictvím realizovaných rozhovorů dozvědět také o konkrétních aktivitách a metodách, které pomohou teoretické poznatky přenést do praxe a umožní jejich nácvik.

## Empirická část

### 4 Výzkumný problém a cíle výzkumu

#### 4.1 Cíl

Podle Švaříčka a Šedové (2014) můžeme výzkumné otázky a cíle přirovnat k pomyslnému kompasu, který v rámci celého výzkumného procesu udává směr a orientaci. Hlavním cílem práce a tohoto výzkumného šetření bylo zjistit a popsat metody výuky, které lektor používá v rámci kurzů zaměřených na rozvoj emoční inteligence učitelů. To znamená, zda má kurz nějakou určitou strukturu, které se lektori drží, zda je výuka spíše interaktivní a dialogická než teoretická, využívají-li lektori hojně některé z obvyklých metod, prostředků a forem výchovně-vzdělávací práce a které z nich se jim nejvíce osvědčily. Dále se výzkumná část zaměřuje na motivaci a profil samotného lektora, tedy jeho kompetence k výkonu tohoto povolání a jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání pro lektory v této oblasti, na složení a heterogenost účastníků kurzu, a to i v otázce jejich motivace i míry jejich dovedností v oblasti EQ. Zajímalo mě také hodnocení a evaluace kurzu očima lektora i účastníků.

V návaznosti na tyto cíle byly vymezeny tyto tematické okruhy:

- **Hlavní cíl: Metody výuky**
- Kompetence lektora
- Možnosti a přínos dalšího vzdělávání lektora v oblasti EQ
- Náзор a pohled lektora na problematiku EQ
- Profil účastníků kurzu a jejich motivace
- Struktura a specifika kurzu
- Evaluace a zpětná vazba

## 4.2 Výzkumné otázky

V rámci jednotlivých okruhů jsem stanovila vedlejší výzkumné otázky tak, aby byly s jednotlivými cíli a okruhy v souladu:

- **Hlavní výzkumná otázka:** Jaké metody výuky používá lektor v rámci kurzů zaměřených na rozvoj emoční inteligence učitelů?
- Jaké jsou kompetence lektora kurzů zaměřených na vzdělávání učitelů v oblasti EQ?
- Jaké jsou možnosti a přínos dalšího vzdělávání lektora v oblasti EQ?
- Jak nahlíží lektor na problematiku EQ?
- Jak vypadá profil účastníků kurzu?
- Jaká je struktura a specifika kurzu?
- Jak probíhá zpětná vazba účastníků a evaluace kurzu?

## 5 Metodologie

Vzhledem k povaze a zaměření cíle - snaha zajistit detailnější informace a snaha o hlubší pochopení problematiky, kterou se práce zabývá, jsem pro výzkumné šetření zvolila kvalitativní přístup.

Kvalitativní přístup se soustředí na pochopení zkoumaného problému nebo jevu, na nějž se zaměřuje a nese s sebou větší množství různorodých a rozmanitých postupů. V kvalitativní metodologii převažuje induktivní logika a hlavní výhoda tohoto přístupu spočívá zejména v možnosti hluboce porozumět zkoumanému problému v různých souvislostech (Švaříček & Šedová, 2014).

### 5.1 Výzkumná metoda – polostrukturovaný rozhovor

Pro tuto diplomovou práci jsem jako hlavní výzkumnou metodu zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru, který je označován jako nejčastější varianta rozhovoru neboli interview obecně. Nejdříve se vytvoří dané a závazné schéma, které konkretizuje okruhy tázaných otázek. Pořadí otázek není závazné a lze jej v průběhu rozhovoru měnit. Je však nutné definovat tzv. jádro rozhovoru, tedy minimum otázek, jež se musí při rozhovoru použít. Následně je možné k tomuto jádru přidávat další doplňující otázky, prostřednictvím kterých získáváme další podrobnosti nebo bližší objasnění odpovědí respondenta, a to především proto, abychom správně porozuměli jeho výkladu daných odpovědí (Milovský, 2006). V pojetí Hendla (2005) vyžaduje rozhovor především schopnost interpersonálního porozumění, schopnost se soustředit, vyžaduje disciplínu a jistou míru empatie i citlivosti. Důležitým předpokladem dobře provedeného rozhovoru je zajištění důvěry a přátelské atmosféry hned z počátku rozhovoru a prolomení případné bariéry a ostych. Před zahájením rozhovoru je také potřeba zajistit si souhlas s pořízením hlasového záznamu celého rozhovoru, který i v mém případě

prostřednictvím diktafonu posloužil pro následný přepis informací do psané elektronické podoby. Průměrná délka rozhovorů trvala přibližně 30 minut.

## 5.2 Interpretativní fenomenologická analýza

Pro analýzu dat z rozhovorů se všemi respondenty byla použita metoda interpretativní fenomenologické analýzy (*Interpretative phenomenological analysis*, dále jen IPA), která se používá nejčastěji při výzkumné metodě polostrukturovaného rozhovoru. Tato metoda se orientuje na podrobné zkoumání žité zkušenosti lidí, přičemž cílem tohoto zkoumání je možnost danou zkušenost interpretovat pomocí vlastních výrazů spíše než pomocí předem stanovených kategorií (Smith, Flowers, & Larkin, 2009).

Role výzkumníka zde spočívá v tom, že se pokouší vstoupit do vnitřního světa respondenta za účelem porozumění významům, které danému fenoménu přiřazuje. Cílem analýzy získaných dat je zachycení esence prožité zkušenosti respondenta, jinými slovy popisuje a analyzuje prožitou zkušenost s nějakým určitým fenoménem u jedince či skupiny. To se uskutečňuje pomocí vytváření popisu a interpretace popsanych prožitků. Podle Hendla (2005) je následně výsledkem text, jež působí pravdivě pro jedince, jenž má určitou zkušenost s tím konkrétním fenoménem a současně umožňuje vhled pro toho, kdo ji neměl (Hendl, 2005).

Jak uvádí Kostínková a Čermák (2013), v rámci IPA se rozlišují tři pilíře:

- *Fenomenologie* – u tohoto pilíře je velice klíčová nejen žitá zkušenost respondenta, ale stejně tak i samotného výzkumníka, a to proto, aby byl schopen formulovat význam dané zkušenosti pro účastníky výzkumu. Závěry z výzkumu jsou zde vždy velice subjektivní, neboť se zpravidla jedná o výsledek toho, co mezi sebou výzkumník a respondent sdílí.

- *Hermeneutika* – „Respondent se snaží porozumět své zkušenosti s daným fenoménem, zároveň výzkumník se snaží porozumět tomu, jakým způsobem k tomuto porozumění respondent dospívá, či jak respondent toto porozumění provádí“ (Kostínková & Čermák, 2013, s. 11). Je potřeba toto porozumění podložit a ukotvit na základě přímých citací respondenta.
- *Ideografický přístup* se zaměřuje na konkrétního jedince, jenž prožívá specifickou životní událost. Podstata tohoto přístupu spočívá v detailním zkoumání jednoho případu a setrvává v něm, dokud nedosáhne požadovaného stupně pochopení. Až následně se může přesunout k analýze dalšího případu (Kostínková & Čermák, 2013).

### 5.3 Pilotáž

Pilotáž se provádí pro zjištění reakcí respondentů k navrhovaným otázkám a následně usiluje o výběr nejlepší varianty ze všech možných. Uskutečňuje se zejména na menším reprezentativním vzorku respondentů (Sociologická encyklopedie, ©2018). Pro tento výzkum jsem oslovila bývalého kolegu z předešlého zaměstnání, který lektoruje kurzy zaměřené na osobní rozvoj a v jeho skupině se mj. objevují i učitelé. Sešli jsme se pomocí online platformy *Whereby* a pokládala jsem mu předem připravené otázky, kterých bylo celkem 25. Cílem pilotáže bylo zajistit jednak srozumitelnost otázek, zredukovat jejich počet, tedy nastavit filtr otázkám podobného charakteru, nevhodným nebo špatně formulovaným otázkám. Výsledkem pilotáže bylo šestnáct finálních otázek pro nadcházející rozhovory s respondenty.

### 5.4 Charakteristika a výběr výzkumného souboru

Podle Kostínkové a Čermáka (2013) je na základě povahy metody IPA vhodné pracovat, zejména ve studentských diplomových pracích, s nižším počtem respondentů, přičemž doporučený počet uvádí tři až šest. Do mého výzkumného šetření se zapojili celkem čtyři respondenti, tři ženy a jeden muž.



Kromě podmínky, aby profil respondenta odpovídal povaze a zaměření této diplomové práce, nebyla stanovena žádná bližší kritéria. Výzkumný soubor pro tuto práci jsou tedy lektoři kurzů se zaměřením na vzdělávání učitelů v oblasti EQ.

Vzhledem k velice specifické charakteristice výzkumného souboru jsem podstupovala vysoké riziko v podobě jeho malého zastoupení v populaci v Česku a tedy i následné nízké participace respondentů v tomto výzkumném šetření a nemožnosti zajistit dostatečný počet respondentů. Tohoto rizika jsem si byla od samého začátku vědoma, ale prosadila se u mě potřeba zabývat se ve své diplomové práci tématem, jež mi je blízké a které také hodnotím jako velice přínosné pro společnost. Upřednostnila jsem tedy svůj zájem o problematiku před možným rizikem a věřila, že štěstí přeje odvážným.

Výběrový soubor byl pro tento výzkum zajištěn pomocí záměrného výběru, který se používá zejména tam, kde je potřeba zajistit systematické a rovnoměrné pokrytí základního souboru, a to hlavně v případě malého počtu vybíraných jednotek, kvůli čemuž by použití pravděpodobnostního výběru nebylo spolehlivé. Proces výběru souboru je veden určitým záměrem, který vyplývá z výzkumné úlohy (Sociologická encyklopedie, ©2017).

Technika získání vývěrového souboru byla následující:

- Vymezení výběrového souboru.
- Vymezení klíčových slov: kurz, rozvoj EQ, emoční inteligence, měkké dovednosti, rozvoj osobnosti, zvládání/ovládání emocí, emoce, učitel, pedagog.
- Online vyhledávání pomocí vyhledávače *Google*.
- Postupně jsem procházela jednotlivé společnosti a nabízené kurzy, jejich obsah, přičemž nejčastější modifikace kurzu zaměřeného na

rozvoj emoční inteligence učitelů/pedagogů se vyskytovaly: Zvládání emocí pedagogů; Rozvoj osobnosti pedagogů; Rozvoj měkkých dovedností pedagogů. Měly-li i tyto modifikace v obsahu kurzu zaměřené na rozvoj emoční inteligence nebo zvládání emocí učitelů, byly zahrnuty do výběrového souboru. Následně vznikl seznam všech kurzů v rámci ČR, které odpovídaly požadovanému zaměření výzkumu a které bylo možné dohledat na internetu a oslovit – jedenáct společností/firem, které nabízí tento typ kurzu. Všechny z těchto kurzů měly na svých webových stránkách uveden email a v některých případech i telefonní číslo.

- Následovalo oslovení prostřednictvím emailové adresy s předem připraveným textem, ve kterém jsem se představila, popsala svůj záměr a také žádost k zapojení se do výzkumu v rámci této diplomové práce. Během tohoto vyhledávání jsem se setkala s problémy, kdy email buď zapadl do spamu, tedy mimo doručenou poštu; email byl doručen nejprve zprostředkovateli, nikoliv přímo dané společnosti nebo případně lektorovi a vznikaly tak, v rámci použití tohoto technického komunikačního prostředku, překážky v podobě komunikačního šumu – zkreslení předané informace přes více příjemců; nedoručení apod.
- Tři odpovědi byly negativní – „nemáme zájem“, dvě odpovědi byly pozitivní a byl následně domluven termín rozhovoru. Po týdnu od odeslání emailu jsem se rozhodla zavolat na uvedená telefonní čísla a zkusit požádat znovu. Pro rozhovor jsem touto cestou získala další dva respondenty. U dalších jsem buď neuspěla, nebo nebylo možné se s nimi spojit. Celkový počet rozhovorů – čtyři lektoři, se kterými byl následně dohodnut termín rozhovorů na online platformě *Whereby*.

