

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU A EMOČNÍ
INTELIGENCE U PRACUJÍCÍCH STUDENTŮ
VYSOKÝCH ŠKOL**

STRESS COPING STRATEGIES AND EMOTIONAL INTELLIGENCE AMONG
WORKING UNIVERSITY STUDENTS



Bakalářská diplomová práce

Autor: Kateřina Kvasničková

Vedoucí práce: Mgr. Petra Hypšová

Olomouc

2023

Ráda bych poděkovala mojí vedoucí bakalářské práce, Mgr. Petře Hypšové, za cenné rady a podněty.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Strategie zvládání stresu a emoční inteligence u pracujících studentů vysokých škol“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne.....

Podpis.....

OBSAH

ÚVOD	4
TEORETICKÁ ČÁST.....	5
1. Stres.....	5
1.1. Koncepce stresu.....	5
1.2. Vymezení pojmu stres	9
1.3. Zdroje stresu.....	10
1.4. Stres v zaměstnání	12
1.5. Akademický stres	14
1.6. Zvládání stresu	15
1.7. Metody měření copingových strategií	18
2. Emoční inteligence.....	21
2.1. Historie emoční inteligence.....	21
2.2. Měření emoční inteligence	27
3. Výzkumy týkající se spojení emoční inteligence a strategií zvládání stresu.....	30
4. Souhrn teoretické části	33
EMPIRICKÁ ČÁST.....	34
5. Výzkumný problém, cíle práce a hypotézy	34
5.1. Výzkumný problém a cíle práce.....	34
5.2. Výzkumné hypotézy.....	35
6. Typ výzkumu a použité metody	36
6.1. Typ výzkumu.....	36
6.2. Využité metody získávání dat	36
7. Sběr dat a výzkumný soubor	40
7.1. Postup sběru dat.....	40
7.2. Etické aspekty.....	40
7.3. Charakteristika výzkumného souboru	41
8. Práce s daty a její výsledky	42
8.1. Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz	42
9. Diskuse.....	44
9.1. Hypotézy	44
9.2. Limity studie.....	46
9.3. Přínosy studie	46
10. Závěr.....	47
SOUHRN	48
LITERATURA	50
PŘÍLOHY.....	60

ÚVOD

Stres je součástí našich životů. Někdy nám pomáhá a motivuje nás k výkonu a někdy je naším nepřítelem a škodí nám.

Jak již bylo výše zmíněno, stres může být pozitivní, motivuje a pomáhá člověku být produktivní, což může být v akademickém prostředí i v zaměstnání ideální pro podněcení výkonnosti. Stejně tak zde nalezneme i negativní stránku. Pokud člověk prožívá příliš mnoho stresu, může se stát, že nebude schopný učit se nebo dobře plnit povinnosti spojené s rolí zaměstnance. Výše prožívaného stresu záleží mimo jiné i na tom, jakým způsobem se s ním vypořádáváme, tedy jakou copingovou strategii při zvládnání stresových situací využijeme. Některé copingové strategie jsou totiž při boji se stresem účinnější než jiné (Hirsch et al., 2020; Alzayyat & Al-Gamal, 2014). Výzkumy (Nogaj, 2020; Enns et al., 2018; Singh & Sharma, 2012; Credé & Niehorste, 2012; Noorbakhsh et al., 2010) ukazují, že by mohlo existovat spojení mezi emoční inteligencí a výběrem copingové strategie. Lidé s vyšší emoční inteligencí by podle takové teorie měli vybírat efektivnější copingové strategie.

Tato práce se zaměřuje právě na propojení emoční inteligence a výběru copingové strategie u studentů vysokých škol v České republice. Blíže se budu věnovat rozdílům mezi vysokoškolskými studenty, kteří pouze studují a těmi, kteří mají mimo studium zaměstnání či brigádu, a tím pádem na ně ještě navíc působí stresory v pracovním prostředí, ale zároveň může pracovní prostředí pomáhat rozvíjet emoční inteligenci.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Stres

Světová zdravotnická organizace uvedla, že stres je přirozená lidská reakce, která nás nutí řešit výzvy a hrozby v našich životech (WHO, 2023). Vymezení pojmu stres má však dlouhou historii, a ne vždy se autoři na jeho definici shodují, proto si v první části kapitoly některé koncepce stresu a jeho definice představíme. V další části se pak zaměříme na to, co může stres způsobovat, tedy na zdroje stresu. Poté se zastavíme u zvládnání stresu, kde se budeme věnovat jednotlivým strategiím, doplněným o způsoby jejich měření. V závěru kapitoly se budeme blíže věnovat pracovnímu stresu a stresu v akademickém prostředí.

1.1. Koncepce stresu

V roce 1878 přišel francouzský fyziolog **Claude Bernard** s teorií, že všechny tělesné systémy fungují ve shodě a snaží se o udržení relativně konstantního vnitřního prostředí neboli *milieu intérieur*. Svou teorii dále rozpracovával a ke konci své kariéry věřil, že zvířata s relativně pokročilým vývojem, jako jsou savci a obratlovci, si předávají informace s vnějším světem a relativní stálost vnitřního prostředí vyplývá z neustálých úprav v různých fyziologických systémech (Fink, 2016).

Walter Cannon na tuto teorii navázal a zavedl pojem *homeostáza*. Cannon přišel s myšlenkou, že právě stresové podněty mohou narušit stálost vnitřního prostředí, zdůraznil klíčovou roli centrálního nervového systému a centrální kontroly sekrece epinefrinu při udržování stálosti vnitřního prostředí (McCarty, 2016). Samotný pojem stres použil Cannon v odborných diskusích v roce 1914, ale v odborné literatuře se objevil až o dvacet dva let později zásluhou Hanse Selye (Mlčák, 2004). Cannon považoval stres za reakci, při které je organismus připraven, ve chvíli konfrontace s hrozbou, na boj nebo na útěk a která by mohla způsobit určité poruchy homeostázy (tj. udržení koordinovaných, vyvážených fyziologických stavů organismu) (Jin, 2012). Stresové reakce, které popsal Cannon, známe také pod anglickým pojmem *fight or flight response* (Greenberg, 2006). Při takových reakcích dochází ke zvýšení dodávky kyslíku a glukózy do kosterních svalů a mozku na úkor dodávky do vnitřností a kůže. Pro obnovu homeostatické rovnováhy při narušení stálosti vnitřního prostředí stresujícími podněty je důležitá dřň nadledvin, kde se nachází ústřední kontrola sekrece epinefrinu neboli adrenalinu (McCarty, 2016).

Jak bylo již výše zmíněno v roce 1936 uvedl **Hans Selye** pojem stres do odborné literatury. Použil jej k interpretaci biologického chování organismu v extrémních situacích. Koncipoval stres na základě dlouhodobé experimentace se zvířaty a pozorování nemocných lidí s využitím

Bernard – Cannonovy teorie adaptace a homeostázy. Stres tedy chápe jako stav, který se projevuje ve formě specifického syndromu představujícího souhrn všech nespecificky vyvolaných změn v rámci daného biologického systému. Tento syndrom nazval obecným adaptačním syndromem – *General Adaptation Syndrome* (GAS) (Mlčák, 2004). Dle Selye prožíváme fyziologicky stejně reakce na změny pozitivní (např. povýšení v zaměstnání) i na změny negativní (např. smrt milovaného člověka) (Greenberg, 2006). GAS je třífázový proces, složený z poplachové reakce, stavu rezistence a stavu vyčerpání.

1. **poplachová reakce:** V této první fázi dochází k mobilizaci organismu, při které jedinec zažívá explozi energie zaměřené na zvládnutí stresové situace. *„Fyziologicky dochází ke zvýšené činnosti sympatického nervového systému, zvyšuje se tepová frekvence a krevní tlak, zrychluje se dýchání, zvyšuje se sekrece potních žláz, krev se shromažďuje spíše do svalů končetin – tělo se připravuje na boj či útěk.“* (Sigmund et al., 2014).
2. **stav rezistence:** Tato fáze následuje, pokud je vystavení se stresoru slučitelné s adaptací na něj. Dojde k vymizení většiny tělesných znaků charakteristických pro poplachovou reakci. Tělo se pokouší tváří v tvář stresu udržet homeostázu a dochází k dlouhodobě probíhající aktivaci adaptace. Pokud je boj se stresem dlouhodobý, může se somaticky projevit (Greenberg, 2006).
3. **stav vyčerpání:** Pokud expozice chronického stresoru pokračuje, tělo při snaze o vyrovnání se s ním vyčerpá všechnu adaptační energii. Poté se znovu objeví znaky poplachové reakce, ale již nejsou reverzibilní. Části těla či celý systém se zhroutí a jedinec může zemřít (Sigmund et al., 2014).

Richard Lazarus doplnil Selyeho biomedicínské hledisko o kognitivní, emocionální a konativní (volní) složky. Tím vznikla teorie, kterou dnes považujeme za důležitou psychologickou teorii stresu (Sigmund et al., 2014). *„R. S. Lazarus diferencuje mezi fyziologickým stresem, který se manifestuje neurohumorálními a vegetativními reakcemi organismu na objektivně působící noxu narušující normální fungování organismu, a psychologickým stresem projevujícím se negativními emočními reakcemi jedince na podnět, který tento jedinec kognitivně vyhodnotil jako ohrožující.“* (Mlčák, 2004, s. 24). Vedle Lazaruse se psychologickým modelem stresu zabývala také **Susan Folkman**. Oba zdůrazňovali důležitost percepce a hodnocení stresové situace (Sigmund et al., 2014). Na stres pohlíží jako na vystavení se škodlivým, ohrožujícím či náročným stimulům, které přesahují jedincovu schopnost je zvládnout. Klíčovými prvky jejich teorie je kognitivní hodnocení a zvládání dané situace (tj. coping). Dle Lazara a Folkman jednotlivci neustále vyhodnocují podněty ve svém

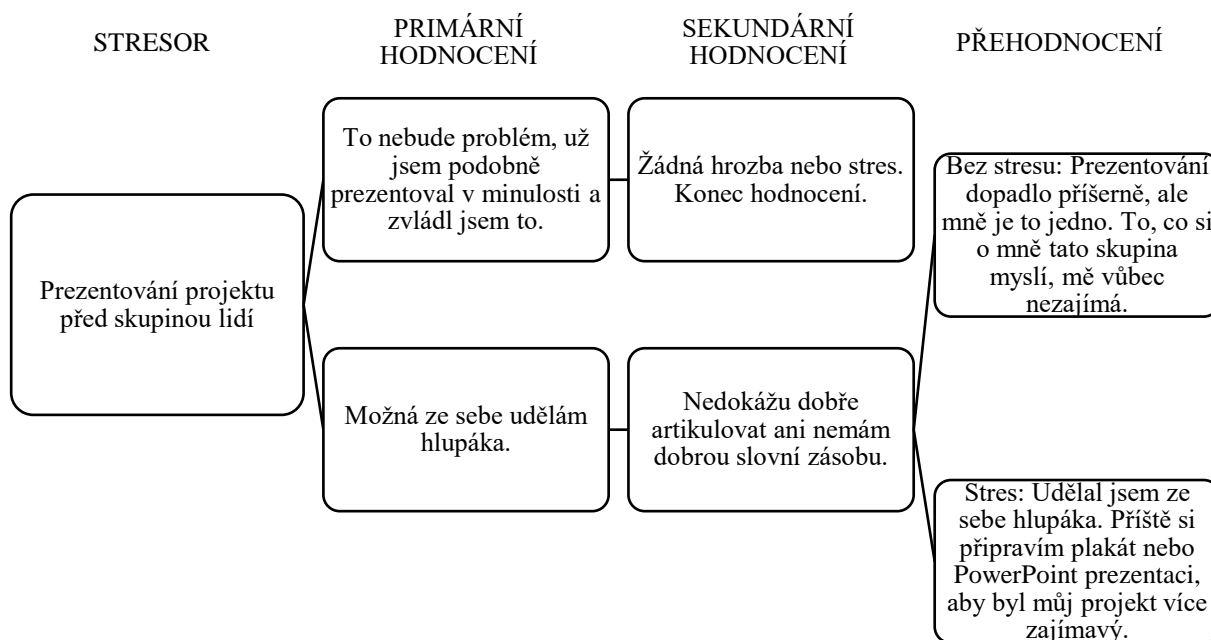
okolí, a pokud je vyhodnotí jako ohrožující, vyzývavé nebo škodlivé (tj. stresové faktory), tak se aktivují copingové strategie pro zvládnutí emocí spojených se stresem nebo dojde ke snaze eliminovat samotný stresor (Biggs et al., 2017).