## 6 Analýza výsledků a interpretace dat

### 6.1 Popis a postup analýzy

Cílem analýzy IPA je formulovat témata tak, aby zachycovala esenci daného fenoménu, který je předmětem výzkumu. U IPA neexistuje špatný nebo správný způsob vedení analýzy, čímž je podporováno výzkumníkovo kreativní přizpůsobení této formy analýzy svým účelům. Kostínková a Čermák (2013) však nabízí strukturovaný postup, jenž může být pro analýzu dat využit a podle kterého se v této analytické části sama řídím.

#### *1) Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu*

Nejprve je potřeba zaznamenat reflexi vlastní zkušenosti výzkumníka s tématem za účelem práce ve fenomenologické perspektivě a transparentnosti po dobu celého procesu výzkumu.

#### **Reflexe zkušenosti výzkumníka v rámci tohoto tématu**

S termínem emoční inteligence jsem se prvně setkala při bakalářském studiu v rámci povinné literatury a její četby. Následně jsem se tímto tématem s oblibou zajímala i ve svém volném čase, vyhledávala si i zahraniční zdroje a vzhledem k mému překvapení, že je tomuto tématu, které je z mého úhlu pohledu velice podstatné, věnována tak malá pozornost, mě zajímala situace nejen u nás, ale i v zahraničí. Zanedbávání rozvoje emoční inteligence u dětí i dospělých je celosvětová záležitost, i přestože má tendenci se postupně zlepšovat. V rámci svého volného času pracuji na metodice, která zachycuje praktické aktivity pro rozvoj emoční inteligence a jež by mohla být přínosná pro vzdělavatele skupin všech věkových kategorií.

#### *2) Čtení a opakování čtení*

*„Cílem je, aby se respondent stal tím, na koho je primárně zaměřena výzkumníková pozornost. Rozvíjíme tzv. insider's perspective, chceme vědět, jaké to je, být v respondentově kůži a dívat se na svět jeho očima“ (Kostínková & Čermák, 2013, s. 17).*

V souladu s tímto krokem jsem postupovala během analýzy u všech respondentů.

### **3) Počáteční poznámky a komentáře**

Tato část je časově nejnáročnější, poněvadž vyžaduje soustředění výzkumníka na každý sebemenší detail a zároveň naprostou otevřenost k datům. Neměly by být tedy zavrženy ani zdánlivě zbytečné části rozhovoru, které mohou být naopak i aspektem zkoumaného fenoménu. Tato fáze umožňuje vystihnout všechny významné a zajímavé prvky textu. Nejsou stanovena žádná pravidla, na co se má výzkumník zaměřovat. Pozornost může například směřovat k jazyku, sémantickému obsahu, podobnostem a rozdílům apod. *„Cílem je tvorba komplexních a detailních poznámek k datům, která mají deskriptivní povahu, a jsou tak v souladu s fenomenologickým postojem, díky němuž zůstáváme blízko respondentova vidění světa“ (Kostínková & Čermák, 2013, s. 18).*

V souladu s touto částí se zaměřuji na *deskriptivní* pohled, tedy zaměřující se na obsah sdělení, strukturu myšlenek a zkušeností, jež vytváří svět respondenta, a z částí také na *konceptuální* neboli interpretativní pohled, v rámci kterého se u nás při čtení textu vynořují doplňující myšlenky a otázky (Kostínková & Čermák, 2013).

V textu jsem na základě opakovaného čtení podtrhala významné myšlenky a prvky, vytvářela poznámky a ty byly použity v následujících krocích analýzy.

#### **4) *Rozvíjení vznikajících témat***

V této části se redukuje objemy dat i vlastních poznámek, se kterými však pracujeme více než s původním přepisem textu. Výzkumník v této části organizuje a následně interpretuje data a cílem je přetvoření původních poznámek do výstižného tématu, jež má zachytit esenci respondentovy zkušenosti.

#### **5) *Hledání souvislostí napříč tématy***

V této fázi se hledají spojitosti a souvislosti a můžeme například i některé části vyloučit, protože se jednoduše nevztahují k výzkumným otázkám. Některá témata se stanou hlavními, další se mohou propojit v jedno. Těmto tématům, jež spadají do jedné oblasti, pak přidělujeme nadřazené jméno. Hlavní kritérium pro zařazení daného tématu může být jednak četnost výskytu, ale také schopnost objasňovat určitou zkušenost.

Se vzniklým textem jsem dále pracovala pomocí označování souvislostí za použití rozdílných barev, přičemž každá z barev označovala určitou teoretickou oblast, které byly vymezeny výše (Př.: *Kompetence lektora* – modrá; *Metody výuky* – červená apod.). Rozvržení textu do kategorií bylo přeneseno pro přehlednost do elektronické podoby do tabulky. Následně jsem podtrhané věty rozstříhala, umístila vedle sebe na větší plochu a hledala další souvislosti a kategorie. Tento postup rovněž doporučují Kostínková a Čermák (2013), kteří navíc dodávají, že prostorová reprezentace může názorněji ukázat spolu související témata. Cílem je upozornit na subjektivní a individuální zvláštnosti jednotlivých respondentů.

#### **6) *Analýza dalšího případu***

V této fázi je opakován postup u bodu 1-4.

## 7) Hledání vzorců napříč případy

V tomto kroku jsou důležité otázky typu: *Jaká se vyskytuje mezi zkušenostmi všech respondentů souvislost? Jak ovlivňují výsledky jednoho případu další případ? Které z témat se vynořuje jako nejsilnější? Apod.* Následkem tohoto postupu si můžeme všimnout něčeho dosud pro nás neviditelného.

## 6.2 Interpretace dat

Každý z respondentů se stal velice významnou součástí této práce a všichni mají minimálně jeden společný rys – zabývají se vzděláváním učitelů v oblasti jejich rozvoje emoční inteligence. Popis a analýza toho, do jaké míry se liší jejich kompetence, zkušenosti, názory či způsoby vedení a metody výuky je mj. předmětem této části.

### Tematický okruh 1: Kompetence lektora

Do této oblasti byly zařazeny tři otázky (označeny v Příloze č. 2), které směřovaly k zajištění informací v oblasti motivace, praxe a samotných kompetencí lektora.

Ačkoliv se Respondent 1 blíže rozpovídal ke své motivaci spíše v samotném závěru rozhovoru, jeho motivace je dle výpovědi v první části svázaná s přirozeným vývojem jeho praxe nejprve v oblasti primární prevence a následně v řešení konfliktů a emocí, které na základě absolvování výcviku pod vedením psychologa začal také lektorovat následně, čímž v podstatě zmínil i svou praxi v oboru, která trvá již 21 let. *„Baví mne interakce s lidmi a také když vidím pozitivní výsledky své práce.“*

Respondent 2, který svou praxi započal po revoluci skrze své terapeutické a sociálně terapeutické vzdělání se ke své současné práci propracoval následovně: *„Pracoval jsem jako psychoterapeut, voluntér na lince důvěry, street worker a průvodce drogově závislých a poté kouč.“* Jako hlavní motivaci uvádí

především již zmiňovaný vztah k lidem – je to „celoživotní zájem o člověka a jeho vnitřní život, jenž se určitým způsobem projevuje navenek,“ prvotním impulsem k dalšímu samostudiu pro něho byla i jóga. Podobnou motivaci uvádí i Respondent 4, který uvedl, že má „velice rád práci s lidmi, jsem společenský altruista s touhou pomáhat druhým. Později mě začala velice zajímat psychologie a čím dál více jsem si začal všímat potřeby lidí v rozvoji měkkých dovedností, tedy i emoční inteligence. Začal jsem to tedy vyučovat mj. i ve školách, ve kterých to vnímám jako mimořádně podstatné. Celý život pracuji s lidmi, a to mě naplňuje, baví mě mezilidská komunikace a interakce a také předávání znalostí a zkušeností druhým. Cítím se být takto užitečný.“ Svě zkušenosti předává v rámci lektorování již 15 let, z toho 10 let v oblasti měkkých dovedností a 5 let v oblasti rozvoje emoční inteligence učitelů.

Oproti tomu Respondentka 3 uvedla jako hlavní motivaci svou roli coby rodiče: „Vedla mě k tomu má dcera, která byla hlavní inspirace k úvahám o tom, jak ji vychovám, a postupně jsem zjišťovala, jak je to potřebné a podceňované téma. Primárně tedy motivace rodiče.“ S motivací však souvisí i její samotná praxe. „Podstoupila jsem lektorský výcvik, kurz vývojové psychologie; poté jsem sama hledala význam procesu učení, a proto jsem absolvovala studijní program Kreativní pedagogika – pedagogická kondice, který mi pomohl v otázce přirozené autority v procesu učení. Lektorování komunikačních dovedností mne přivedlo na uvědomění si podstaty myšlenkových a emočních vzorců a začala jsem se věnovat tématu mindfulness, ve kterém jsem i absolvovala lektorský výcvik.“

Ke zjištění kompetencí lektora směřovaly otázky č. 2 a 3, které se jednak zabývaly tím, co je zapotřebí k tomu stát se lektorem EQ a také na to, jak by měl takový lektor EQ podle nich vypadat. V rámci předchozí části popisovali respondenti také jejich vlastní profil a v souvislosti s kapitolami 3.2 a 3.3 tedy kompetence lektora a legislativa související s lektorskou činností se dají na

základě jejich odpovědí z otázek jedna až tři hledat souvislosti, které více rozvedu v souhrnné části tohoto tematického okruhu.

Respondent 1 propojil požadavky na to stát se lektorem EQ se svou vlastní praxí již zmíněnou výše a pravděpodobně tak tedy předpokládá, že je jeho činnost s těmito požadavky v souladu.

Podle Respondenta 2 musí lektor *„propojit teoretické znalosti s praktickými zkušenostmi. Důležitá je vlastní sebezkušenost a neustálý rozvoj, sdílení s kolegy, výměna zkušeností a další studium.“*

Respondentka 3 a Respondent 4 si po té formální stránce nejsou jistí. *„Důležitá je sebedůvěra a vlastní praxe a zkrátka to, že to sama dělám, mi pomáhá účastníkům porozumět.“* Po doplňující otázce k potřebě absolvovat akreditovaný kurz dodala, že: *„Pokud je kurz akreditovaný a já ho absolvuji, tak na základě toho pak to téma můžu učit.“* Respondent 4 se domnívá: *„Že by měl mít lektor VŠ vzdělání - podmínkou VŠ si však nejsem jistý, měl by být odborník v oboru, což by mělo být storženo nějakým certifikátem, na základě kterého může tento obor vyučovat a neustále na sobě pracovat a vzdělávat se a být schopen reagovat na změny v dnešní rychlé době. Důležité jsou samozřejmě také osobnostní charakteristiky.“* Jako příklad uvádí též svou praxi. *„Já sám jsem absolvoval rekvalifikační kurz v oblasti zvládání emocí, nikoliv však v oblasti samotného lektorování, to myslím není podmínka pro možnost dané téma učit. Nebo tedy alespoň já bez toho učím (smích).“*

Na otázku, jaký by měl lektor EQ být, se shoduje Respondent 2 a 4 v tom, že by měli lektoři oplývat vyžralou a výraznou osobností a také mít kromě té emoční rozvinuté i další inteligence. Měl by být *„vyžralá a integrovaná osobnost, což má vliv na charakter, který se rozvíjí a upevňuje nejen přes EQ, ale i přes další inteligence. Součástí výbavy rozvoje EQ jsou i další rozvíjené inteligence – sociální, morální, rozumová, adaptační, volní a spirituální.“* Respondent 4: *„Měl*



*by být výrazná a charismatická osobnost a především by sám měl být emočně inteligentní (smích), ale být také vlastníkem i dalších inteligencí, jako například rozumové i sociální.“* Mezi vlastnosti řadí také pokoru, sebereflexi, empatii a altruismus, schopnost motivovat sebe i ostatní.