Kognitivní hodnocení se dá dle Lazaruse rozdělit na tři druhy: primární, sekundární a přehodnocení.

1. **primární hodnocení:** Jedinec vyhodnocuje situaci dle stupně ohrožení, které pociťuje, a důsledků pro jeho osobní pohodu. Může efekt situace vyhodnotit jako **irelevantní** (situace, která pro jedince neznamena žádný zisk ani žádnou újmu.), **pozitivní** (situace, která má neutrální či pozitivní dopad na jedince a je spojená s příjemnými emocemi.) či **stresový** (situace, která znamená buď ohrožení, nebo ztrátu spojenou s negativními emocemi, jako je úzkost, obava, zlost, rozmrzelost aj., anebo vyhodnocenou jako výzva, což může být doprovázeno pozitivními emocemi, jako je vzrušení, naděje, horlivost aj.) (Lazarus & Folkman, 1984).
2. **sekundární hodnocení:** Jedinec hodnotí jak efektivitu vlastních možností vyrovnání se se stresorem, tak i postupy dostupné ke zvládnutí situace. U hodnocení vlastních možností zmiňují Lazarus a Folkman zhodnocení obranyschopnosti a kapacitu obranných sil spojených s evaluací dostupných zdrojů. Zdroje dělí na fyzické (zdraví, energie), psychologické (schopnosti, morálka, sebehodnocení), materiální (peníze, vybavení, pomůcky), sociální (sociální podpora a síť) a časové (Sigmund et al., 2014).
3. **terciální hodnocení/přehodnocení:** Jedinec na základě výsledku copingu doprovázeného novými informacemi z okolí přehodnotí, zda bylo zvládnutí situace úspěšné nebo zda se povaha situace změnila ze stresující na irelevantní nebo na benigně pozitivní (Biggs et al., 2017).

Konkrétní příklady kognitivního hodnocení představuje obrázek 1.

Obrázek 1: Kognitivní hodnocení (Greenberg, 2006), dle vlastního překladu



Dalšími autory, kteří také navázali na práci Selye, jsou **Alan Steinberg** a **Ron Ritzmann**. Jejich koncept stresu z roku 1990 integruje biologické a psychologické složky. *Rezistenci* vnímali jako schopnost systému udržet homeostázu při vystavení stresu. Hranici, za kterou vzniká porucha homeostázy a strain (zátěž), nazvali *prahem stresu*. *Pružnost* je schopnost systému zmírnit zátěž s využitím předchozí úspěšné adaptace. Stres definovali jako materiální, informační či energetické přetížení nebo nedostatečné využití (nevytížení) na vstupu či výstupu živého systému (Steinberg & Ritzmann, 1990).

V následující tabulce (Tabulka 1) jsou uvedeni autoři výše zmíněných teorií společně se zjednodušenými definicemi stresu vyplývajícími z jejich práce.

Tabulka 1: Shrnutí důležitých koncepcí stresu

Autor	Teorie	Rok publikování	Definice stresu	Stres jako
W. CANNON	Fight or flight (boj nebo útěk)	1915 (kniha Bodily changes in pain, hunger, fear and rage)	Reakce na vnější vliv narušující homeostázu přípravou organismu na boj či útěk (Cannon, 1915)	Odpověď organismu
H. SELYE	GAS (General Adaptation Syndrome)	1936 (článek A Syndrome produced by Diverse Nocuous Agents)	Stav projevující se adaptačním syndromem, při kterém dojde k mobilizaci, poté k	Stimul

			adaptaci na stresor či vyčerpání (Selye, 1936)	
R. LAZARUS A S.FOLKMAN	Psychologický model stresu a copingová teorie (transakční teorie stresu a zvládnání)	1984 (článek Stress, Appraisal, and Coping)	Situace, která znamená buď ohrožení, nebo ztrátu, anebo je vyhodnocena jako výzva (Lazarus & Folkman, 1984)	Transakce
A.STEINBERG & R. RITZMANN	Teorie stresu	1990 (článek A living systems approach to understanding the concept of stress)	Přetížení nebo nedostatečné vytižení na vstupu či výstupu systému (Steinberg & Ritzmann, 1990).	Přetížení či nedostatečné vytižení

1.2. Vymezení pojmu stres

Z předchozí kapitoly vyplývá, že vymezení pojmu stres není mezi badateli jednotné. Ani v současnosti neexistuje jedna jediná definice stresu, na které by se většina autorů shodla.

Definice stresu se liší v závislosti na oboru, ve kterém o něm mluvíme. Například v biomedicíně je stres nejčastěji popisován jako reakce organismu na nepříjemné stimuly, z pohledu psychologie je podstatný proces interakce mezi jedincem a prostředím a psychologie zdraví zdůrazňuje spojení vlivu osobnosti i prostředí ve vzájemné interakci, spolu s faktory copingových strategií a sociálních opor (Jochmannová & Pešoutová, 2021).

Rozdíly v definování můžou být také závislé na tom, na kterou charakteristiku či stránku je kladen důraz. Stres můžeme definovat jako **konkrétní těžkou situaci** (např. rozvod, úmrtí blízkého apod.), **okolnost či nepříznivý faktor** (stresor), který na člověka dopadá (např. vysoká teplota v místnosti), **odpověď organismu** na stresující činitele (např. podráždění hypothalamu při stresu → takto původně chápal stres H. Selye a jeho následovníci) a jako **celkový vnitřní stav** (fyzický i psychický) (Křivohlavý 1994).

Někteří autoři používají obecnější pojetí stresu, jako například Mlčák (2004), který definuje stres jako fenomén, jenž vzniká v důsledku nerovnováhy mezi úrovní nejrůznějších životních nároků a adaptivních schopností člověka zvládat je přiměřeným způsobem.

Pojem stres je také úzce propojený s pojmem zátěž. Autoři chápou tyto pojmy různě, někteří je používají jako synonyma a někteří je rozlišují. Mohapl v roce 1992 (in Křivohlavý, 2009) mluví o stresu jako o zátěži, která doléhá na organismus. Mayerová a Růžička (1999) označují zátěži souhrn požadavků působících na člověka. Stres je dle nich zvláštní formou zátěže, která je

kvalitativně i kvantitativně vystupňovaná, a dochází k nepoměru mezi požadavky a vlastnostmi jedince. Organismus pak reaguje mobilizací rezervních zdrojů energie. Hošek (2001) pojmy nerozlišuje a uvádí, že jsou v podstatě synonyma. Kukla a kolektiv propojují zátěž a stres s pojmy eustres a distres: „*Zátěž (load) ve smyslu požadavků, jež jsme schopni zvládnout a jež nejenže nejsou zdravotním rizikem, ale jsou dokonce nezbytné pro další rozvoj každého člověka (eustres), je třeba důsledně odlišovat od stresu vyvolávaného požadavky (stresory), na jejichž zvládnání naše kapacity nestačí (distres).*“ (Kukla et al., 2016, s. 77). Dále upozorňují, že především v důsledku časté mediální pozornosti věnované problematice stresu, je za stres považováno vše, co na nás klade nějaké požadavky. V původním významu by však ve většině těchto případů šlo spíše o zátěž (Kukla et al., 2016).

1.3. Zdroje stresu

V této kapitole se budeme zabývat tím, co může způsobovat stres. Greenberg (2013) ve své publikaci *Comprehensive Stress Management* rozděluje teorie snažící se o vysvětlení toho, co způsobuje stres, do tří skupin: teorie životních událostí (Life-Events Theory), teorie odolnosti (Hardiness Theory) a teorie sociální podpory (Social Support Theory).

1.3.1. Teorie životních událostí

Mezi **teorie životních událostí** Greenberg (2013) zařadil teorii Holmese a Rahe (1967), kteří zavedli SRRS (The Social Readjustment Rating Scale), výzkum DeLongis et al. (1982) věnující se porovnání denních starostí a významných životních událostí a alostatické pojetí McEwena a Stellara (1988).

Holmes a Rahe (1967) předpokládají, že stres se objevuje v situaci, která vyžaduje více zdrojů pro její zvládnutí, než je dostupných. Pro měření tohoto typu stresu byl vytvořen list významných životních událostí (např. smrt milované osoby, rozvod, čas strávený ve vězení, onemocnění či zranění) a čím více těchto událostí člověk prožívá, tím je ve větším stresu.

DeLongis a její kolegové (1982) zdůrazňují důležitost denních starostí či potíží. Upozorňují na výsledky regresních analýz, které ukazují, že skóre starostí silněji korelovalo se somatickým zdravím než skóre významných životních událostí. Pokud se tedy tyto denní drobné starosti (*hassels*) nahromadí, mohou způsobit větší stres než velké životní události. Také zmiňují, že určité denní radosti (*uplifts*) mohou tyto drobné potíže neutralizovat.

Další teorií zaměřenou na životní události je alostatické pojetí McEwena a Stellara. V roce 1988 použili Sterling a Ayer pojem *alostáza*, který bere v úvahu, že kontrolu všech fyziologických regulačních odpovědí na zátěž plynoucí z prostředí zprostředkovává mozek. Alostatickou zátěž

(*allostatic load*) si můžeme představit jako fyziologické náklady spjaté s dlouhodobými adaptativními přesuny v řadě systémů, jejichž smyslem je uvést tlak zevního prostředí do dynamické rovnováhy s fungováním organismu. Můžeme ho tedy vnímat jako opotřebení, přičemž příkladem může být situace vyčerpání imunitního systému chronickým stresem, jehož důsledkem je snížená odolnost vůči infekcím (Koukolík, 2012).