Respondent 1 projevuje empatii i vůči lektorům a chápe, že ani lektor není stroj. *„Každý máme větší nebo menší problémy se zvládním emocí, ale lektor by měl na sobě pracovat a měl by jít účastníkům příkladem.“*

Zajímavý vlastní názor poskytla Respondentka 3, která jednak upozornila na potřebu vnitřní motivace lektora, ale také schopnost vzbuzení lektorovy důvěry u účastníka, neboť se jedná o niterní a citlivé věci a pro učitele je to těžké téma. *„Nemám to ničím podložené, ale na základě vlastní zkušenosti vnímám, že je mezi učiteli mnohem vyšší procento lidí, kteří mají v podstatě odpor k sebevzdělávání, a to i přestože sami učí. Asi mají pocit, že je to nějakým způsobem ohrožuje. Učitelé hůře přijímají kritiku než druzí a jsou na to alergičtí.“* Právě z tohoto důvodu je důležité, aby lektor vytvořil na kurzu takové podmínky, kde se učitelé budou cítit dobře a v bezpečí.

### **Shrnutí tematického okruhu: Kompetence lektora**

Tento okruh otázek směřoval ke zjištění odpovědí na otázku: *Jaké jsou kompetence lektora kurzů zaměřených na vzdělávání učitelů v oblasti EQ?*

Motivace respondentů je přirozeně rozmanitá a liší se v závislosti na jejich praxi, vzdělání či individuálních kritických uzlech v rámci životní dráhy jedince, avšak společným znakem většiny respondentů byl kladný vztah k lidem i vzdělávání, soudě na základě jejich orientace v psychologii (řešení konfliktů, *mindfulness*, psychoterapie apod.) a také na základě jejich aktivní účasti na dalším vzdělávání. Zatímco motivace může být rozdílná, řekněme však, že v oblasti kompetencí lektora těchto kurzů by se teoreticky mohly a možná, že i měly objevovat určité podobnosti. Všichni z respondentů měli

poměrně jasnou a ucelenou představu o tom, jak by měl profil lektora vypadat, každý do této otázky samozřejmě vnesl individuální významy, které mohou být vnímány u profese lektora obecně nebo to mohou být významy, se kterými se i sami ztotožňují.

Otázku *Co je zapotřebí k tomu stát se lektorem emoční inteligence?* jsem záměrně nechala spíše otevřenou. Zajímalo mě totiž, co si pod tím dotyčný představí a má-li například i znalost v oblasti legislativního ukotvení této profese. Pokud respondenti zmiňovali svou praxi, ve všech případech zmínili absolvování různých rekvalifikačních kurzů s nějakým zaměřením, ale pouze jeden z nich uvedl výcvik se zaměřením na samotné lektorování a jeho didaktiku. Nejvýstižnější odpovědi jsem v tomto ohledu obdržela od Respondentky 3. Formální stránku věci sice nezná, ale sama lektorský výcvik absolvovala a aktivně se dále vzdělává - absolvuje rekvalifikační kurzy na daná témata, která následně učí. To by mohlo sice vypovídat o nutnosti kurz lektora absolvovat, nicméně výpověď Respondenta 4, který přímo uvedl, že sám vyučuje i bez absolvování kurzu lektora, potvrzuje skutečnost, že absolvovat rekvalifikační kurz lektora pro následné učení není to podmínkou.

Tyto informace se vzhledem k počtu respondentů samozřejmě nedají zobecnit, lze však v jisté míře předpokládat, že poznatky z teoretické části již zmiňovaných kapitol, orientující se na legislativu a kompetence lektorské činnosti, se mohou potkávat i s praxí, tedy realitou.

## **Tematický okruh 2: Možnosti a přínos dalšího vzdělávání lektora v oblasti EQ**

Pod tento okruh jsem zařadila 2 otázky, které zjišťovaly možnosti dalšího vzdělávání lektorů v oblasti zvládnutí emocí nebo emoční inteligence a také otázku zaměřenou na smysl a přínos vzdělávání dospělých, zejména pedagogů v této oblasti.

U možností vzdělávání se shodli Respondenti 1, 3 a 4, že na poli České republiky možností vzdělávání v této oblasti příliš mnoho není. Respondent 1 uvádí, že: *„Touto tematikou se nezabývá příliš mnoho lidí, není to žádané téma. Sám hodně čerpám z Transakční analýzy od E. Berneho,“* Respondentka 3 sice nemá, jak uvádí, velký přehled, co se ČR týče, ale ráda se obrací na zahraniční zdroje. *„Preferuji zahraniční zdroje, které mne zaujmou, z těch se dá velice dobře vybírat – např. knížky, online kurzy...“* Ze zahraničních zdrojů čerpá i Respondent 4: *„Vyloženě téma emoční inteligence mi nepřipadá tolik dostupné, v zahraničních zdrojích více.“* Zároveň však poukazuje na přibývání možností vzdělávání v oblasti seberozvoje: *„Absolvuji kurzy zaměřené na seberozvoj, těchto typů kurzu, ať už v akreditované či běžné formě, online nebo fyzicky, mám pocit, stále přibývá. Kvalita se samozřejmě liší a je závislá na profilu a kompetencích lektora, které často předem nemůžete znát a mám i špatné zkušenosti.“*

Respondent 2 si myslí, že možnosti tu jsou. *„Máme mnoho psychologické literatury. Na trhu je několik knih zaměřených přímo na EI a nabízejí se i kurzy.“* Doplnuje, že: *„Lektor by měl vždy vyhledávat potřebné způsoby dalšího růstu“.*

Všichni respondenti v otázce přínosu a smyslu rozvíjení EQ u učitelů spatřují stejnou podstatu, a to především ve schopnosti pozitivně ovlivnit vztah učitele a žáka. Respondent 2 uvádí, že: *„Pokud má pedagog, mimo ty ostatní zmiňované inteligence, rozvinutou EQ, je schopen s větším uvědoměním být se sebou, mít větší náhled na to, jak jeho emoce působí na žáky a zda se podílí na z kvalitnění vztahů a komunikace ve třídě a škole. Rozvíjená EQ pedagoga ovlivňuje, zda se budou žáci cítit ve škole a třídě bezpečně, zda získají k pedagogům důvěru a otevřou se jim se svými radostmi i bolestmi, nejen kolem zvládnutí učení. Pedagog se může stát přirozeným vzorem a snadněji motivovat k učení a k porozumění, co je pro život důležité a jaké hodnoty stojí za to v životě naplňovat.“* Respondentka 3 upozorňuje na spojitost rozvinuté EQ učitele s jeho přístupem k dětem i výuce. *„Pokud je učitel schopný se svými emocemi pracovat, tak je schopný vytvářet*

*si opravdové vztahy s dětmi, které nemusí být postavené na mocenských nástrojích.“*

Respondent 1 v rámci své praxe často jezdí po různých školách, a jak sám uvádí, setkává se s oběma případy, tedy že někde výuka ze strany kantora funguje dobře, ale i naopak a potřebují pomoci. *„Toto je cesta, jak zlepšovat klima ve školách a zlepšovat komunikace učitel-žák.“* Význam EQ u učitelů

Respondent 4 dále rozvádí ze širšího, avšak i přesto ze školního pohledu a tedy, že život našich budoucích generací mají mj. v rukách právě naši učitelé, a proto *„Je zcela určitě namístě i výuku a její metody přizpůsobovat době a více se zaměřovat u dětí na již zmíněné měkké dovednosti, protože právě ty hrají důležitou roli při budování vlastního spokojeného života. A chceme přeci společnost tvořenou spokojenými jedinci, nebo ne? (smích). Školský systém je trochu zkostnatělý, pedagogické fakulty, které produkují mladé učitele, bohužel stále používají zastaralé postupy, které je potřeba inovovat a ten problém takto odcyklit. Je potřeba zvyšovat dostupnost paralelního vzdělávání v této oblasti a zvyšovat její osvětu a následnou motivaci. Musíme motivovat a naučit učitele pracovat na své osobnosti, aby mohli jít dětem příkladem a bojovat proti tolik častému syndromu vyhoření, který se samozřejmě přenáší i na děti. Toto je hlavní smysl i přínos.“*

Respondent 2 také upozorňuje na samotnou esenci EQ. *„Když přijmeme, že EQ stojí v základu vlastního sebeuvědomění a sebeovládání, rozlišení prožívání já – ty – my – oni, že je významnou součástí našeho rozhodování, tak stojí za to ji rozvíjet.“*

### **Shrnutí okruhu: Možnosti a přínos dalšího vzdělávání lektora v oblasti EQ**

Tento okruh směřoval k odpovědím na otázku: **Jaké jsou možnosti a přínos dalšího vzdělávání lektora v oblasti EQ?**

Z výše uvedených odpovědí mám dojem, že se ve většině případů respondenti shodli na potřebě osvěty problematiky a s tím spojeného rozvoje příležitostí v dalším vzdělávání učitelů se zaměřením na rozvoj emoční inteligence, a to především v rámci Česka.

Mnohem více se rozpovídali u jejich vnímání přínosnosti této problematiky, kdy se jednohlasně shodli na podstatném významu rozvinuté EQ učitele ve vztahu k jeho žákům, což udává způsob společné komunikace a ovlivňuje klima ve třídě. To vše pak samozřejmě z pohledu delšího časového horizontu ovlivňuje žáka v jeho vývoji a hraje klíčovou roli při budování jeho úspěšného života. Emoční inteligence také byla respondentem 1 představena jako esence společná pro všechny lidi v otázce schopnosti sebeuvědomění a následného sebeovládání. Jak již bylo zmíněno i v teoretické části – i toto jsou schopnosti, jež rozhodují o našem šťastném a úspěšném prožívání života.

### **Tematický okruh 3: Struktura a přidaná hodnota kurzů**

V této části jsem pátrala po odpovědích ke struktuře a přidané hodnotě, mj. také z pohledu konkurenceschopnosti jednotlivých kurzů. Tyto informace poskytují informace k šesté a sedmé otázce mého rozhovoru s respondenty.

V této části panovala shoda u všech respondentů v přístupu k výuce, který všichni označili jako velice interaktivní. Někteří tuto informaci uvedli v rámci šesté otázky, zabývající se strukturou kurzu a někteří v rámci sedmé, orientované na přidanou hodnotu jako například Respondent 1: *„Je to vedeno hodně interaktivně, začleňuji do toho různé aktivity, které jsou o prožitku.“* Dodává, že se tímto přístupem snaží účastníka upozornit na určité projevy či způsoby chování a ukázat mu třeba jinou cestu, jak sám ale zmiňuje: *„Samozřejmě tady hrají roli osobnostní charakteristiky, se kterými se toho moc neudělá. Ty slabší stránky, jež jsou spojeny s osobnostními rysy, já můžu pouze tlumit.“* Praktičnost kurzu v podstatě uvádí také v rámci přidané hodnoty jeho kurzu, podobně jako Respondent 2: *„Tento kurz má ambice být výcvikem. My se spíše snažíme o spolupráce a synergie napříč spektrem různých vzdělávacích a podporujících subjektů. Naším primárním fokusem je, aby celý program byl v co největší míře*

*zážitkový, to podle nás přináší nejefektivnější rozvoj.“ I Respondentka 3 spatřuje přidanou hodnotu v praktickém provedení kurzu, ačkoliv jak uvádí: „Konkurenci nevnímám a nevím o ní, nemám přehled.“*

Specifičtěji se ke struktuře kurzu vyjádřil Respondent 1, který uvedl rozsah kurzu 8 hodin v rámci jednoho dne. Kurz se dle jeho slov hodně opírá o knihu D. Golemana *Emoční inteligence*. Kurz Respondentky 3 je v rozsahu 30 hodin a rozděluje ho do čtyř dnů, forma je však flexibilní v závislosti na skupině a existuje více variant. Respondent 4 uvádí, že jeho kurz není akreditovaný, je v rozsahu 16 hodin a rozdělený do dvou, většinou víkendových dnů. *„Ačkoliv je kurz ve větší míře interaktivní, většinou na začátku předávám trochu teorie, kterou pak následně aplikujeme do praxe. Připadají mi důležité obě části a jejich vzájemné propojení.“*

Respondent 4 spatřuje přidanou hodnotu v tom, že může zaručit kvalitu kurzu, která není samozřejmostí a jež vychází z jeho vlastní praxe a lásky k oboru a k lidem. Dále také uvádí, že: *„Účastníci si z kurzu odnáší také prožitek.“* Oproti ostatním jako jediný konkurenci reflektuje. *„Konkurenci vnímám a jsem za ni rád. Konkurence je hnací motor k neustálé aktivitě a neusnutí na vavřínech. Rád si dělám přehled a třeba se i nechávám inspirovat a sám se konkurenčních kurzů účastním, protože se rád učím od druhých. Každý přístup je vždy trochu jiný, i přestože se jedná o stejné téma. Vždy mi to něco přinese.“*

### **Shrnutí okruhu: Struktura a přidaná hodnota kurzu**

Tento okruh směřoval k odpovědím na otázku: **Jaká je struktura a specifika kurzu?**

Struktury kurzů jednotlivých respondentů si příliš podobné nebyly. Podobnost se ale objevuje v interaktivním a praktickém přístupu k výuce, ke kterému se však respondenti více rozpovídali v okruhu metody výuky, jež budou v této části posléze více přiblíženy.