1.3.2. Teorie odolnosti

Výzkumníci věnující se **teorii odolnosti** se dle Greenberga (2013) nezaměřují na počet stresově náročných situací, ale na přístup člověka k nim, např. výzkum pod vedením Kobasy. Z výzkumu Kobasy et al. (1985) vyplývá, že odolnost snižuje pravděpodobnost onemocnění tváří v tvář vysoce stresujícím podmínkám výrazně více než sociální podpora nebo pravidelné cvičení. Odolnost Kobasa (1979) spojuje s orientací na závazek, kontrolu a výzvu. Osoby s orientací na závazek jsou obecně zvědavé a zajímaví se o činnosti, věci a lidi. Osoby s vysokou mírou kontroly věří, že mohou ovlivňovat události kolem sebe. Osoby, které stres vnímají jako výzvu, a ne jako hrozbu, očekávají, že změny budou podnětem k osobnímu rozvoji. Orientace na závazek, kontrolu a výzvu jsou považovány za užitečné při zvládnutí stresových situací.

1.3.3. Teorie sociální podpory

Teorie sociální podpory předpokládá, že se stres objeví v situacích, kdy jedinec nemá dostatek sociální podpory, aby je zvládl efektivně. Sociální podpora může mít mnoho podob, např. emocionální podpora nebo finanční podpora (Greenberg, 2013). K této teorii Greenberg (2013) přiřazuje výzkum Ditzena a Heinrichse (2007), který ukázal signifikantní souvislost mezi fyzickým dotykem partnerů a snížením psychologického stresu u žen.

1.3.4. Stresory

Vraťme se k definicím z této i dřívějších kapitol a připomeňme si pár důležitých pojmů, které autoři zmiňují v souvislosti se zdroji stresu.

- Cannon zmiňoval **stresové podněty, jež mohou narušit stálost vnitřního prostředí.**
- Lazarus a Folkmanová při definování stresu upozorňují na **škodlivé, ohrožující či náročné stimuly.**
- Křivohlavý uvádí **nepříznivé okolnosti či faktory a stresující činitele.**
- DeLongis a kolegové mluví o **denních starostech a potížích.**
- Greenberg u teorie sociální podpory zmiňuje **situace bez dostatku sociální podpory.**

Veškeré výše zvýrazněné situace a pojmy můžeme zahrnout pod název „stresory“. Stresorem se míní dle Sigmunda a kolegů (2014) událost či situace, které se jedinec musí přizpůsobit a spolu s dalšími nepříznivými podmínkami prostředí narušují duševní a tělesné zdraví. Většina z každodenních životních problémů, jež řešíme, tvoří na biologické úrovni stresové reakce organismu (Jochmannová & Pešoutová, 2021). Stimul, který má potenciál pro spuštění této reakce, označujeme **stresor** (Buchtová, 2002).

Stresory můžeme dělit na **fyzikální**, mezi které řadíme teplo, chlad, hluk, dostatek či nedostatek světla, sucho, zápach či nepořádek; **biologické**, pod nimiž si představujeme hlad, žízeň, únavu, nemoc, nedostatek spánku či bolest; **psychologické**, ke kterým patří strach, úzkost, hněv, negativní myšlení, nízké sebehodnocení, apatie nebo nesoustředění; **sociální**, jako například konflikty, napětí ve vztazích či velké množství lidí na pracovišti, a **spirituální**, kam spadá ztráta smyslu (Buchtová, 2002).

Wheaton a Montazer (2013) přicházejí s pojmem kontextuální stresory, do kterých zahrnují všechny formy stresu, jež se vyskytují na meso a makro úrovně sociální reality, ve které daný jedinec žije. Meso úroveň zahrnuje rodinu, sousedství, pracoviště a makro úroveň zahrnuje politické jednotky, např. státy, regiony a národy. Mikro úroveň obsahuje individuální stresory, např. život měnící události, chronický stres a denní starosti. Tedy rozdělují stresory dle toho, na koho působí.

Při uvažování o tom, jaký mají stresory vliv, je důležité si uvědomit, že stresory se vztahují jeden k druhému, jsou propojené. Nás zajímá především kontext pracoviště a vysokých škol. Podrobněji se tedy zaměříme na akademický stres a stres v pracovním prostředí i na zdroje stresu s nimi spjaté.

1.4. Stres v zaměstnání

Stres související s prací je reakce, kterou lidé mohou mít, když jsou vystaveni pracovním nárokům a tlakům, které neodpovídají jejich znalostem a schopnostem a které testují jejich schopnost vyrovnat se s nimi (Leka et al., 2003). Zvládání stresu je běžnou a nezbytnou zkušeností v každodenním životě. Na pracovišti nabývá zvláštního významu, protože souvisí nejen s individuálními kariérními cíli, zdravím a spokojeností, ale také s úspěchem organizace a společenskými vztahy (Baqtayan, 2015).

Pracoviště poskytuje četné zdroje stresu. V publikaci *Organizational Behavior* (Graduate studies, 2019) rozdělují zdroje stresu do tří skupin faktorů: individuální, organizační a enviromentální. Pod **individuální faktory** řadí stres související s rodinnou situací (končící manželství, problémy s dětmi, nemocný rodič), s finanční situací (neschopnost platit účty nebo

ne očekávaný nový výdaj) a vlastní osobnost jednotlivce (lidské dispozice mohou být také faktorem stresu každého člověka). Mezi **organizační faktory** řadí požadavky na roli či úkol, vztahy se spolupracovníky, organizační strukturu a styl vedení organizace. Práce sama o sobě občas zahrnuje obtížné a náročné úkoly, které zatěžují nebo překračují možnosti zaměstnance. V některých případech je role jednotlivce v organizaci nejednoznačná. To může být příčinou konfliktů. Problémové vztahy v práci působí třenice a zhoršují fungování jednotlivce ve skupině a snižují jeho motivaci. Dalším zdrojem stresu je omezení karierního rozvoje. K **environmentálním faktorům** řadí politickou a ekonomickou situaci a technologický vývoj. Ekonomika v útlumu vytváří nejistotu ohledně budoucnosti pracovních míst a bankovních účtů. Dalšími zdroji stresu jsou politické nepokoje a technologický rozvoj. Technologie může způsobit stres, protože se pracovníci obávají, že budou nahrazeni strojem, který dokáže totéž. Od zaměstnanců se také často očekává, že zůstanou ve spojení s pracovištěm 24/7, protože to technologie umožňuje (Graduate studies, 2019).

Landy a Conte (2013) rozdělují pracovní stresory do dvou kategorií: **fyzické/úkolové stresory**, jako je hluk, světlo, teplo a chlad, a **psychologické stresory**, které zahrnují množství faktorů, jež může jedinec považovat za náročné. Sonnetag a Frese (2003) rozčleňují stresory o něco podrobněji. Stresory lze dle nich seskupit do kategorií: fyzické stresory (např. hluk, nečistota, teplota), stresory související s úkoly (např. časový tlak, pracovní přetížení, monotónnost práce), stresory související s rolí (např. přetížení role, konflikt rolí, nejednoznačnost role), sociální stresory (např. mezilidské konflikty v práci, obtěžování, mobbing, šikana), stresory související s pracovním rozvrhem (např. noční práce, práce na směny, dlouhá pracovní doba, přesčasy), stresory související s kariérou (např. nejistota zaměstnání, špatné karierní příležitosti), traumatické události (např. vystavení katastrofě) a stres spojený se změnami (např. fúze, zavádění nových technologií) (Sonnetag & Frese, 2003).

1.4.1. Modely stresu v pracovním prostředí

Ve spojení se stresem na pracovišti zmiňují Landy a Conte (2013) dva modely stresu. Prvním z nich je model autorů French et al. (1982) *Person-Environment Fit Model*. Předpokládá, že dobrý soulad mezi člověkem a prostředím nastává, když dovednosti a schopnosti člověka odpovídají požadavkům práce a pracovního prostředí. Tento model navrhuje, že soulad mezi osobou a prostředím určuje míru stresu, který člověk vnímá (French et al., 1982). Druhým modelem je *Demand-Control Model*, jehož autor je Karasek (1979). Tento model navrhuje dva faktory pracovního stresu: požadavky na práci a kontrolu práce. Vysoké pracovní nároky

spojené s nízkou kontrolou vedou k velmi namáhavým pracím, které mají za následek různé zdravotní problémy (Karasek, 1979).

1.5. Akademický stres

Lumley a Provenzo (2003) popisují dva způsoby, jak můžeme nahlížet na akademický stres. První způsob popisuje akademický stres jako stres spojený čistě s vysokou školou. Takový stres může být způsoben problémy s adaptací na nové prostředí, tlakem způsobeným rozhodováním o budoucí kariéře, nutností navazování nových vztahů a odstěhováním se z domova. Druhý způsob se vztahuje na všechny stres, který prožívají vysokoškolští studenti, tedy nejen na stres související s vysokou školou. Mezi vysokoškolskými studenty se například vyskytují konflikty s rodinou, problémy ve vztazích, právní problémy, úmrtí blízkých a problémy s identitou.

Jak již bylo výše zmíněno, stres může být pozitivní i negativní. Motivuje a pomáhá člověku být produktivní, což v akademickém prostředí je ideální pro podněcení výkonnosti studentů. Pokud ale student prožívá příliš mnoho stresu, může se stát, že nebude schopný se učit. Student se na počátku svého studia ocitá ve fázi adaptace, kdy se musí vyrovnat s řadou nových situací a se změnou způsobu života (Sedláková, 2020). Po fázi adaptace si již většinou osvojí návyky ke studiu a zvládne již relativně skloubit studijní povinnosti a volný čas. Akademická úspěšnost by se tedy měla zvyšovat. Poslední fáze je spojena se snahou co nejúspěšněji studium dokončit a hledat zaměstnání, což často vede k pochybnostem o sobě (Sedláková, 2020). Podobně na začátek vysokoškolského studia pohlíží i Teixeira et al. (2021). Dle nich je to vývojové období, ve kterém se studenti musí vypořádat s různými stresory, jako je navazování nových vztahů, oddělený život, rozvoj nových studijních návyků, řešení akademického přetížení a konkurence kolegů, rozvoj nových dovedností souvisejících s time managementem a kombinování studia s pracovní činností k získání finančního příjmu (Teixeira et.al, 2021).

Zdroje akademického stresu Sedláková (2021) zmiňuje v závislosti na existujících studiích. Pro studenty jsou často stresující nejasné úkoly, ke kterým se váže následně odlišné očekávání pedagoga. Velký zdroj stresu může představovat nepříjemný pedagog či možný konflikt s jiným studentem. Za největší stresor jsou považovány zkoušky a hodnocení. Akademický stres se tedy liší v závislosti na období a aktuálním pracovním vytížení. Bedewy a Gabriel (2015) ve svém výzkumu zjistili, že stres spojený s akademickým očekáváním je nejčastěji spojen s nerealistickým očekáváním rodičů ohledně akademických výsledků. U stresu spojeného s prací a zkouškami studenti zmiňovali vysoké vytížení prací a úkoly. Zkouškové období považovali za velmi stresující. Misra et al. (2000) uvádí jako zdroje stresu u studentů tlak konkurence, dodržování termínů a mezilidské vztahy. Jako nejčastější reakce na stres mezi

studenty byly emoční reakce (strach, úzkost, hněv, vina, smutek nebo deprese) a kognitivní reakce (hodnocení stresových situací a strategií).