Připadá mi zajímavé zjištění, že se respondenti, až na jednoho, nezajímají o konkurenci, zejména proto, že z výpovědí v jiném teoretickém okruhu zaznělo, že toto téma není příliš oblíbené anebo také že je potřeba zvyšovat jeho osvětu. Domnívám se, že nástrojem v boji proti konkurenci pomáhá dobrý marketing a díky němu právě dostáváme do povědomí lidí požadované téma, což by z mého úhlu pohledu mohlo být užitečné právě i v tomto případě. Zvyšování konkurenceschopnosti a aktivní přístup k realizaci kurzů by tedy mohlo být přínosné pro osvětu tématu emoční inteligence a jejího rozvoje. Slovo „konkurence“ může v lidech vyvolávat spíše negativní konotace, nicméně je to běžná a také potřebná součást dnešního moderního světa, která nás, jak uvedl i Respondent 4: *„Nenechá usnout na vavřínech a je to i hnací motor.“*

#### **Tematický okruh 4: Profil účastníků kurzů a jejich motivace**

V této části respondenti odpovídali na další dvě otázky zaměřující se na oblast motivace učitelů absolvovat tento kurz a také jak nejčastěji vypadá profil účastníka z hlediska pohlaví, věku, délky praxe a stupně školní instituce.

Všichni respondenti uvedli, že se v převážné většině všichni účastníci hlásí dobrovolně, na základě své vlastní motivace, dokonce, jak uvádí Respondent 1: *„Nesetkal jsem se s tím, že by účastníky na kurz vyslal ředitel.“* V tomto kontextu, i přestože i v jeho případě převládá v kurzech vlastní motivace uchazečů, zmiňuje Respondent 4, že: *„Když jezdím do škol, tak je to jiné, tam to většinou svolají ředitelé a někdy je to na té motivaci trochu znát. Na druhou stranu mám vždy radost, když dokážu zaujmout učitele, který do té doby neměl motivaci účastnit se dalšího vzdělávání, natož v oblasti seberozvoje. A o to větší, dozvím-li se, že mu to v jeho praxi následně pomohlo.“* Zkušenost Respondenta 2 s motivací uchazečů je velmi individuální. *„Umět se vyrovnat s různými situacemi,*

*sebezpoznání, sebeovládání...*“ Seberozvoj potvrzuje také Respondent 3: *„Učitelé většinou chtějí sami od sebe, je to pro ně součástí seberozvoje a byla to vyloženě jejich motivace. Je to potom úplně jiná práce, než když vám to diktuje někdo jiný.“* Stejně tak i Respondent 4: *„Ve většině případů je to zájem o seberozvoj a cítí potřebu této dovednosti pro své povolání, ale i osobní život.“* Souvislost s profesí podtrhuje i Respondent 1: *„Učitele problematika skutečně zajímá, chtějí se naučit nějaké metody a v tomto duchu posouvat i žáky.“*

Nad typickým profilem účastníka mají Respondenti 1, 2 a 4 také jasno, alespoň tedy z pohledu genderového zastoupení. *„Školství máme feminizované, takže převládají samozřejmě ženy, i když je pravda, že v poslední době jsem zaznamenal, že se ve školských sborech objevují i chlapi, a to i docela mladší,“* uvádí Respondent 1. *„Všeobecně už z hlediska rozložení pohlaví ve školách jsou zde cca ze čtyř pětín zastoupeny ženy, středního věku, převážně ze základních škol.“* S častějším profilem žen souhlasí i Respondent 4 a Respondentka 3 si nebyla jistá.

Panuje také shoda u stupně škol. *„Převažuje stupeň základních škol. A co se věku i délky praxe týče, nedokážu přesně říci, spíše možná mladší ročníky, tedy i s kratší praxí.“* Dynamičtější zastoupení účastníků ze základních škol obou stupňů potvrzují také zbylí respondenti, přičemž Respondent 1 pozoruje občasnou účast učitelů mateřských škol, ale spíše ojediněle a ještě méně účast učitelů středních škol.

Co se věku týče, Respondent 2 uvádí převahu žen středního věku, Respondent 4 uvádí mladší ročníky, tedy i s kratší praxí. Respondent 1 uvádí: *„V poslední době jsou mezi zástupci hodně mladí lidé, ale ani starší před důchodem nejsou výjimkou. Škála je široká, kdybych to měl zprůměrovat, tak je to přibližně 1/3 účastníků do 10 let praxe a zbytek tvoří 20 let a více.“*



## **Shrnutí okruhu: Profil účastníků kurzů a jejich motivace**

Tento okruh směřoval k odpovědi na otázku: **Jak vypadá profil účastníků kurzu?**

Na základě výše uvedeného by mohl vzniknout nejčastější univerzální profil účastníka těchto kurzů, tedy: učitelka na základní škole mladšího nebo středního věku, která se zajímá o seberozvoj a na základě vlastní motivace se rozhodla absolvovat kurz rozvoje emoční inteligence, protože vnímá podstatu této schopnosti pro její profesi.

## **Tematický okruh 5: Vlastní pohled lektora na problematiku EQ**

V této části mne zajímal vlastní pohled a názor respondentů na danou tematiku, a to jednak proč je toto téma ve školách tolik opomíjené a také jaký je současný stav využívání emoční inteligence.

První věcí, kterou jsem při analýze zaznamenala, byl velice optimistický přístup Respondenta 1 oproti zbylým respondentům. Ten se totiž domnívá, že toto téma opomíjené není a že je vyvíjen obrovský tlak na učitele v oblasti dalšího vzdělávání. Avšak bohužel nedávno zaznamenal, že: *„Ministerstvo nedávno vydalo šablony, které doporučují určité vzdělávání pedagogů v rámci dalšího vzdělávání, jimiž by se učitelé měli řídit, ale téma EQ do těchto šablon vyloženě nezapadalo.“* Stejně tak i jeho postoj k současnému stavu poznání této problematiky nevnímá vůbec negativně. *„Protože tu lektorinu dělám už dlouho, tak tady vidím vývoj, že se ty věci posunuly. Naprostá většina lidí si uvědomuje, že nemůže s těmi dětmi komunikovat na sílu, že to zkrátka nejde a také že v komunikaci musí zvládat svoje emoce, najít si na to své techniky. Při řešení konfliktu a konfliktních situací ve školách, kterých je hrozně moc, je zásada, že pokud chci dosáhnout nějakého konsenzu, tak musí jít emoce stranou.“* Oblast, kam by se však měly aktivně vnašet prvky emoční inteligence, je aktuální téma kyberšikany:

*„Učitel tu problematiku musí znát, ať už pro řešení případu nebo při práci s dětmi v rámci preventivních aktivit či třídnických hodin.“*

Naopak Respondent 2, 3 a 4 označili jako hlavní problém současné a poněkud zkosnatělé školství.

*„Já vnímám, že hlavním důvodem je systémové zaměření škol na předmětové znalosti. Dále vnímám, že připravenost učitelů z vysoké školy je z velké míry pouze teoretická a už vůbec zde není prostor pro sebezkušenost pedagogů, která by byla dál rozvíjena v dovednostech vědomé emoční a sociální práce se třídou. Teoreticky se po generace zabývat emocemi žádný praktický užitek nemůže přinést. Snad pouze uvědomění, že je to potřeba. Jak my u nás v práci říkáme: „Vědět nestačí.“ Respondentka 3 je přesvědčená o tom, že by měl být obsah pregraduálního vzdělávání učitelů úplně jiný a zaměřený tak, aby pak následně výuka ve školách byla rozdělena obráceně, než je tomu dnes, tady „aby bylo přibližně 20% obsahu zaměřeno na získávání vědomostí a 80% se věnovalo dovednostem jako je například rozvoj emoční inteligence. Protože to je totiž naprostý základ navázání vztahu s dětmi a prostor pro rozvíjení vzájemného učení se.“ Respondent 4 si s tím takzvaně také „láme hlavu“ a sám uvádí, že se tím často zabývá. „Klíčovými myšlenkami, které předcházely dnešnímu pojetí EQ se zabývali už v antickém Řecku, proto nechápu, proč nám to tak trvá (smích). Nějaké nepatrné změny se dějí, respektive se o nich spíše mluví, ale není to stále v dostatečném tempu. Lidé se obecně bojí změn a také jsme svázaní přílišnou byrokracií, která možnosti změn zpomaluje. Dalším problémem je zkosnatělé školství, které využívá zastaralé metody, mladí pedagogové tak, pokud jsou opravdu motivovaní, musí využít i dalšího vzdělávání a sami se vzdělávat v oblasti modernějších metod a postupů v souladu s dnešní dobou. Opravdu bychom ale měli něco začít dělat aktivněji nebo naše společnost nedopadne dobře. Ve světě je stále více konfliktů a hromadících se problémů, kterým jsme vystavováni dnes a denně jako společnost ale i jako jednotlivci a které se musíme učit efektivně řešit.“*

U současného stavu poznání záleží podle Respondenta 2 na oblasti: *„V oborech jako je psychoterapie, sociální práce se už rozvíjí a podporuje i sebezkušenost a práce s klienty, jako nezastupitelný prvek profese. Kde vnímám deficit je oblast pedagogiky, praktické medicíny a zvláště v rodinách. Podle mé terapeutické zkušenosti, zacházení s emocemi se v rodinách, až na výjimky, vědomě neučí.“* Respondent 3 podtrhuje zejména dnešní dobu v souvislosti s pandemií Covid-19, kdy se například i častěji objevuje syndrom vyhoření, což je také v podstatě neschopnost pracovat se svými emocemi. Je to podle něho prevence před vyčerpáním a domnívá se, že je to čím dál aktuálnější téma a mělo by to být naší součástí. *„Téma psychické pohody, odolnosti i té emoční je hodně silné.“* Respondent 4 spatřuje nedostatečné poznání zejména ve školách a dodává: *„Ale obecně, když se člověk zabývá nějakou oblastí nebo v ní pracuje, tak má kolem sebe, respektive se přirozeně setkává s lidmi, se kterými nachází společná témata, proto mám pocit, že v mém okolí to lidé znají, ale může to být zkreslené výše zmíněným. V ostatních sférách opravdu nevím, jak to je.“*

### **Shrnutí okruhu: Vlastní pohled lektora na problematiku EQ**

Tento okruh směřoval k odpovědi na otázku: **Jaký je vlastní pohled lektora na problematiku EQ?**

Jeden z problémů, který lektoři spatřují, je přílišné teoretické zaměření v přípravě učitelů na vysoké škole, a tedy následný chybějící inovativní přístup učitelů k výuce. Inovativní přístup by mohl zajistit použití metod, jež by mohly být více v souladu se snahou Rámcového vzdělávacího programu (viz kapitola 3), tedy zahrnout více rozvoj měkkých dovedností do výuky. Obecně však ani lektoři až na Respondenta 1 nechápou, proč se věci tímto směrem hýbou tak pomalu, když už se obecně začíná potřeba emoční inteligence ve výuce vnímat. Další z důvodů mohou být také obtíže s překonáním byrokracie, která celý proces zpomaluje.