Clabaugh et al (2021) upozorňuje, že na studenty poslední roky působila i pandemie covidu-19 a studenti prožívali stres související s jejich schopností uspět v tomto novém prostředí (online výuka, více samostudia).

1.6. Zvládání stresu

V této kapitole se zaměříme na to, jak na stres reagujeme. Vaillant (2011) rozděluje reakce na stres do 3 kategorií: kategorie zahrnující **dobrovolnou mobilizaci sociální podpory** (získání pomoci od druhých), kategorie zahrnující **dobrovolné užití zvládacích strategií** (např. nácvik reakcí na nebezpečí, shromažďování informací, předvídání stresu) a kategorie zvládání, která je **nedobrovolná**. Nedobrovolné zvládání nazývá **obrany** (např. horečka či leukocytóza). Jedná se o nasazení nevědomých homeostatických mechanismů, jež snižují dezorganizační účinky náhlého stresu.

Paulík (2017) ve svém rozdělení stresových reakcí uvádí kategorie pouze dvě: zvládací a obranné reakce. **Zvládací reakce** jsou aktivovány prostředím či okolnostmi a jsou snadněji pozorovatelné, předchází jim zhodnocení situace i vlastních možností a jejich základem jsou kognitivní procesy. Výsledkem je promyšlené chování. **Obranné reakce** jsou aktivovány intrapsychicky a jsou obtížněji pozorovatelné, nepředchází jim zhodnocení situace a jejich základem je instinktivní chování. Výsledkem těchto reakcí je automatické chování. Můžeme si všimnout, že do zvládacích reakcí, jak je popisuje Paulík (2017), by spadaly první dvě kategorie Vaillanta: dobrovolná mobilizace sociální podpory i dobrovolné užití zvládacích strategií. Kategorie obrany by se do jisté míry překrývala s kategorií obranných reakcí.

Berardi et al. (2019) nemluví o reakcích, ale o odpovědích jedince na stresovou situaci. Dle nich je na počátku procesu stresu stresující událost (důležitá schůzka, náročná zkouška, mezilidský konflikt, autonehoda, nová životní výzva), následuje individuální posouzení (představy člověka o hrozbě, které budou ovlivněny obeznameností a znalostmi o konkrétní stresové události) a nakonec je odpověď jedince na stres. Tato odpověď může být:

- **Psychologická**

- emocionální (např. strach, úzkost, zlost)
- kognitivní (např. úbytek výkonu)
- behaviorální (např. úsilí o zvládání/coping, hledání řešení problému, hledání pomoci, uvolnění emocí)

- **Fyziologická**

- autonomní vzrušení (např. srdeční frekvence, pocení, mrkání)
- hormonální fluktuace (např. adrenergní reakce)
- neurochemické změny
- fáze fyzického vyčerpání (Berardi et al., 2019)

V této práci se zaměříme především na úsilí o **zvládání/coping**. Pojem „zvládání“ je ekvivalentem anglického výrazu „*coping*“, jehož kořeny lze najít v řeckém slově „*colaphos*“, označujícím v zápasnické terminologii přímý úder na ucho. Někteří autoři (např. Křivohlavý) v souladu s tímto významem pojmají zvládání jako přímý boj s mimořádně těžkou zátěžovou situací (Bratská, 2001).

V průběhu let získal pojem coping různé významy, ve vztahu se stresem se označení ustálilo pro aktivní a vědomý způsob zvládání stresu (Paulík, 2017). Holahan et al. (1996) jej definují jako stabilizační faktor, který může pomoci jednotlivcům udržet si psychosociální adaptaci během stresových období a zahrnuje kognitivní a behaviorální úsilí o snížení nebo odstranění stresových stavů a souvisejícího emočního stresu. V tomto kontextu je důležité odlišit pojmy adaptace a coping. **Adaptace** se vztahuje ke zvládání zátěže jako takové a coping k situacím, kdy je zátěž vzhledem k odolnosti osobnosti nadlimitní nebo podlimitní, a je tedy potřebné vyvinout zvýšené úsilí pro vyrovnání se s ní (Sigmund et al., 2014). Někteří autoři přistupují ke copingu jako k vyššímu stupni adaptace, která nastupuje při konfrontaci jedince se zátěží přesahující jeho zdroje. V takovém případě musí být potřebné vzorce chování nejprve vytvořeny a osvojeny (Bratská, 2001).

Prystav (1981) v rámci copingu rozlišuje čtyři pojmy: zvládací schopnosti, zvládací zdroje, zvládací procesy a zvládací strategie. **Zvládací schopnosti** jsou souhrnem osobnostních dispozic ovlivňujících zvládání zátěží na kognitivní, emocionální a behaviorální úrovni. **Zvládací zdroje** definuje jako aktuální charakteristiky jedince, tedy aktuální psychosomatický stav a prostředí, ke kterému zařazuje sociální oporu, bioklimatické vlivy, materiální podmínky apod., jež jsou důležité pro zvládání. **Zvládací procesy** jsou psychofyziologické děje, které nastávají v transakcích organismu a prostředí v okamžiku vnímaného stresu. **Zvládací strategie** zahrnují poměrně stabilní, habituální vzorce poznání, chování a prožívání, jež jedinec používá ve snaze adaptovat se na zátěž.

Lazarus (1966, in Křivohlavý, 1994) dále rozčleňuje strategie zvládání stresu. Ve své starší práci přišel se čtyřmi vytypovanými strategiemi: strategie netečnosti, strategie vyhnutí se působením noxy, strategie napadení útočníka a strategie posilování vlastních zdrojů síly. O **strategii netečnosti** čili apatii mluví, pokud se jedinec v těžké stresové situaci, chová ke všemu

apaticky a upadá do pocitů bezmoci, deprese a beznaděje. Při **strategii vyhnutí se působením noxy** (škodliviny) se jedinec vyhýbá stresové situaci, protože při setkání se stresorem se projevují pocity obav a strachu. **Strategie napadení útočníka** (noxy) je útočná reakce vůči stresoru a snaha eliminovat ohrožující stresor. U **strategie posilování vlastních zdrojů síly** jde o výcvik dovedností sebekontroly a sebevlády, tedy o aktivity posilující obranyschopnost člověka.

Pestonjee (1992) své rozdělení způsobů zvládnání stresu založil na aktivitě jedince. V pasivním přístupu se člověk může rozhodnout trpět nebo popřít prožívaný stres. Alternativně se člověk může rozhodnout čelit realitě prožívaného stresu a vyjasnit si problém prostřednictvím jednání s ostatními členy. Potom jde o aktivní přístup. Hošek (2001) tuto diferenciaci strategií zvládnání zátěže rozšiřuje o jednotlivé kroky. U **aktivních postupů** (ofenzivní) je charakteristický boj jedince se stresorem. Prvním krokem takového postupu je diagnóza situace, jejímž cílem je zvýšení informovanosti skrz podrobné poznávání situace. Následuje mobilizace rezerv, do kterých zahrnuje motivaci, zvládnání emocí, asertivitu, obranyschopnost, kognitivní zvládnání. Dalším krokem je plánování boje, u něhož jedinec rozděluje boj na etapy a stanovuje si cíle. Poté je na řadě realizace plánu, při které dochází k tvorbě antistresových bariér a přichází protiútok. Důležitá je v závěru persistence, u níž Hošek mluví o vytrvalosti, akceptaci, výdrži a snaze nenechat se odradit. **Pasivní postupy** (defenzivní) se vyznačují vnějším klidem a pasivitou. U nich Hošek zmiňuje následující kroky: vyčkávání, lhostejnost, rezignace (odevzdanost osudu) a odepsanost. U vyčkávání je charakteristické stáhnutí a přesunutí sil, ignorování a hledání nových postupů. Lhostejnost je spojená s nezájmem, stoickým postojem a apatií. Závěrečná odevzdanost je definována bezmocností a cynickým postojem.

Folkman a Lazarus založili své rozdělení na specifickém úsilí, jak behaviorálním, tak psychologickým, které lidé používají ke zvládnutí, snížení nebo minimalizování stresových situací. Rozlišovali mezi zvládnáním zaměřeným na problém a zvládnáním zaměřeným na emoce (Berardi et al., 2019). Při **zvládnání zaměřeném na problém** se vyvíjí úsilí o změnu stresových situací prostřednictvím řešení problémů, rozhodování nebo přímé akce. Při **zvládnání zaměřeném na emoce** dochází k pokusům o regulaci emocí, někdy kognitivní změnou významu stresující situace, aniž by se situace skutečně změnila (Folkman & Lazarus, 1985). Jako způsoby zvládnání zaměřené na problém uvádí Folkman a její kolegyně (1986) konfrontační zvládnání, hledání sociální podpory, plánování úplného vyřešení problému. Do

zvládání zaměřeného na emoce zařazují sebeovládání, hledání sociální podpory, vzdání se, pozitivní přehodnocení, přijetí odpovědnosti a útěk či vyhýbání se.

Holohan a Moos (1987) zařadili vyhýbání se jako samostatný styl zvládání. Považovali za vhodné využít vyhýbavý styl zvládání stresu v situacích krátkodobé zátěže a aktivní boj při dlouhodobém či opakovaném působení stresu.

Z rozdělení Lazaruse a Folkmana vyšli i Carver s Weintraubem (1989), kteří přidali třetí způsob zvládání: **dysfunkční zvládání**. Pod zvládání zaměřené na problém zařazují aktivní coping, plánování, potlačení konkurenčních aktivit, coping pomocí omezení a vyhledávání sociální podpory z instrumentálních důvodů. K zvládání zaměřenému na emoce dle nich patří hledání sociální podpory z emocionálních důvodů, pozitivní posílení a růst, přijetí, obrácení se k náboženství a humor. Mezi způsoby dysfunkčního zvládání zařazují soustředění se na emoce, ventilování emocí, behaviorální a mentální neangažovanost, užívání alkoholu či drog a popření.

1.7. Metody měření copingových strategií

1.7.1. Ways of Coping Questionnaire

Ways of Coping Questionnaire (WCQ) je založen na původním kontrolním seznamu Ways of Coping Checklist (WCC), který představili Folkman a Lazarus. WCC má 68 položek a formát odpovědi „ano“ nebo „ne“ (Folkman & Lazarus, 1985). WCQ vznikl přidáním čtyřbodového Likertova formátu odpovědi a revize několika položek za účelem zlepšení srozumitelnosti. Finální verze má tak 66 položek, mezi kterými můžeme na rozdíl od WCC najít i modlitbu (Folkman & Lazarus, 1980). Dotazník způsobů zvládání (WCQ) byl navržen tak, aby identifikoval myšlenky a činy, které jednotlivci používají ke zvládání stresu a k rozpoznání vzorců zvládání v konkrétních kontextech. Byl použit k hodnocení zvládání v reakci na jedinečné situační stresory, stejně jako ke zkoumání zvládání v rámci různých kulturních, profesních a klinických populací (Van Liew et al, 2016).

1.7.2. COPE

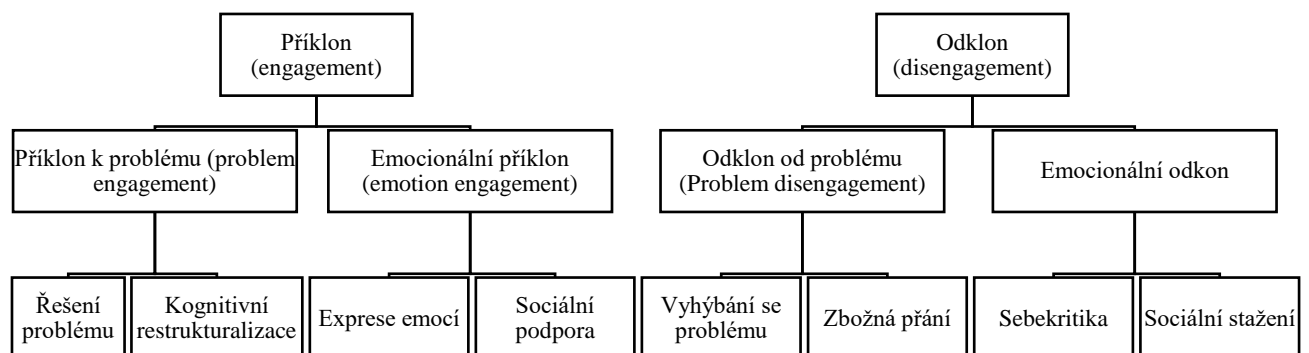
Carver, Scheier a Weintraub (1989) vytvořili dotazník COPE, považovaný za jeden z nejpropracovanějších dotazníků strategií zvládání stresu. Identifikovali 15 strategií posuzovaných na čtyřbodové hodnotící škále, od aktivního zvládání, přes vyhledávání instrumentální a emocionální sociální opory, plánování, potlačení interferujících aktivit, odložení řešení na pozdější dobu, pozitivní reinterpretace až po humor. Jak bylo již výše zmíněno, představují dysfunkční coping, který se projevuje negativními emocemi, mentálním a behaviorálním oddálením (snahou odpoutat se od problému zaměřením na jiné aktivity, projevy pasivity, bezmoci, rezignace na cíle), snahou uniknout z obtížné situace a vyhnout se

jejímu řešení pomocí drog. Někteří autoři toto rozdělení posuzují jako podrobnější rozpracování konceptu rozdělení na coping zaměřený na problém nebo na emoce.

1.7.3. Coping Strategies Inventory

Tobin et al. (1989) vyvinuli dotazník s názvem Coping Strategy Inventory (CSI), jehož formát založili na WCC od Folkmanové a Lazaruse. Jedinec v něm má nejprve popsat stresující událost, která se odehrála v posledních dvou měsících. Poté na pětibodové škále Likertova formátu uvádí, do jaké míry použil specifické reakce. Copingové strategie se zde řadí dle jejich orientace nebo podle toho, zdali jsou to strategie příklonu či odklonu. Rozdělení copingových strategií je znázorněno na obrázku 2.

Obrázek 2: Rozdělení copingových strategií (Tobin et al., 1989) dle vlastního překladu



V roce 2007 přišel Addison s kolegy se zkrácenou verzí tohoto dotazníku: Coping Strategies Inventory-Short Form. Původní CSI byl zkrácen na 15položkovou verzi strukturovanou tak, aby odražela původní stupnici.

1.7.4. SVF

Dotazník SVF (Stressverarbeitungsfragebogen) je vícedimenzionální sebezpozorovací inventář zachycující individuální tendence pro nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích (Janke & Erdmannová, 2003). Standardní forma SVF 120 autorů Janke, Erdmannové a Kalluse se používá k zaznamenání 20 způsobů zvládnání stresu, každý definovaný subtestem: bagatelizace, zlehčování, obrana proti vině, rozptýlení, náhradní uspokojení,

sebepotvrzení, kontrola situace, kontrola reakce, pozitivní sebeučení, potřeba sociální opory, vyhýbání se, únik, sociální izolace, duševní zaujetí, rezignace, sebelítost, sebeobviňování, agrese, užívání drog a relaxace. Krátká forma SVF 78 obsahuje pouze 13 z 20 subtestů SVF 120. Sedm subtestů (trivializace, sebepotvrzení, relaxace, sociální izolace, sebelítost, agrese a užívání drog) je vynecháno. Obě verze umožňují rozlišovat mezi strategiemi, které mají za cíl snížit stres (pozitivní strategie) nebo zvýšit stres (negativní strategie). (Janke & Erdmann, 2008) Dále se dotazníku SVF78 budeme věnovat v praktické části.

2. Emoční inteligence

2.1. Historie emoční inteligence

Zájem o emoční inteligenci má v psychologii dlouhou historii, i když samotný pojem emoční inteligence je poměrně nový. Poznatky k tématu najdeme již ve starověku. V části hinduistického eposu Mahábhárata, jehož vznik je datován do druhé poloviny prvního tisíciletí před naším letopočtem, můžeme nalézt pojem *Sthithapragnya*. Ten dle Krišny označoval emocionálně stabilního člověka, který zůstává klidný tváří v tvář pohromě a dokáže kontrolovat své emoce v jakékoliv situaci (Gayathri & Meenakshi, 2013). Ze starověkého Řecka můžeme zmínit práci Platóna, ve které tvrdil, že všechno učení má nějaký emocionální základ (Dhani & Sharma, 2016).

Přesuneme-li náš zájem do raného novověku, narazíme na pojem sociální inteligence ze začátku 20. století. Za jeho vznikem stojí **Edward Lee Thorndike**, jenž se zabýval měřením inteligence. Pro přesné měření inteligence jedince by dle něj bylo nutné testovat schopnost člověka myslet ve všech existujících aspektech. Takové měření není v praxi reálné, a proto přišel se zjednodušeným rozdělením inteligence na mechanickou, abstraktní a sociální. Sociální inteligenci definoval jako schopnost porozumět a řídit ostatní, a tedy umět jednat moudře v mezilidských vztazích (Thorndike, 1920).

V 20. století vzniká řada modelů inteligence, v nichž ale emoční inteligence chybí. Mezi tyto modely můžeme zařadit Spearmanovu teorii inteligence z roku 1923 nebo teorii primárních mentálních schopností Thurstona z roku 1938. Až na konci dvacátého století přišli dva současníci, Howard Gardner a Robert J. Sternberg, s modely inteligence, které se snažily zahrnout vnitřní i vnější svět jednotlivců (Schulze & Roberts, 2007). **Gardnerova teorie mnohočetné inteligence** z roku 1983 předpokládala, že jedinec má sedm poměrně autonomních inteligencí: slovní (schopnost analyzovat a vytvářet mluvené a psané slovo zahrnující projevy, knihy a další), logicko-matematická (schopnost analyzovat logicky problémy a řešit matematické operace), prostorová (podvědomá o prostorových objektech), hudební (schopnost předvádět, skládat a oceňovat muzikální schémata), tělesně-pohybová (schopnost využívat jednotlivé části svého těla k řešení problémů), interpersonální (schopnost rozeznat a pochopit nálady, touhy, motivace a úmysly ostatních lidí) a intrapersonální (schopnost rozeznat a pochopit své vlastní nálady, touhy, motivaci a úmysly) (Gardner, 1999). V knize z roku 1999 Gardner představil tři další inteligence: naturalistickou, spirituální a existenciální. Důležité je také upozornit na interpersonální a intrapersonální inteligenci, jelikož

tyto dva konstrukty mají vztah k EI. Týkají se totiž snahy jedince rozumět chování, motivům a emocím u sebe i u druhých (Schulze & Roberts, 2007).

Sternberg v roce 1985 představil triarchickou teorii obsahující tři aspekty úspěšné inteligence: analytické, kreativní a praktické myšlení. Analytická inteligence se využívá při řešení problémů a k posouzení kvality myšlenek. Kreativní inteligence je potřebná pro správnou formulaci myšlenek a problémů. Praktická inteligence je používána pro efektivní využívání myšlenek a jejich analýz v běžném životě (Sternberg, 2001).

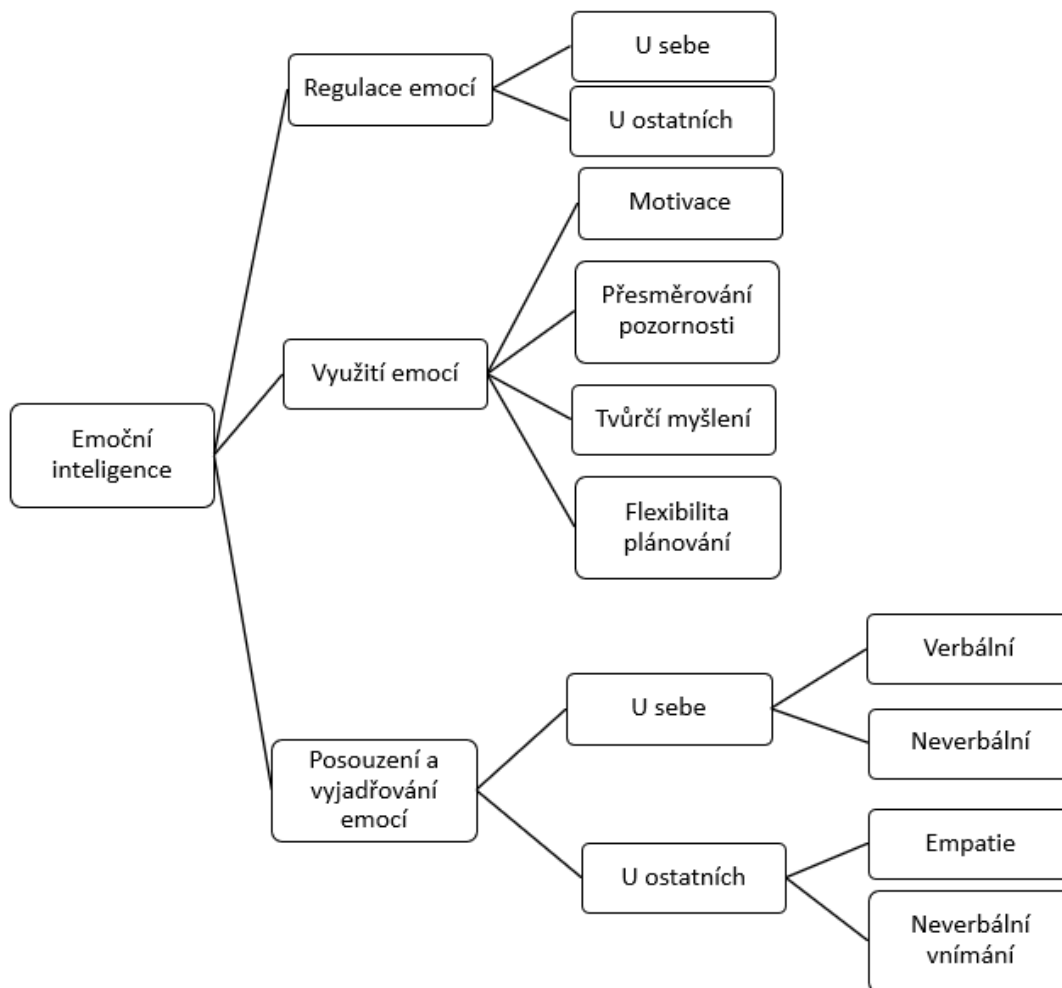
K propojení Sternbergovy teorie a emoční inteligence dochází především ve třech kategoriích implicitního poznání: zvládnání sebe samého, řízení ostatních a řízení úkolů (Matthews et al., 2002). Řízení úkolů bychom mohli propojit se Sternbergovým popisem kroků řešení problémů u analytické inteligence (rozpoznání problémů, definice problémů, formulování strategie řešení problémů, využívání informací, rozložení prostředků, monitorování a hodnocení). Zvládnání sebe samého a řízení ostatních potom můžeme najít pod některými body u popisu úspěšně inteligentních lidí. Dle Sternberga jsou úspěšně inteligentní lidé ti, kteří přezkoumávají předsudky a podporují ostatní, aby to dělali také; dovolují sobě i ostatním dělat chyby; přijímají rozumné riziko a povzbuzují ostatní, aby je rovněž přijali; aktivně definují a redefinují problémy a pomáhají ostatním, aby to dělali také tak; a chápou důležitost vlivu, jaký má na osobnost prostředí (Sternberg, 2001).