Respondent 1 je velice optimistický ve věci dostatečné pozornosti tomuto tématu ve školách, i přestože v rámci jiných okruhů uvedl, že se nezajímá o konkurenci a že nejsou dobré možnosti v otázce vzdělávání pedagogů v oblasti rozvoje emoční inteligence. Vyvolává to ve mně úvahy o jisté provázanosti, tedy jestli by zejména dostupnost vzdělávání pedagogů a pozornost tématu EQ ve školách neměla být v rovnováze, nikoliv v rozporu, k tomu, aby se dala předpokládat správnost jeho tvrzení. Pokud je stav aplikování rozvoje EQ ve školách opravdu dobrý, mohla by zde mít váhu spíše jeho odpověď, že se příliš nezajímá o konkurenci, tedy nemusel si všimnout toho, že možnosti vzdělávání v tomto směru existují. Je však zapotřebí přihlédnout i k tomu, že zbylí respondenti takovým optimismem neoplývali.

#### **Tematický okruh 6: Metody výuky**

Do tematického okruhu Metody výuky jsem zařadila tři otázky týkající se samotných metod, které vyučující ve svých výukách používají, a způsobu výuky, další otázka cílila na zjištění konkrétních nástrojů a aktivit a také mě zajímalo, jestli vyučující nějakým způsobem při výuce měří EQ samotným účastníkům a případně jakým způsobem.

Jak už i výše bylo zmíněno, všichni respondenti pojmají výuku velmi interaktivně a s prožitkem. Respondent 1 dokonce uvedl: *„To ani jinak nejde, to by jinak byla hrozná nuda. Začleňuji různé aktivity, které jsou o prožitku, takže se prostřednictvím nějaké situace dostávají do emocí, takže si tu hru vyzkouší na sobě, pak ji nějak reflektují a potom ji mohou aplikovat ve své práci se třídou.“* Respondent 1 pojmá svou výuku velice flexibilně a snaží se vycházet vstříc účastníkům a výuku vždy, tedy i v daných metodách, přizpůsobovat povaze jednotlivých skupin. *„Na začátku kurzu se zeptám na jejich motivaci a představím jim program, současně ale je ale upozorním na to, že se program může upravit podle*

*jejich potřeb. Někdy se stane, že někdo nasdílí nějakou kazuistiku ze své praxe, společně se tomu věnujeme, diskutujeme a přemýšlíme, jak by se ty dané věci daly příště řešit lépe.“*

Respondent 1 byl velice sdílný v otázce konkrétních aktivit, které ve výuce aplikuje, a bylo velikou radostí ho poslouchat, byl totiž z jeho vyprávění cítit entusiasmus a kladný vztah k jeho práci. Tento respondent jako jediný pracuje a rozvíjí EQ i u dětí a měl tendence popisovat také aktivity, jež jsou zaměřené spíše na ně a i přestože nebyly o nic méně zajímavé, vzhledem k povaze a zaměření práce, zde v této části uvedu pouze aktivity pro práci s dospělými. V rámci rozhovoru jsme si s tímto Respondentem ujasnili, že spousty z těchto aktivit lze totiž použít pro práci s dětmi i s dospělými, někdy třeba pouze s nepatrnou obměnou. *„Některé ty aktivity jsou úplně stejné pro děti i dospělé, akorát se s těmi dospělými o tom bavíte jinak a v podstatě vždy vybírám metody, které používám tak, aby je mohli aplikovat a použít ve třídě, po té, co si je vyzkouší na semináři a mohou si to poupravit přiměřeně věku žáků.“*

Aktivita s lafkou – lidé stojí ve dvou řadách naproti sobě, ruce mají ve výši pasu, ruce v pěst, pouze ukazovákem ukazují na člověka proti sobě. Rukama se nedotýkají a ruce mají vedle sebe střídavě. Na prsty se jim položí dlouhá lafka a i přestože zadání působí jednoduše, musí dostat společně lafku, aniž by jim spadla, na zemi. *„Není to vůbec jednoduché, protože ta lafka vždy vystřelí ke stropu a přitom je hrozně zajímavé pozorovat reakce a emoce lidí. I pro ně samotné je ten prožitek zajímavý. Až na výjimečné případy, kdy jedna starší paní učitelka neudržela emoce a tou lafkou praštila ostatní kolegy (smích), nemusím do akce příliš zasahovat. Následně jim vysvětluji, jak se chovat, když se dostaneme do stresu, když se věci nedějí tak, jak by se dít měly.“* Uvádí, že je to často provázené emocemi, někdy se i účastníci mezi sebou obviňují. Dospělí se u této metody ovládají podle Respondenta 1 více. *„Obecně tato metoda ukazuje mnohé – vzájemnou toleranci, komunikaci, vzájemný respekt, průbojnost. Toto vše je během této jedné*

*aktivity vidět.“ Tato metoda se dá dále podle něho využít jak pro rozvoj týmové spolupráce, tedy sociálních dovedností, tak pro rozvoj empatie.*

*„Braunovy sochy Ctností a Neřestí z Kuksu“ – Respondent 1 uvádí, že u této aktivity používá fotografie těchto soch, pomocí kterých s účastníky provádí interpretaci daných obrázků, různých situací, vytváří nebo vymýšlí příběhy ve volné formě.*

*„Na rozvoj komunikačních dovedností používám také detektivky – rozdám jim příběh s tématem vraždy a oni v roli detektivů musí zjistit, kdo byl vrah, jaký měl motiv, jaký byl čas vraždy a jaká byla zbraň. Následně jim rozdám lístečky s rolemi a musí mezi sebou komunikovat.“ Respondent 1 dodává, že tuto aktivitu používá pro rozvoj představitivosti i komunikačních dovedností, jež jsou velice důležitou součástí emoční inteligence.*

Dále popisuje jako efektivní metodu výměnu rolí: *„Například ve škole, kdy si roli vymění učitel a žák – tato aktivita rozvíjí empatii u obou.“*

Na otázku, zda mají účastníci příležitost v jeho výuce, zjistit stav své emoční inteligence, Respondent 1 uvádí, že u účastníků používá sebehodnotící test na transakční analýzu<sup>1</sup>, v rámci kterého je sestavena strukturovaná skupina slov. Každý účastník z daného textu následně vybírá slova, která často používá, vybírá z možností tón hlasu, který obvykle pro daná slova volí a také z možností vybírá gesta či běžný postoj. *„Oni to zatrhnou a následně to vkládají do takové matice a zjišťují, která rovina komunikace je u nich zásadní.“* Respondent 1 uvádí, že neexistuje správné řešení a že je to pouze zařazení do nějaké charakteristiky dané osobnosti. Tento typ testu se zaměřuje na 3 roviny komunikace a tedy – rodič, dospělý a dítě. Následně s účastníky řeší, co to obnáší být například *pečující* nebo *kritický rodič* a jak se tyto typy

---

<sup>1</sup> Zakladatel transakční analýzy je E. Berne -vychází z toho, že každý člověk, bez ohledu na pohlaví či věk, má v sobě zastoupeny tzv. tři ego stavy – ego stav rodič (typ kritický a pečující); ego stav dítěte (zraněné, adaptované, rebelující) a dospělý ego stav

prolínají i v reakci na různé situace při interakci s dítětem – „Když je dítě v emocích, nepotřebuje kritického rodiče, aby ho někdo sprdnul. Potřebuje pochopení a pečujícího rodiče. A jsme u té emoční inteligence.“ Například pokud bude mít někdo silného pečujícího rodiče, tak bude hodně vnímavý k potřebám druhých a bude umět číst emoce.“

K tomuto tématu Respondent 1 ještě sdílí svůj poznatek, a tedy, že: „Je pouze 1/3 populace, která je schopna přijmout kritiku a považuje to za podnět k nápravě a celé 2/3 populace se s kritikou neumí vyrovnat, vzdorují anebo se hrouťí.“

Vychází také z typologie MBTI<sup>2</sup> - lektor zde sleduje, jak je každý z jednotlivých typů schopen pracovat se svými emocemi, „jak to je u racionálního nebo u vztahového člověka a také v kontextu s temperamentem daného člověka.“

U této části jsem použila mj. i část respondentovy odpovědi z otázky č. 10, neboť se k této tematice vztahovala mnohem více.

Mezi metody, které Respondent 2 ve své výuce používá, jmenoval například hry, cvičení, řešení úkolů, dále sdílení zkušeností a inspirace účastníků i lektorů, někdy také zadává látku k samostudiu v mezidobí mezi jednotlivými setkáními. „Nejde jen o sebezkušenost, ale také o rozvoj dovedností. V obsahu kurzu je důležitá sebezkušenost skrze druhé, uvědomění si, jaké vnitřní mechanismy stojí za individuálním prožíváním, co vyvolávají na druhé straně a tím pádem na kolik je žádoucí je proměňovat a rozvíjet. Další významnou částí programu je rozvíjení schopností sebeřízení a sebeovládání v různých životních situacích. Dále, jak mohou účastníci své emoční dovednosti využít při rozhodování a naplňování svých záměrů.“

---

<sup>2</sup> Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) - osobnostní test, který je sestavený pro určení osobnostních typů. Orientuje se především na to, jak různí lidé vnímají svět a na základě toho činí svá rozhodnutí.

U konkrétních aktivit zmínil pouze, že: *„Nejúčinnější jsou společné prožitkové aktivity a jejich sdílení a dotažení v nácviku. Jak jinak by totiž mohlo dojít k potřebné emoční změně, než přes sebezkušenost?“*

Jak uvádí Respondent 2, tuto aktivitu měření EQ účastníků v rámci kurzů neprovádí, protože věří, že každý si ty svoje změny sleduje a uvědomuje si je sám. *„My mu jen zprostředkujeme potřebné nástroje, jako je tzv. balanční kolo, na kterém si sleduje svůj posun, a dále zpětnou vazbu od nás lektorů i ostatních účastníků. Tyto nástroje vnímáme zase jako podporu vlastního sebeuvědomění a sebezkušenosti. Jinak by od nás odcházeli nedospělí, žáci, kteří od svých lektorů učitelů dostali posudky, jací jsou, a úkoly, co mají dělat. To my podporovat nechceme.“*

Respondentka 3 uvádí, že má své specifické způsoby, pomocí kterých skupině přibližuje téma a vždy vychází ze složení té dané skupiny. *„Snažím se pracovat názorně, prakticky, vtipně, snažím se reflektovat a vytvořit jim vlastní zkušenost a následně provést společnou reflexi. Je to tedy pouze formou interakce a pomocí zkušenostního experimental learning modelu.“*

Nejčastější aktivita, kterou Respondentka 3 ve výuce používá, je hodně zaměřená na koncentraci. *„Mám to hodně postavené na mindfulness cvičení, tedy uvědomění si neboli prostor pro dech, uvědomění si toho, co prožívám, co se mi honí hlavou, jak se cítím, zaměřit se na tělo a co se v něm děje, uvědomit si přítomný okamžik.“* Tato metoda se jeví jako dobrý nástroj pro rozvoj sebeuvědomění, což je nedílnou součástí EQ.