Ve stejném roce, kdy Sternberg publikoval svou teorii, došlo ke zřejmě prvnímu použití pojmu emoční inteligence v akademické sféře (Winter, 2011). Stál za ním **Wayne Payne**, který jej použil ve své disertační diplomové práci. Ve své práci představil alternativní model inteligence, který obsahoval nejen oblast racionálního intelektu, ale také oblast fyzické, emoční a vizuální inteligence. Pod emoční inteligenci řadil schopnost rozeznání emocí u sebe i ostatních, vyrovnávání se s nimi a schopnost řešit konflikty ve vztazích (Payne, 1985).

V roce 1990 se **Peter Salovey a John Mayer** zaměřili na existující psychologickou literaturu na téma vlivu emocí a emocionality na osobnost a naznačili nový koncept syntézy psychologických konceptů inteligence a emocí (Neubauer & Freudenthaler, 2007). O svých závěrech publikovali článek Emotional Intelligence. Emoční inteligenci definovali jako podmnožinu sociální inteligence, která zahrnuje schopnost monitorovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat mezi nimi a využívat tyto informace k usměrňování vlastního myšlení a jednání. Jedním ze zmíněných autorů, kterými se inspirovali, je právě výše uvedený Gardner. Emoční inteligence je dle Salovey a Mayera součástí Gardnerova pohledu na sociální

inteligenci, kterou nazývá osobní inteligence a zahrnuje do ní interpersonální a intrapersonální inteligenci. Zaměření ve vztahu k sobě či okolí pak přenáší Salovey a Mayer i do svého vlastního modelu. Podle jejich modelu tvoří jádro EI tři duševní procesy týkající se emočních informací: posouzení a vyjadřování emocí, regulace či kontrola emocí a využití emocí adaptivním způsobem. Dále hodnotí, zda jsou procesy využity ve vztahu k sobě nebo k ostatním. Upozorňují také na rozdílné schopnosti jedinců využívat emoce při řešení problému. Lidé s rozvinutou emoční inteligencí jsou dle nich schopni dočasně přeměřovat pozornost od závažných citových problémů k méně naléhavým, což má za následek zmírnění vlivu na soustředěnost a myšlení daného jedince. Jedinci jsou poté schopni uspořádat požadavky, které na ně klade okolí, na základě jejich priority a využít emocí, jak kladných, tak záporných, jako zdroj motivace pro zvládnání životních výzev (Salovey & Mayer, 1990). Tento model je znázorněn na obrázku 3.

Obrázek 3: Model EI Saloveye a Mayera z roku 1990 (Neubauer & Freudenthaler, 2007)



V roce 1995 vydal **Daniel Goleman** knihu s názvem *Emoční inteligence* a podtitulem *Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Při její tvorbě se inspiroval zmíněným článkem

Mayera a Saloveye z roku 1990, což zmínil v předmluvě k desátému výročí vydání dané knihy. Goleman do svého konceptu emoční inteligence začlenil znalost vlastních emocí (sebeuvědomování), zvládání emocí (regulace emočního prožívání s ohledem na situaci), schopnost sám sebe motivovat (použití emoce pro cílenou snahu, odložení aktuálního uspokojení), vnímavost k emocím jiných lidí (empatické cítění) a umění mezilidských vztahů (sociální dovednosti) (Goleman, 2011). Neubauer a Freudenthaler (2007) upozorňují, že Golemanova tvrzení jsou často založena spíše na apriorním předpokladu než na vědeckých faktech. Uznávají však, že se díky této knize podařilo zvýšit zájem o vědecké studium emoční inteligence. Bariso (2019) také upozorňuje na popularizaci tématu emoční inteligence, kterou kniha přinesla. Na negativní následky popularizace upozorňuje Humpolíček a Slezáčková (2012, str.12): „*Následkem popularizace byla definice emoční inteligence změněna. Goleman (1995) ji z velké části ztotožnil s dobrým společenským chováním. Emoční inteligence tedy v povědomí lidí získala mnohem širší význam, než k jakému se dopracovala vědecká literatura.*“

V roce 1997 přišli Salovey a Mayer s revidovaným modelem emoční inteligence. Jejich nová konceptualizace vymezuje EI jako duševní schopnost. Popsali čtyři základní větve: vnímání, pozorování a vyjadřování emocí; emoční podpora a myšlení; porozumění emocím a jejich analýza, zapojení emočního poznání; a promyšlená regulace emocí podporující emoční a intelektový růst (Salovey and Mayer, 1997). Z modelu zmizela větev využití emocí, která byla kritizována pro mlhavost použitých pojmů (Neubauer & Freudenthaler, 2007). V původním modelu z roku 1990 bylo na základě relevantní výzkumné literatury vymezeno 10 specifických schopností, díky pokroku ve výzkumu byl nový model rozšířen na 16 schopností (Mayer, 2018).

Zatímco Salovey a Mayer tvrdí, že základem emoční inteligence jsou schopnosti, **Bar-On** přichází v roce 1997 s koncepcí emoční inteligence, která definuje emoční inteligenci jako celou řadu nekognitivních způsobilostí, kompetencí a dovedností, které ovlivňují připravenost jedince úspěšně se vyrovnávat s nároky a tlakem prostředí (Neubauer & Freudenthaler, 2007).

Dovednosti spojené s emoční inteligencí rozdělil do pěti kategorií:

1. intrapersonální dovednosti (emoční sebeuvědomění, asertivita, sebeúcta, sebeaktualizace, nezávislost)
2. interpersonální dovednosti (empatie, společenská zodpovědnost a mezilidské vztahy)
3. adaptabilitu (představující především testování reality, řešení problémů a flexibilitu)
4. zvládání stresu (tolerance vůči zátěži, ovládání impulsů)
5. obecné pozitivní ladění (optimismus, pocit životní spokojenosti)

(TCC, 2020)

V roce 2000 Bar-On představil přepracovanou konceptualizaci tohoto modelu, kterou nazval model emoční a sociální inteligence. Z původního modelu zůstalo zachováno 10 komponent: sebeúcta, vědomí vlastních emocí, asertivita, empatie, interpersonální vztahy, tolerance vůči stresu, ovládání impulzů, testování reality, flexibilita a řešení problémů.

V roce 2016 Mayer se Saloveyem svůj model společně s Carusem znovu zrevidovali. Identifikovali celkem 25 konkrétních schopností, přičemž některé jsou zcela nové a u některých došlo pouze k rozdělení položek z roku 1997 (Mayer et al., 2016). Porovnání obsahu modelu z roku 1997 a 2016 můžete najít v následující tabulce (Tabulka 2).

Tabulka 2: Porovnání modelů EI Salovey a Mayer (1990) a Mayer et al. (2016) dle vlastního překladu

Větvě modelu emoční inteligence	
1997	2016
VĚTEV I	
Vnímání, pozorování a vyjadřování emocí	Vnímání emocí
→ Schopnost identifikovat emoce ve vlastních fyzických stavech, pocitech a myšlenkách	→ Schopnost identifikovat emoce ve vlastních fyzických stavech, pocitech a myšlenkách
→ Schopnost identifikovat emoce druhých lidí v designu, v umění atd. prostřednictvím jazyka, zvuku, vzhledu a chování	→ Schopnost identifikovat emoce druhých lidí v jejich hlase, obličejové expresi, prostřednictvím jazyka a chování
→ Schopnost správně vyjadřovat emoce a potřeby vztahující se k těmto pocitům	→ Schopnost identifikovat emoce v prostředí, ve vizuálním umění a hudbě
→ Schopnost rozlišovat mezi správným a nesprávným či čestným a nečestným vyjadřováním emocí	→ Schopnost při potřebě správně vyjadřovat emoce
	→ Schopnost rozeznat klamné a nečestné vyjádření emocí
	→ Schopnost rozeznat přesné a nepřesné vyjádření emocí
	→ Schopnost porozumět, jak kontext a kultura ovlivňují projevy emocí
VĚTEV II	
Emoční podpora a myšlení	Usnadnění myšlení pomocí emocí
	Může být dále děleno na:

	<p>→generování emocí k usnadnění myšlení</p> <p>→přizpůsobení myšlení emocím</p>
<p>→Emoce usnadňují myšlení směřováním pozornosti k důležitým informacím</p> <p>→Emoce jsou dostatečně jasné a dostupné, lze je používat jako pomůcky k posuzování pocitů a vybavování pocitů</p> <p>→Změny nálad mění pohled jednotlivce z optimistického v pesimistický, podporují schopnost vidět věci z různých úhlů</p> <p>→Emoční stavy v různé míře podporují konkrétní přístupy k problémům, jako např. štěstí usnadňuje induktivní usuzování a tvořivost</p>	<p>→Upřednostnit myšlení skrz usměrnění pozornosti dle aktuálních pocitů</p> <p>→Vytvářet emoce jako pomůcku při rozhodování a vzpomínání</p> <p>→Využít změny nálad k získání odlišné perspektivy</p> <p>→Výběr problémů na základě toho, jak aktuální emocionální stav může usnadnit kognici</p> <p>→<i>Vytvářet emoce jako prostředek pochopení a propojení se zkušenostmi další osoby</i></p>

VĚTEV III

Porozumění emocím a jejich analýza, zapojení emočního poznání	Porozumění emocím
<p>→Schopnost označovat emoce a rozpoznávat vztahy mezi slovy a emocemi, jako je vztah mezi tím mít někoho rád a milovat někoho</p> <p>→Schopnost interpretovat významy emocí ve vztazích, např. že smutek často doprovází ztrátu</p> <p>→Schopnost porozumět složitým pocitům, současné pocity lásky a nenávisti nebo směsice, jako je úcta kombinovaná se strachem a překvapením</p> <p>→Schopnost rozeznávat pravděpodobné přechody mezi emocemi, jako je přechod od hněvu ke spokojenosti nebo od hněvu k hanbě</p>	<p>→Schopnost označit emoce a rozpoznávat vztahy mezi nimi</p> <p>→Schopnost určit původce, významy a důsledky emocí</p> <p>→Schopnost porozumět složitým a zmateným pocitům</p> <p>→Schopnost rozeznávat pravděpodobné přechody mezi emocemi, jako je přechod od hněvu ke spokojenosti</p> <p>→<i>Schopnost porozumět, jak se bude jedinec cítit v budoucnosti nebo za určitých podmínek (afektivní předpověď)</i></p>

	→Schopnost rozlišovat mezi náladami a emocemi →Schopnost vyhodnotit situace dle toho, zda vyvolají emoce
VĚTEV IV	
Promyšlená regulace emocí podporující emoční a intelektový růst	Řízení emocí
→Schopnost zůstat otevřený pocitům, a to příjemným i nepříjemným	→Schopnost zůstat otevřený pocitům, a to příjemným i nepříjemným dle potřeby a zůstat otevřený také informacím, které přinesou
→Schopnost promyšleně se poddat emoci nebo získat od ní odstup podle toho, jakou má informační či užitnou hodnotu	→Schopnost promyšleně se poddat emoci, pokud je užitečná, nebo získat od ní odstup, pokud není užitečná
→Schopnost promyšleně sledovat emoce ve vztahu k sobě i k ostatním. Uvědomovat si, nakolik jsou jasné, typické, vlivné či rozumné	→Sledovat emoční reakce k uvědomění, nakolik jsou rozumné
→Schopnost zvládat vlastní emoce a emoce ostatních zmírňováním negativních emocí a posilováním pozitivních, aniž by docházelo k vytěsňování či zveličování informací, které možná nesou	→Schopnost zvládat emoce ostatních k dosažení chtěného výsledku →Schopnost zvládat vlastní emoce k dosažení chtěného výsledku →Vyhodnocení strategií k udržení, snížení nebo zesílení emoční reakce

Poznámka: rozdělené položky označeny šedě, nové položky označeny kurzívou

2.2. Měření emoční inteligence

Široký zájem o emoční inteligenci vedl k vývoji mnoha různých škál k jejímu měření. Někteří výzkumníci vyvinuli dotazníky využívající subjektivní hodnocení jedinců, zatímco jiní využili výkonové testy, ale všichni tvrdili, že operacionalizují stejný konstrukt (Siegling et al, 2015). Bar-On navrhl EQ-i test, který využíval sebehodnocení kompetentnosti v oblasti emocionálního a sociálního chování, bez poskytnutí kritéria, dle kterého by mohl být test validován. Kritéria nevedli ani Salovey a Mayer, kteří vyvinuli test MSCEIT, kde byla emoční inteligence definována jako schopnost přesně vnímat, používat, chápat a řídit emoce. To vedlo k situaci, kdy dva testy měřící emoční inteligenci (MSCEIT a EQ-i) měří vlastně rozdílné věci (Reid, 2009). Petrides a Furnham (2001) kritizují tuto situaci, kdy dva přístupy měření emoční inteligence poskytují různé výsledky, i když jsou založeny na stejném základním modelu.

Jejich kritika byla základ pro rozlišení dvou různých konstruktů emoční inteligence: emoční inteligence jako rys/vlastnost a emoční inteligence jako schopnost. Toto rozdělení je založeno hlavně na metodě měření konstruktů (Siegling et al, 2015). Rysová emoční inteligence (či vnímaná osobní emoční účinnost) je měřena sebepopisnými dotazníky, zatímco emoční inteligence jako schopnost (či kognitivně – emoční schopnost) je měřena testy maximálního výkonu. Toto rozlišení metod měření má za důsledek, že emoční inteligence jako schopnost bude silně korelovat s měřením obecné kognitivní schopnosti, zatímco rysová emoční inteligence nejspíš korelovat nebude (Peréz et al, 2005).

Odlíšné rozlišení se týká modelů emoční inteligence. Rozdělení na smíšené a schopnostní modely emoční inteligence je založeno na tom, zda teoretický model zahrnuje kognitivní schopnosti i osobnostní rysy, nebo jen schopnosti (Siegling et al, 2015).

2.2.1. Měření emoční inteligence jako schopnosti

Zmíníme zde některé z metod měření emoční inteligence jako schopnosti.

2.2.1.1. EARS. Emotional Accuracy Research Scale

Mayer a Geher (1996) vytvořili test, který specificky měří individuální rozdíly ve schopnosti propojit myšlenky s emocemi. Účastníci četli osm vzorků myšlenek od cílové skupiny lidí a odhadovali, co tito jedinci pravděpodobně cítili. K hodnocení emočních schopností účastníků byla použita různá kritéria, včetně souhlasu se skupinovým konsensem.

2.2.1.2. MEIS. Multifactor Emotional Intelligence Scale

Mayer, Caruso a Salovey vytvořili multifaktorovou škálu emoční inteligence MEIS. MEIS zahrnuje dvanáct měření schopností, která jsou rozdělena do čtyř větví, odrážejících model emoční inteligence uvedený v předchozí části: vnímání emocí, používání emocí k vedení myšlení a dalších kognitivních činností, porozumění emocím a regulace emocí (Mayer & Salovey, 2000).

2.2.1.3. EISC. Emotional Intelligence Scale for Children

Subtestované položky byly upraveny ze škály pro dospělé (MEIS), aby pomohly formulovat vhodnou škálu pro děti. Výsledná škála, škála emoční inteligence pro děti (EISC), byla také založena na základech výzkumu dětského vývoje. EISC se skládá z následujících pěti subškál: (a) obličej, (b) hudba, (c) příběhy, (d) porozumění a (e) řízení (Sullivan, 1999).

2.2.1.4. MSCEIT. Mayer – Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test.

Test MSCEIT vychází přímo ze škály MEIS a snaží se o vyřešení některých jejích problémů a zlepšení jejích psychometrických schopností (Neubauer & Freudenthaler, 2007). MSCEIT je hodnocení EI založené na schopnostech. Měří, jak lidé plní úkoly související s emocemi a jak řeší emoční problémy. MSCEIT poskytuje informace o dovednostech ve čtyřech oblastech: vnímání emocí (schopnost rozpoznávat emoce), využití emocí (schopnost vzbuzovat emoce a využít je k zefektivnění kognitivních procesů), porozumění emocím (schopnost porozumět jednoduchým i složitým emocím) a řízení emocí (schopnost řídit a regulovat emoce u sebe i druhých) (Mayer et al., 2012).

2.2.2. Rysová emoční inteligence

Zde se zaměříme na některé z existujících metod měření rysové emoční inteligence.

2.2.2.1. TMMS. Trait Meta-Mood Scale

TMMS Rysová škála metaanalýzy nálad měří tendenci lidí věnovat se emocím (všímání si emocí), rozlišovat mezi pocity nebo jim rozumět (jasnost emocí) a regulovat nálady (náprava emocí) (Salovey et al., 1995). Jedná se o první z nástrojů měření rysové emoční inteligence. Volně vychází z původního modelu emoční inteligence Saloveye a Mayera. Škála nebyla vytvořena pro pokrytí celé oblasti rysové emoční inteligence a neposkytuje tak globální skóre EI (Pérez et al, 2005).

2.2.2.2. EQ-i. BarOn Emotional Quotient Inventory

Nástroje EQ-i jsou založeny na Bar-Onově EI modelu, který se skládá z 15 specifických komponent, které spadají do pěti teoretických shluků: intrapersonální, interpersonální, zvládání stresu, adaptabilita a obecná nálada (Siegling et al, 2015). EQ-i pokrývá oblast rysové emoční inteligence lépe než mnoho dalších dotazníků, má však vágní teoretický základ, jelikož byl přetvořen na dotazník emoční inteligence z inventáře spokojenosti (Pérez et al, 2005).

2.2.2.3. SEIS. Schutte Emotional Intelligence Scale

Záměrem škály je poskytnout celkovou míru EI. Je postavena na třech dimenzích z původního modelu Saloveye a Mayera z roku 1990. Hlavním jejím nedostatkem je, že nedokonale pokrývá oblast rysové emoční inteligence. I přesto je často využívána pro rychlé měření globální rysové emoční inteligence (Pérez et al, 2005). Více se jí budeme věnovat v praktické části práce.

2.2.2.4. TEIQue. Trait Emotional Intelligence Questionnaire

TEIQue byla odvozena z komplexní obsahové analýzy jiných modelů EI a podobných konstruktů, což má za následek celkem 15 aspektů: adaptabilita, asertivita, vyjádření emocí, řízení emocí, vnímání emocí, regulace emocí, nízká impulzivita, vztahy, stres řízení, sebeúcta,

sebemotivace, sociální uvědomění, rysová empatie, rysové štěstí a rysový optimismus (Siegling et al, 2015).

2.2.2.5. Genos Emotional Intelligence Inventory

Podobně jako u obecnějšího TEIQue byl model Genos EI odvozen z komplexní analýzy dalších měření EI. Sedmdesát položek je rovnoměrně rozděleno do sedmi dimenzí: Emoční sebeuvědomění, Emoční vyjádření, Emoční uvědomění druhých, Emoční uvažování, Emoční sebeřízení, Emoční řízení druhých a Emoční sebekontrola (Gignac, 2010).

3. Výzkumy týkající se spojení emoční inteligence a strategií zvládání stresu

V rámci této práce nás zajímá hlavně vztah emoční inteligence a strategií zvládání stresu. O propojení emocí a stresu mluví již Selye v roce 1976. Dle něj je každá emoční reakce i stresovou reakcí, jelikož se oba koncepty značně překrývají (Selye, 1976). Zvládání stresu a řízení či zvládání emocí by podle takové úvahy mělo mít mnoho společného. O určitém propojení emoční inteligence a zvládání stresu referují mnohé výzkumy.

Cílem výzkumu Pau et al. (2004) bylo pomocí kvalitativní studie prozkoumat, jak se vysokoškolští studenti s různými úrovněmi emoční inteligence vyrovnávají se stresem. Za klíčové zjištění Pau a kolegové považují, že studenti s vysokou emoční inteligencí uváděli dovednosti zvládání stresu, které studentům s nízkou emoční inteligencí chyběly. Studenti s vysokou emoční inteligencí hodnotili častěji své emoce racionálně a konstruktivně a využívali častěji sociální podpory pro zvládání stresu. Studenti s nižším EI častěji používali chování ničící zdraví, např. kouření cigaret, konzumace alkoholu, přejídání se (Pau et al, 2004). Jisté rozdíly se tedy ukázaly, ale pouze ve skupině 20 studentů na základě kvalitativní analýzy jejich výpovědí.

Gohm et al. (2005) zvýšili počet respondentů a kladli si otázku, zda je emoční inteligence ve spojení se stresem užitečná, nebo zda jde o zcela irelevantní proměnnou. Respondenty rozdělili do čtyř skupin na základě pozornosti, intenzity a srozumitelnosti. Srozumitelnost se týká přesvědčení jedince o schopnosti identifikovat a popsat své emoce (tedy jak on sám rozumí svým emocím). Intenzita se vztahuje k intenzitě prožívání při emočních reakcích. Pozorností je myšleno, jakou dávku pozornosti věnujeme emocím. Jednotlivé rozdělení pojmenovali: hot, cool, overwhelmed a cerebral.