Na dotaz, zda měří emoční inteligenci účastníkům, odpověděla stručně: *„Tak to já vůbec nedělám.“*

Respondent 4 má ve svých kurzech metody výuky, které jsou spojené s prožitkem a emocemi, díky kterým si uchazeč probíranou látku lépe osvojí



a zapamatuje. „Nejčastěji je to tedy hra, diskuze i monolog, sdílení praxe, řešení různých úloh. Mám pocit, že jsou mé metody výuky velice komplexní.“

Mezi konkrétní aktivity zařadil především hry:

„První mou oblíbenou aktivitou je například „Mluva těla“ - tato hra je skvělá pro trénink sebepoznání a vnímání subjektivního vnímání emocí druhých, tedy do jisté míry i empatii. Hra spočívá v tom, že jeden hráč předvádí některou z emocí (např. žádosťivost, naději, strach, pocit viny, zármutek apod.), kterou si vytáhne z balíčku karet, a to buď výrazem obličeje, rukama, celým tělem nebo za pomoci další osoby. Ostatní hráči následně hádají, o kterou emoci jde. Hodnotí se schopnost vyjádření, ale i schopnost rozpoznávat. Hra je sestavena tak, aby hráčům byla nápomocná při uvědomování si neverbálních citových sdělení.“ Respondent 4 uvádí, že je už po několika kolech možné rozpoznat u účastníků nižší či vyšší schopnost vnímat či projevovat některé emoce. „Danou emoci by měl účastník při předvádění opravdu prožít, což některým také činí obtíž.“ Z vlastní zkušenosti ví, že pro lepší přehlednost a vlastní zpětnou vazbu je dobré vést si své výsledky do papírového archu a na konci si zhodnotit, u kterých emocí měl dotyčný problém nebo které mu dělaly problém zahrát.

„Skvělou aktivitou je „Hra na psychologa“ - je vhodná spíše do kolektivů učitelů jedné školy, tedy, kde se alespoň trochu účastníci navzájem znají. A tedy k pravidlům - účastníci dostanou na papíře předem připravené charakteristiky, ve kterých podtrhávají ty, které na ně platí, které vyznávají a ztotožňují se s nimi. Každý účastník dostane anonymní vyplněné papíry všech dalších účastníků a snaží se rozpoznat, kdo je kdo. Následně se zveřejňují odhady všech účastníků. Hra je tréninkem vnímavosti, empatie, sebepojetí i sebehodnocení a hodnocení druhých.“

„No a vůbec mou nejoblíbenější je „Krokodýlí řeka“ – úžasná hra, protože tady u účastníků můžete sledovat téměř všechno - rozvíjí většinu prvků emoční inteligence, tedy empatii, sociální dovednosti, konkrétně asertivitu, schopnost vyjednávání, dále

*sebepečjetí i seberegulaci. Účastníci si vyslechnou příběh s pěti aktéry, přičemž každý z nich oplývá nějakou nepopulární vlastností nebo zkrátka jedná v rozporu s etikou, morálkou či dobrým chováním obecně. Každý účastník si následně napíše vlastní seznam všech postav, které seřadí od té „nejlepší“ po „nejhorší“ na základě vlastního morálního hlediska. Vytvoří se skupiny a cílem je dosáhnout jednoho pořadí v rámci skupiny.“ Respondent 4 uvádí, že v roli lektora může při pozorování sledovat rysy účastníků jako zvládání emocí jednotlivců při často vášnivých diskuzích, schopnost komunikace a vyjednávání, morální hlediska každého z nich, schopnost empatie s druhými apod. „Po této aktivitě probíhá diskuze s celou skupinou účastníků o prožitku a o tom, co si při aktivitě sami uvědomili. Velice často dochází u účastníků k úžasu a překvapení, že druzí lidé mohou vnímat svět naprosto odlišnými očima, a že se jejich názory mohou takto diametrálně lišit.“*

*„Velice rád také používám metodu „přerámování obrazu“, kdy si s účastníky určíme nějaké předměty nebo místa a těm pak následně přiřazujeme pohledy např. různých profesí nebo jiných rolí, které v životě hrajeme.“ Tato hra dle Respondenta 4 rozvíjí empatii.*

Respondent 4 také občas zahrnuje do výuky metodu, kdy účastníci hrají nějaké předem určené role, jsou při tom natáčeni na kameru a následně si záznam za přítomnosti všech pustí. *„Účastník dostane zpětnou vazbu ode mě, ostatních a následně hodnotí i sám sebe. Je to báječná aktivita na rozvoj sebereflexe, sebeuvědomění, sebehodnocení a také na práci se strachem ze zpětné vazby a případnou kritiku od druhých.“*

Respondent 4 v rámci jeho kurzů emoční inteligenci neměří. *„Ztratili bychom tím půlku dne, většinou jsou ty testy velice obsáhle a navíc ve většině případů se jedná o samohodnotící testy, které ve své podstatě nemohou být objektivní. Obvykle jim ale nějaké doporučení na vyplnění na doma dám.“*

## **Shrnutí okruhu: Metody výuky**

Nejpřínosnější informace do této části přinesli Respondenti 1 a 4, kteří se neostýchali sdílet nejen obecné metody, ale také konkrétnější aktivity používané v jejich výuce.

Již z předchozích částí jasně vyplývá, že všichni respondenti preferují praktické, interaktivní metody, aby si účastníci z výuky odnesli především prožitek. Velice potěšující zprávou tedy je, že rozvoj praktických dovedností se uskutečňuje praktickými metodami, nikoliv prostřednictvím teorie a metody přednášky. Lze zde propojit poznatky z teoretické části této práce a předpokládat tak možnou souvislost interaktivní výuky s vyšším účinkem v otázce osvojení nových a požadovaných dovedností u účastníků. Protože právě tou praktickou výchovou se zvyšuje pravděpodobnost nepřímého (funkcionálního) působení na účastníka, které má za následek větší efekt při osvojování nějaké dovednosti či návyku.

Nejčastějšími metodami je tedy diskuze, hra, skupinové aktivity, metoda sdílené praxe, videotrénink, ojediněle i přednáška, někteří využívají i inscenační metody. Respondenti ve své výuce tedy používají metody *participativní; činnostně-zaměřeného vyučování; klasické a komplexní; metody teoreticko praktické; dovednostní praktické a praktické metody výuky.*

Pouze jeden z respondentů aplikuje určitý způsob měření EQ do výuky. V tomto případě to však není ve shodě s typy testů, které jsou uvedené v kapitole *Měření emoční inteligence*. Tato metoda sice neměří primárně komplexní emoční inteligenci, ale alespoň k některým částem EQ tato metoda vypovídající hodnotu má.

## Tematický okruh 7: Evaluace a zpětná vazba

V posledním tematickém okruhu jsem zařadila dvě otázky: *Jak by se daly tyto kurzy vylepšit či zefektivnit? Jakým způsobem posuzujete výsledný efekt metod aplikovaných v kurzu?*

Ani jeden z respondentů, kromě Respondenta 4, neuvedli žádný příklad možnosti zlepšení kurzu. *„Přál bych si, aby se díky osvětě zvedl o tento druh kurzu zájem obecně. Proto bych měl více zapracovat na samotné osvětě. Měl bych více zapracovat na propagaci, ne kvůli zisku, ale kvůli povědomí lidí o této možnosti, a aby pochopili, co to obnáší a proč je to důležité téma.“* Respondenti 1, 2 a 3 odpověděli tedy velice obecně.

*„Vždy se snažím vnést do kurzu něco nového a přistupuji k výuce intuitivně. Naštěstí mám obrovskou zásobárnu aktivit a vždy to přizpůsobuji té dané skupině.“*

*„Všechny naše kurzy stále reflektujeme a rozvíjíme. Každý náš kurz je jedinečný, protože do něj vstupují jedineční lidé. Já osobně rád pracuji s účastníky kurzu tak, že uchopím to, co je v poli důležité, a to s nimi rozvíjím. Jinými slovy, když s důvěrou využiji svou schopnost adaptační inteligence právě tady a teď, stávám se pro ně užitečným. Říkám tomu, že vařím sekyrkovou polévku.“*

*„Průběžně kurzy vylepšuji, když mám nějaký nápad, zapíšu si ho, pak zkouším a pak si sama reflektuji, jak to probíhalo a co by se dalo příště udělat lépe, a také se ptám lidí.“*

K oblasti evaluace přistupuje většina respondentů zodpovědně a zpětnou vazbu tedy nepodceňují.

*„Každé vzdělávací zařízení má svůj evaluační písemný dotazník a ten si vždy přečtu a dělám si z toho poznámky a na konci každého kurzu se jich ptám na otázky typu: Jak to na vás působilo? Co to s vámi udělalo? A současně doporučuji neprovádět nějakou aktivitu, která jim nesesedla. Mluvíím s nimi tedy jednak po každé aktivitě a*

*potom v té závěrečné reflexi.“ Na doplňující otázku, zda má od některých účastníků zpětnou vazbu i s odstupem času, uvádí, že v některých případech se s účastníky i po skončení kurzu setká a sdílí s nimi jejich zkušenosti z praxe a diskutují nad efektivitou jednotlivých aktivit a motivuje je také k vytrvalosti a zkoušení. „Vždy mám radost, když jsou lidé motivovaní, nadšení a chtějí si to vyzkoušet a pak řeknou, že to zkusili a bylo to skvělé.“*

Respondent 2 zajišťuje průběžné hodnocení po všech stránkách – ze strany účastníků, ale i svého vlastního výkonu v rámci týmu v organizaci: *„Samozřejmě máme dotazníky pro účastníky, ale také je velmi důležitá zpětná vazba na závěr každého setkání. Dále reflektujeme a hodnotíme vše společně v týmu lektorů. Každý z nás má svého supervizora, se kterým nahlíží svou práci.“*

Respondentka 3 evaluační dotazníky nepoužívá. *„Největší zpětná vazba je pro mě důvěra té instituce/školy, která mě osloví i k další spolupráci a pokračování.“* Na doplňující otázku Respondentka 3 odpověděla, že se jí se zpětnou vazbou jednou za čas někdo ozve, ve většině případů je pozitivní.

Respondent 4 stejně jako Respondent 1 získává zpětnou vazbu i v průběhu kurzu po jednotlivých aktivitách v rámci diskuze *„a samozřejmě i na konci – rozdávám dotazník, kde účastníci hodnotí jednak přínos tématu a také práci mou jako lektora. Je to anonymní, mohou být upřímní. Pokud se sem tam (naštěstí se to moc nestává) objeví nějaký horší komentář, vždy se snažím v rámci sebereflexe nad danou věcí zamyslet a usoudím-li, že by na tom mohl být kus pravdy, snažím se pracovat na odstranění daného nedostatku. Zpětná vazba je ale ve většině případů pozitivní, což mi dělá velikou radost. Vždy prosím účastníky, aby mi s odstupem času dali vědět, jestli měl tento kurz vliv na jejich práci nebo třeba i osobní život - cca 40% se opravdu ozývá zpět a pro velkou část z nich to byl první impuls pro rozvoj těchto dovedností a i nadále se vzdělávají, neboť to chápou jako nikdy nekončící proces. Poté*

*vím, že jsem si vedl dobře a že účastníci pochopili myšlenku. To je pro mě největší odměna.“*

### **Shrnutí okruhu: Evaluace a zpětná vazba**

Tento okruh směřoval k zajištění odpovědi na otázku: **Jak probíhá zpětná vazba účastníků a evaluace kurzu?**

U tohoto okruhu mne zajímalo, zda respondenti pracují s hodnocením, na základě kterého jednak mohou zvyšovat úroveň kvality kurzů a zda sami také pracují s prvkem měkkých dovedností, kterým zpětná vazba a s tím spojená schopnost sebehodnocení a schopnost vyrovnat se s hodnocením druhých bezesporu je. Výsledkem šetření bylo zjištění, že respondenti používají různé způsoby sběru zpětné vazby účastníků, a to buď pomocí dotazníků, nebo diskuze v průběhu i v závěru kurzu. Pro Respondentku 3 má například nejvyšší vypovídající hodnotu trvajícím zájem spolupráce dané organizace, v níž vyučuje. U většiny převažuje pozitivní zpětná vazba a kurzy průběžně vylepšují.

Pouze jeden z nich však zmínil konkrétní příklad, který by se dal zlepšit. Ostatní respondenti většinou využili tuto otázku pro popis toho, co si myslí, že dělají v kurzu dobře. Je zajímavé, že na „negativní“ povahu otázky reagovali pozitivně. Jejich odpovědi by se tak daly použít také k otázkám o přidané hodnotě kurzu, kde naopak, možná i kvůli pomyslné „chválící se“ konotaci naopak odpovídali stručněji a s menší jistotou. Tedy, chceme-li zjistit od respondenta v oblasti sebehodnocení pozitiva, položme otázku v negativním tvaru a opačně. Tento postřeh samozřejmě nemusí být platný. Budu zde vycházet z toho, že v převážné většině tedy účastníci získávají pozitivní zpětnou vazbu, a proto tedy neuvedli tolik věcí, na kterých by se dalo pracovat.

## 7 Diskuze

Hlavním cílem této diplomové práce bylo **zjistit a popsat metody výuky, které lektor používá v rámci kurzů zaměřených na rozvoj emoční inteligence učitelů**. K tomu, aby bylo tohoto cíle dosaženo, byly stanoveny jednotlivé tematické okruhy s výzkumnými otázkami tak, aby byla problematika způsobu vzdělávání učitelů v oblasti emoční inteligence zachycena a popsána v co nejširší perspektivě.

Popisu **metod výuky** se věnoval celý samostatný tematický okruh, v rámci kterého byly popsány metody, které lektori ve své praxi používají, čímž byl naplněn hlavní cíl této práce. Někteří z respondentů dokonce detailně popsali svůj zásobník konkrétních aktivit, pomocí kterých účastníky k rozvoji EQ vedou.

Z výpovědí respondentů vyplývá, že nejčastěji do své výuky zahrnují metody praktické a interaktivní, nejčastěji diskuzi, hru, skupinové aktivity, metodu sdílené praxe, videotrénink, ojediněle i přednášku a někteří využívají i inscenační metody. Respondenti ve své výuce tedy používají z metod, které jsou uvedeny v kapitole 3.5 převážně metody *participativní; činnostně-zaměřeného vyučování; klasické a komplexní; metody teoreticko praktické; dovednostní praktické a praktické metody výuky*.

Metody výuky je také důležité chápat optikou dalších tematických okruhů, a tedy v souvislosti s kompetencemi, motivací a přehledem lektora o samotné tématice, neboť i toto hraje roli v tom, jak bude lektor k výuce přistupovat, jak hluboký vztah k danému tématu zaujímá a jaké na základě toho zvolí při výuce postupy. Z výpovědí respondentů nejen vyplynulo, ale také z rozhovorů s každým z nich bylo cítit, že je pro ně jejich práce zároveň i poslání, nikoliv pouze zdroj obživy a povinnost. Možná i v tomto lze najít souvislost, tedy souvislost mezi jejich přístupem k práci a způsobem výuky,

kteřou jak všichni uvedli, vedou primárně interaktivně a se snahou o osobní prožitěk účastníka a program výuky vždy přizpůsobují potřebám skupiny. Individuální a flexibilní přístup vedení výuky vyžaduje lektorovu zvýšenou pozornost i vnímavost ke specifikům skupiny, také empatii, což je z mého úhlu pohledu známka zájmu a vřelého vztahu k činnosti.

### **Kompetence lektora**

Do tohoto okruhu patří mj. otázka **motivace**. Z teoretické části, konkrétně kapitoly 3.3 víme, že podstata lektorovy role nespočívá pouze v reakci na vzdělávací potřeby účastníků a nevychází pouze z odborné stránky lektora, ale že by lektor měl chtít také poskytovat pomoc a věnovat ve výuce mj. pozornost přeměně či inovaci. Sami respondenti uznali, že samotná odborná stránka lektora nestačí a tedy musí motivace vycházet i z vlastního přesvědčení lektora a vztahu k oboru. Otázka motivace tak nejlépe rezonuje s postatou *osobnostních charakteristik* lektora, do kterých se řadí kompetence, jako je kreativita, angažovanost, která předpokládá osobní zodpovědnost nebo umět iniciovat změny. V tomto kontextu se u respondentů projevoval nejčastěji společný znak – zájem o člověka a jeho prožívání, kreativita či touha druhým pomáhat.

Po **odborné stránce** mají všichni respondenti dostatečně dlouhou praxi k výkonu jejich profese a všichni absolvovali rekvalifikační kurzy v příslušném oboru. Avšak pouze jeden z nich uvedl odbornost i po stránce didaktické. Z kapitoly 3.2 je patrné, že v současnosti spadá profese lektora do volné živnosti a pod neformální vzdělávání. Respondenti tedy jednají v souladu se zákonem, nicméně by však mohla existovat hypotéza, že kvalita kurzu by mohla být v závislosti na didaktické kompetenci lektora získané oficiálním a formálním způsobem. To, zda by se hypotéza potvrdila nebo ne by mohlo být předmětem nějakého příbuzného výzkumu.



Co se samotných **kompetencí** lektora týče, nejvíce se respondenti ztotožňovali podle vymezení Malacha, kapitola 3.3 s *perceptivní kompetencí* lektora, protože vychází z individuálních potřeb účastníka a také s *motivační kompetencí*, protože se snaží vzbudit v respondentech snahu a zájem o výuku. Stejně tak mají všichni respondenti i *diagnostické a evaluační kompetence*, protože jak i sami uvedli, snaží se přizpůsobit obsah výukových aktivit podle diagnostiky skupiny.

### **Možnosti a přínos dalšího vzdělávání lektora v oblasti EQ**

Všichni respondenti v otázce přínosu a smyslu rozvíjení EQ u učitelů spatřují stejnou podstatu, a to především ve schopnosti pozitivně ovlivnit vztah učitele a žáka. Kapitola 3.1 pojednává o konkrétních efektech a důležité souvislosti zlepšení či prohloubení schopnosti EQ u učitele s pozitivním dopadem na výuku, učitel má totiž například více času na výuku, protože v důsledku zlepšení sebereflexe a seberegulace, mj. zlepšil komunikaci s žákem a nemusí tedy řešit tolik konfliktů apod.

### **Profil účastníků kurzu a jejich motivace**

Protože je z odpovědí patrné, že většinovými účastníky kurzu jsou ženy a učitelé ze základních škol, kteří se účastní na základě vlastní motivace, předmětem diskuze na základě tohoto zjištění může být také úvaha, jestli je správně, že školy aktivně nebo aktivněji neposílají učitele účastnit se těchto kurzů. Neměla by být škola také tím impulsem? Napadá mě, že další výzkum v této oblasti by mohl mít spíše kvantitativní podobu a zaměřovat se na konkrétnější čísla, ať už těchto kritérií nebo co se počtu účastníků a tedy celkového zájmu o tyto kurzy týče. Na základě těchto čísel by se mohl zlepšit marketing kurzů, které by měly větší přehled o tom, kterou skupinu je potřeba více motivovat a na kterou tedy cílit. Cílem je samozřejmě opět zvyšování povědomí lidí o možnosti rozvoje emoční inteligence.

## **Struktura a přidaná hodnota kurzu**

Bezpochyby je také velice důležité logické uspořádání samotného kurzu a v rámci něho efektivně naplánovat použití jednotlivých metod. Vhodnému výběru metod také předchází předešlá znalost budoucího složení dané skupiny účastníků. Co se uspořádání kurzů v těchto případech týče, struktury kurzu se zdají být poměrně odlišné, především v jeho rozsahu. Podle poznatků z kapitoly 3.5 by měla dobře připravená výuka vyvolat v účastnících tvořivost a ochotu se učit, aby si díky tomu účastník odnesl co nejvíce znalostí a prožitků. Dle výpovědí respondentů si všichni zakládají na tvořivé výuce, což většina z nich označila právě jako přidanou hodnotu.

## **Vlastní pohled lektora na problematiku EQ**

Většina respondentů upozorňuje především na nedostatečné využití EQ ve školních institucích a vnímají potřebu změny výuky k více praktickému směru. Jeden z respondentů přímo uvedl, že je škola zaměřena příliš na předmětové znalosti a výuka se tak orientuje převážně na teorii, teoretická je podle něho i příprava pedagogů, v čemž spatřuje hlavní problém. Podobně hovoří také Plamínek v kapitole 3., který zmiňuje nedostatky ve vzdělávání v podobě snahy vychovávat racionální a technicky zaměřené absolventy, kteří touto technickou optikou nahlíží i na psychologické či sociální oblasti. Školy děti spíše učí následovat návody a vedou k pohodlnému myšlení. O potřebě nastolení změn ve výuce směrem k rozvoji měkkých dovedností tedy pojednává nejedna publikace, ale hovoří i lidé z příbuzného prostředí, v tomto případě lektori – respondenti.

## **Zpětná vazba a evaluace**

Na základě výše, v této práci popsaného, lze obecně předpokládat, že vědomý rozvoj měkkých dovedností, tedy i EQ, může pozitivně ovlivňovat přípravu na výuku – v důsledku větší motivace bude lektor či učitel schopen

zvolit vhodné vzdělávací metody, které zvýší efektivitu samotné výuky a zmiňovanou efektivitu jednotlivých metod samozřejmě lektor pozná na základě dobře nastavené zpětné vazby a evaluace kurzu. V tomto případě všichni z respondentů dbají na zajištění zpětné vazby a evaluace, většina s orientací na zpětnou vazbu účastníka, ojediněle se zaměřením na instituce, s níž lektor spolupracuje. I vzhledem k uvedeným pozitivním referencím, jež lektoři od účastníků získávají, lze předpokládat vysokou úroveň a kvalitu použitých metod a efektivní provedení výuky v rámci jednotlivých kurzů.

Velice si vážím možnosti zabývat se ve své diplomové práci tématem, které má z mého úhlu pohledu potenciál a velký význam pro pozitivní vývoj společnosti a v neposlední řadě je to téma, které je mi velice blízké. Jsem si však vědoma rizika, které jsem touto volbou podstupovala, jednak kvůli horší dostupnosti zdrojů, nepříliš známou tematikou a také kvůli nepříliš velkému počtu kurzů, tedy malému základnímu souboru, jež jsem oslovila pro svůj kvalitativní výzkum. Toto riziko jsem však ráda podstoupila s představou i nadějí, že na tyto zjištěné informace naváže další výzkumník, ať už v podobě již zmiňovaného kvantitativního výzkumu nebo naopak v podobě podrobnější orientace na jednotlivé aspekty.

Rezervy tohoto výzkumu spatřuji v méně početném složení výzkumného souboru. Výzkum sice nabídl zajímavý pohled a zkušenosti jednotlivých respondentů, v případě většího výzkumného souboru by však byla zajištěna i vyšší reprezentativita výsledků, neboť by je bylo možné více zobecňovat.

## Závěr

V teoretické části této práce se podařilo zajistit a utřídit dostupné informace o problematice emoční inteligence. Využila jsem možnosti dostupných zahraničních i českých literárních zdrojů. Zvláštní důraz byl, i vzhledem k povaze výzkumu, kladen na souvislost emoční inteligence se vzděláváním dospělých, konkrétně učitelů. V tomto kontextu byla popsána emoční inteligence se vzděláváním obecně, s pojetím v andragogice, se vzdělávacími metodami a také v souvislosti s kompetencemi lektora.

Empirická část této diplomové práce se zaměřovala na výzkumné šetření, prostřednictvím kterého se podařilo shromáždit a analyzovat odezvy respondentů, kteří svým ochotným přístupem pomohli naplnit cíl za pomoci výzkumných otázek a odpovědí. Jednotlivé odpovědi a výsledky této analýzy jsou popsány v kapitole 6.2, kde jsem rovněž vždy za každým tematickým okruhem provedla i jeho shrnutí, a dávala tak výsledky do souvislostí s teoretickou částí nebo se zamýšlela nad společnými znaky jednotlivých odpovědí.

V závěru této analýzy jsem došla ke stanovisku, že se jednotlivé metody, jež lektoři v rámci výuky používají, vyznačují podobnou povahou, přičemž převažují metody interaktivního typu, především diskuze, hra, skupinové aktivity, metoda sdílené praxe, videotrénink, ojedinele i přednáška, se záměrem odnést si z výuky především prožitek, který má ustálit naučenou dovednost.

Výsledky přinesly také několik zajímavých zjištění. Ve všech případech se sice lektoři vyznačovali vysokou odborností v dané problematice, však pouze jeden z respondentů uvedl v rámci kompetencí i didaktickou odbornost stvrzenou absolvováním odborného lektorského výcviku. Možnost výkonu lektorské profese je tak podle všeho podmíněna odborností

lektora v dané oblasti, nikoliv však v didaktické odbornosti, což se prokázalo i v teoretické části. Dalším podstatným zjištěním je otázka změny dospělého člověka a tedy že změna je za určitých podmínek možná, ale jedná se o složitý proces, přičemž platí, že čím méně nápadné působení je na druhého vyvíjeno, tím spíše k nějaké nevědomé změně může dojít. Lektori potvrdili možnost, ale zároveň složitost tohoto procesu s převahou těch lidí, kteří změny buď nechtějí, nebo nejsou schopni dosáhnout. V neposlední řadě se potvrdil význam hry u dospělého člověka, přičemž oba z lektorů, kteří uvedli konkrétní aktivity, používají jako hlavní metodu právě hru.

Tato práce tak ve své podstatě přinesla několik přínosných teoretických i praktických poznatků, na základě kterých se prohloubila má zvědavost a motivace zabývat se touto tematikou i nadále.

## Literatura a zdroje

Bahman , S., & Maffini, H. (2008). *Developing Children's Emotional Intelligence*. London: Continuum.

Bakalář, E., & Kopský V. (1987). *I dospělí si mohou hrát*. Praha: ČTK.

Bariso, J. (2018). *EQ, emoční inteligence v každodenním životě: aby emoce neškodily, ale pomáhaly: praktický průvodce emoční inteligencí*. Praha: Metafora.

Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing a.s.

Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.

Blanch-Hartigan, D., & Ruben, M. A. (2013). Training clinicians to accurately perceive their patients: Current state and future directions. *Patient Education and Counseling*, 92, 327–337.

Bradberry, T., Gravesová, J. (2007). *Emoční inteligence v praxi*. 1. vyd. Praha: Columbus.

Brockert, S., & Braunová, G. (1997). *Testy emocionální inteligence*. Praha: Ikar

Danner, L., Joehl, M. Sidorkina, L., & Duerrschmid, K. (2014). Make a face! Implicit and explicit measurement of facial expressions elicited by orange juices using face reading technology. *Food Quality and Preference*, 32, 166–173.

Ekman, P. (2015). *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Přeložila Eva Nevrlá. Brno: Jan Melvil Publishing, Pod povrchem.

Fabíková, A., & Miňová, M. (2008). *Rozvíjající program emocionální inteligencie*. Prešov: Rokus.

Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.

Gillernová I., Krejčová L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada

Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha: Metafora.

Goleman, D. (2000). *Práce s emoční inteligencí: jak odstartovat úspěšnou kariéru*. 1. vyd. Praha: Columbus.

- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulativ processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Hendl, J. (2005). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 1 vyd. Praha: Karolinum.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Huber, A. (2005). *Emocionální inteligence EQ*. Praha: ZEMS book.
- Kanitz, A. von. (2008). *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha: Grada.
- Kasíková, H., & Straková, J. (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Kostínková, J. J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza In T. Řiháček, I. Čermák & R. Hytych (Eds.) *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9-44). Brno: Masarykova univerzita.
- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Langmeier, J. & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum
- Lašek, J. (2012). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 3.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Malach, J. (2003). *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava: OU.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido.
- Mayer, J. D. & Bracket, M. A. & Salovey, P. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. Citováno 15. ledna 2022. Dostupné z: [http://books.google.cz/books?id=YVKmxr\\_D7yQC&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cz/books?id=YVKmxr_D7yQC&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false)
- Medlíková, O. (2010). *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha: Grada.
- Mioviský, M. (2006). *Kvalitativní přístupy a metody v psychologickém výzkumu*. 3. vyd. Praha: Grada.

- MŠMT ČR, (2013) *Školství v ČR: nejčastější dotazy*. Citováno 15. ledna 2022. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/dotazy>
- Mužík, J. (2010) *Andragogická didaktika: Řízení andragogického procesu*. Praha: Wolters Kluwer.
- Mužík, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer.
- Mužík, J. (1998). *Marketing ve vzdělávání dospělých*. Praha: Daha.
- Mühleisen, S. & Oberhuben, N. (2008). *Komunikační a jiné měkké dovednosti: soft skills v praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005–1016.
- NUOV, (2008). Kurikulum S. In: *Zaměstnavatelé požadují od zaměstnanců schopnost týmové práce, komunikaci a spolehlivost*. Citováno 20. ledna 2022. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kurikulum/zamestnavatele-pozaduji-od-zamestnancu-schopnost-tymove>
- O'Connor, R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893–1902.
- Palán, Z. & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2008). *Emotional intelligence and life satisfaction*. 336, 131–143.
- Panju, M. (2008) *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. London: Continuum International Publishing Group
- Petty, G. (2006). *Moderní vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2007). Měření rysové emoční inteligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence* (201–218). Praha: Portál
- Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada Publishing, a.s.



Rogers, A., & Horrocks, N. (2010). *Teaching adults*. 4. vyd. Berkshire, England: Open University Press.

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

Semanová, E., & Miňová, M. (2008). *Rozvíjanie emocionality dieťaťa predškolského veku*. Prešov: Rokus.

Schulze, R., & Roberts, R.D. (2007). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. 1.vyd. Praha: Portál.

Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál.

Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. London: Sage.

Sociologická encyklopedie. (2018). *Pilotáž*. Citováno 5. února 2022. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Pilot%C3%A1%C5%BE>

Sociologická encyklopedie. (2017). *Výběr záměrný*. Citováno 5. února 2022. Dostupné:[https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C3%BDb%C4%9Br\\_z%C3%A1m%C4%9Brn%C3%BD](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C3%BDb%C4%9Br_z%C3%A1m%C4%9Brn%C3%BD)

Srbecká, G. (2010) Inflow: information journal. *Rozvoj kompetencí studentů ve vzdělávání*. Citováno 20. Ledna 2022. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/rozvojkompetenci-studentu-ve-vzdelavani>

Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál

Stuchlíková, I., a kol. (2005). *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál.

Šťastnová, P. & Tillner, J. (2012) Národní ústav pro vzdělávání. *Analýza inzertní nabídky zaměstnání v denním tisku a na internetu*. Citováno 10.ledna 2022. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani\\_a\\_TP/Analyza\\_inzerce\\_2012\\_final\\_pro\\_www.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Analyza_inzerce_2012_final_pro_www.pdf)

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2.vyd. Praha: Portál.

Tureckiová, M., & Veteška, J (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing a.s.

Tureckiová, M., & Veteška, J. (2011). *Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých*. Praha: Rozlet.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2005). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.

Valenta, J. (2013) *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Vašutová, J. (2002). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Pedagogická fakulta.

Viriot, D. (2014). Influence salutaire de la compétence émotionnelle sur l'anxiété face à la santé. *Annales Medico-Psychologiques*, 172, 352–362.

Vodák, J., Kuchařová, A. (2007). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: GradaPublishing, a.s.

Walterová, E. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: PdF UK.

Wedlichová, I. (2011). *Emoční inteligence*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně Citováno 6. února 2022. Dostupné z: [https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/KPS\\_opora\\_SPA\\_Emocni\\_intelig\\_Wedlichova.pdf](https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/KPS_opora_SPA_Emocni_intelig_Wedlichova.pdf)

Wharamová, J. (2014). *Emoční inteligence: cesta do středu sebe sama*. Praha: Práh.

Wilding, Ch., (2010). *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. 1. vyd., Praha: Grada.

Zormanová, L. (2012) *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing a.s.

## Seznam zkratk

<b>EQ</b>	Emoční inteligence
<b>MŠMT</b>	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovi
<b>ČR</b>	Česká republika
<b>IQ</b>	Intelligenční kvocient
<b>EQ-i</b>	The Emotional Quotient Inventory; Test EQ
<b>MSCEIT</b>	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence; Test EQ
<b>TEIQue</b>	Trait Emotional Intelligence Quiestionnaire; Test EQ
<b>EQ-i Bar-On</b>	Bar-Onův inventář emočního kvocientu; Test EQ

## Seznam obrázků

**Obrázek č. 1** - Model EQ Saloveye a Mayera z roku 1990.

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1** Informovaný souhlas respondenta

**Příloha č. 2** Struktura rozhovoru

## Přílohy

### **Příloha č. 1 – Informovaný souhlas respondenta**

**Pro výzkumný projekt:** Diplomová práce - Metody výuky v rámci kurzů zaměřených na rozvoj emoční inteligence učitelů

**Řešitelé projektu:** Bc. Barbora Chaloupková

#### **Prohlášení účastníka výzkumu:**

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Řešitelka projektu mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měla jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měla jsem možnost se řešitelky zeptat na vše, co jsem považovala za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostala jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informována, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Osobní údaje (sociodemografická data) účastníka výzkumu budou v rámci výzkumného projektu zpracována v souladu s nařízením Evropského parlamentu a Rady EU 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (dále jen „nařízení“).

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu (nebo zákonný zástupce) a druhý řešitel projektu.

V Praze, dne:

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu:

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu:

## **Příloha č. 2** Struktura rozhovoru

### **Kompetence lektora**

- Co bylo Vaší hlavní motivací zaměřovat se na rozvoj emoční inteligence neboli zvládání emocí, kde máte mj. jako cílovou skupinu i pedagogy?
- Co je zapotřebí udělat k tomu stát se lektorem emoční inteligence
- Jaký by podle Vás měl lektor emoční inteligence být?

### **Možnosti a přínos dalšího vzdělávání lektora v oblasti EQ**

- Jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání pro lektory v oblasti zvládání emocí nebo emoční inteligence?
- Jaký Vy osobně spatřujete největší smysl ve vzdělávání dospělých, zejména pedagogů, v oblasti EQ?

### **Struktura a přidaná hodnota kurzů**

- Jakou strukturu má tento kurz?
- Jakou přidanou hodnotu má tento kurz oproti konkurenci?

### **Profil účastníků kurzů a jejich motivace**

- Co je nejčastější motivace pedagogů, absolvovat tento kurz?
- Jaká skupina je v kurzu obvykle v nejpočetnějším zastoupení z hlediska pohlaví, věku, délky praxe a stupně školy, na které pedagog učí?

### **Vlastní pohled lektora na danou problematiku**

- Co je podle Vás hlavním důvodem opomíjení tématu zvládání emocí, zejména ve školách, i přestože se jeho přínosem a významem zabývaly generace a generace před námi?
- Jaký je podle Vás současný stav znalostí a používání EQ?



## **Metody výuky**

- Jaké využíváte ve výuce metody vzdělávání?
- Jaké konkrétní nejosvědčenější nástroje a aktivity pro rozvoj EQ učitelů ve výuce používáte?
- Jakým způsobem je účastníkovi sdělena či změřena momentální úroveň jeho EQ?

## **Evaluace a zpětná vazba**

- Čím nebo jak by se daly tyto kurzy vylepšit či zefektivnit?
- Jakým způsobem posuzujete výsledný efekt aplikovaných metod v kurzu?