- HOT (osoby s vysokou pozorností, vysokou srozumitelností a intenzitou)
- COOL (osoby s nízkou pozorností, nízkou srozumitelností a nízkou intenzitou)
- OVERHELMED (průměrná pozornost, vysoká intenzita a nízká srozumitelnost)
- CEREBRAL (průměrná pozornost, nízká intenzita a vysoká srozumitelnost)

Výsledky ukázaly, že EI byla spojená s nižším stresem u osob s vysokou pozorností, srozumitelností a intenzitou a u osob s nízkou pozorností, nízkou srozumitelností a nízkou intenzitou (HOT, COOL). Jedinci s průměrnou pozorností, vysokou intenzitou a nízkou srozumitelností (OVERHELMED) neměli z EI prospěch. To je dle autorů pravděpodobně způsobeno tím, že nedůvěřují svým schopnostem nebo si myslí, že jsou emoční vlivy mimo jejich kontrolu. U jedinců s průměrnou pozorností, nízkou intenzitou a vysokou srozumitelností (CEREBRAL) se spojení mezi vyšší EI a nižším stresem nepotvrdilo.

Enns s kolegy zkoumali, zda bude existovat korelace mezi emoční inteligencí a stresem i po odstranění vlivu proměnných (věk, ročník studia, studovaný program, pohlaví a etnická příslušnost). Výsledky studie na 199 studentech odhalily signifikantní vztah mezi emoční inteligencí a stresem i po odstranění vlivu výše zmíněných proměnných ($t(199) = -3.57, p < 0,001$). (Enns et al, 2018)

Další výzkumníci (Noorbakhsh et al, 2010; MacCann et al, 2011; Enns et al., 2018; Fteiha & Awwad, 2020; Cichoń et al, 2023) si kladou otázku, zda jsou některé strategie zvládání stresu spojené s vyšší emoční inteligencí.

Výsledky studie MacCann a kolegů ukazují, že na základě korelačních analýz zvládání zaměřené na problém ($r=0,22; p<0,01$), zvládání zaměřené na emoce ($r= -0,32;p<0,01$) i zvládání zaměřené na vyhýbání se ($r=-0,26; p<0,01$) nejsilněji korelují s oblastí emoční inteligence spojenou s řízením emocí. Negativní korelace mezi emoční inteligencí a zvládáním zaměřením na emoce se může zdát překvapivá, protože lze předpokládat, že lepší zpracování emocí a znalosti povedou k lepším strategiím zvládání souvisejícími s emocemi. Nástroj však konceptualizuje a měří zvládání zaměřené na emoce především z hlediska sebeobviňování, ruminace, ventilace a katastrofismu, spíše než pozitivní přehodnocení nebo hledání sociální podpory. Vzhledem k tomuto důrazu na škodlivější aspekty zvládání zaměřeného na emoce se negativní vztah mezi EI a zvládáním zaměřeným na emoce jeví jako věrohodný (MacCann et al, 2011).

Noorbakhsh s kolegy této situaci ohledně zvládnání zaměřeného na emoce předešli. Rozdělili zvládnání zaměřené na emoce na pozitivní a negativní. Výsledky jejich studie na 413 studentech ukazují signifikantní korelace mezi emoční inteligencí a copingovými strategiemi. Zvládnání zaměřené na problém ($r=0,53$; $p < 0,01$) a pozitivně emočně zaměřené zvládnání emocí ($r=0,32$, $p < 0,01$) pozitivně koreluje s emoční inteligencí, negativně emočně zaměřené zvládnání naopak koreluje negativně ($r=-0,33$, $p < 0,01$) (Noorbakhsh et al, 2010) .

Enns et al. (2018) se zabývali trochu jiným rozdělením strategií zvládnání stresu, a to na adaptivní a maladaptivní. Výzkum ukázal signifikantní rozdíl mezi jedinci s vyšší a nižší emoční inteligencí u využití adaptivních copingových strategií ($t(199) = 8,95$, $p < 0,001$) i u využití maladaptivních copingových strategií ($t(199) = -3,13$, $p < 0,01$). Spojení nižšího vnímaného stresu a vyšší emoční inteligence poté vysvětlují častějším využíváním adaptivních strategií u lidí s vyšší EI.

Fteiha a Awwad (2020) ve svém výzkumu kombinují pasivní a aktivní strategie se strategiemi zaměřenými na emoce a na problém. Tato studie zkoumala vztah mezi emoční inteligencí a stylem zvládnání stresu u skupiny 265 studentů pomocí Golemanovy teorie emoční inteligence. Výsledky zachycují korelaci mezi EI a aktivním copingem zaměřeným na emoce ($r=0,562$; $p < 0,05$), pasivním copingem zaměřeným na emoce ($r=0,443$; $p < 0,05$), aktivním copingem zaměřeným na problém ($r=0,364$, $p < 0,05$) a pasivním copingem zaměřeným na problém ($r=-0,372$, $p < 0,05$).

Cichoń et al. (2023) se ve své studii zaměřili na zaměstnance, a to konkrétně na sestry na jednotce intenzivní péče. Sestry s vyšší emoční inteligencí se vyrovnávaly se stresovými situacemi častěji strategiemi spadajícími do rámce aktivních copingových strategií. Sestry s delší pracovní praxí se častěji vyrovnávaly se stresem obrácením se k náboženství ($p < 0,05$), méně často obviňováním se ($p < 0,01$), humorem ($p < 0,01$) a ventilováním ($p < 0,05$). Výsledky studie také ukazují na vztah mezi EI a věkem respondentů ($R=0,19$; $p=0,042$). Naznačují potvrzení hypotézy, že EI se během života zvyšuje.

Takovou hypotézu potvrzuje i výzkum Di Lorenza a kolegů (2019), kde se průměrné skóre emoční inteligence u studentů oboru zdravotní sestra oproti jejich prvnímu roku na škole ($119.72 \pm SD 12.1$) v posledním roce ($122.99 \pm SD 11.57$) zvýšil ($p < 0,05$).

Ve výzkumech často chybí vysvětlení výsledků. Zeidner a kolegové (2012) se snažili o teoretické vysvětlení toho, že jedinci s vyšší EI jsou schopni zvládat stres efektivněji mobilizací

adaptivnějších strategií zvládnání. Dle jejich mínění jedinci s vysokým stupněm EI pohotověji vnímají, chápou a reagují na negativní emoce v nich samých i v ostatních a díky tomu mohou být efektivnější při zvládnání obtížných stresových situací.

4. Souhrn teoretické části

V první kapitole teoretické části jsme se věnovali stresu. Zmínili jsme některé autory, kteří se jím zabývali: Waltera Cannona, Hanse Selye, Richarda Lazaruse, Susan Folkman, Alana Steinberga a Rona Ritzmanna. Navázali jsme poté vysvětlením pojmu stresor.

Pro naši práci bylo důležité zmínit především stresory spojené s pracovním prostředím a prostředím vysokých škol. Zdroje stresu v zaměstnání Graduate studies (2019) dělí do tří skupin faktorů: individuální, organizační a enviromentální. Dále jsme zmínili akademický stres a jeho možné zdroje. Dle Sedlákové (2021) jsou za největší stresory v akademickém prostředí považovány zkoušky a hodnocení.

Přiblížili jsme si, jak vypadá proces stresu. Dle Berardi et al. (2019) je na počátku stresující událost, po které následuje individuální posouzení a celý proces je zakončen odpovědí jedince na stres. Posouzení jsme zmínili i v souvislosti s Lazarusem a Folkman. Podle nich lidé neustále vyhodnocují podněty ve svém okolí. Pokud tyto podněty vyhodnotí jako stresové faktory, tak se aktivují copingové strategie pro zvládnutí emocí spojených se stresem nebo dojde ke snaze eliminovat samotný stresor (Biggs et al., 2017).

Způsobům a strategiím zvládnání stresu jsme věnovali další část kapitoly. Pestonjee (1992) zmiňuje aktivní zvládnání (člověk čelí realitě prožívaného problému) a pasivní zvládnání (člověk trpí nebo popírá prožívaný stres). Folkman a Lazarus (1985) přichází se zvládnáním zaměřeným na problém (člověk vyvíjí úsilí o změnu prostřednictvím řešení problému, rozhodováním či okamžité akce) a zvládnáním zaměřeným na emoce (člověk se pokouší o regulaci emocí či změnu významu emocí bez změny situace). Janke a Erdmann (2008) rozlišují mezi pozitivními strategiemi (snižující stres) a negativními strategiemi (zvyšující stres). Kapitulu jsme zakončili metodami měření copingových strategií.

V druhé kapitole teoretické části jsme se věnovali emoční inteligenci. Zmínili jsme některé z autorů, kteří jsou s emoční inteligencí spojováni: Edward Thorndike, Howard Gardner, Robert Sternberg, Wayne Payne, Daniel Goleman, Reuven Bar-On, Peter Salovey a John Mayer. Zaměřili jsme se především na dva poslední. Pro tuto práci byl důležitý jejich model EI s třemi větvemi. Podle tohoto modelu tvoří jádro EI tři složky: posouzení a vyjadřování emocí, regulace či kontrola emocí a využití emocí adaptivním způsobem. Předpokládají, že lidé s vyšší emoční inteligencí dokáží využít emocí jako zdroj motivace pro zvládnání životních výzev. Lidé

s rozvinutou emoční inteligencí jsou dle nich také schopni dočasně přesměrovat pozornost od závažných citových problémů k méně závažným. To má za následek zmírnění vlivu stresu na soustředění a myšlení daného jedince (Salovey & Mayer, 1990).

Dále jsme rozdělili emoční inteligenci na rysovou, která je měřena sebepopisnými dotazníky, a emoční inteligenci jako schopnost, která je měřena testy maximálního výkonu (Peréz et al, 2005). U obou jsme uvedli možné metody měření.

Ve třetí kapitole jsme se popsali výzkumy Nogaje (2020), Enns et al. (2018), Singha a Sharmy (2012), Credé a Niehorsteho (2012) a Noorbakhsh et al. (2010), které zmiňují propojení strategií zvládání stresu s emoční inteligencí.

EMPIRICKÁ ČÁST

5. Výzkumný problém, cíle práce a hypotézy

5.1. Výzkumný problém a cíle práce

Jádro výzkumu tvoří popis vztahů mezi emoční inteligencí a strategiemi zvládání stresu, věkem a zaměstnáním při studiu u studentů vysokých škol v ČR.

Všichni respondenti jakožto studenti vysokých škol jsou vystaveni stresorům spojeným s akademickým prostředím. Sedláková (2021) upozorňuje, že se může jednat o možné konflikty s pedagogy či studenty, zkoušky a hodnocení. Pau et al. (2004) zdůrazňuje, že vyrovnání se se stresem je odlišné u studentů s vyšší a nižší emoční inteligencí. Studenti s vysokou emoční inteligencí hodnotili častěji své emoce racionálně a konstruktivně a využívali častěji sociální podpory pro zvládání stresu, zatímco studenti s nižším EI častěji používali chování ničící zdraví, např. kouření cigaret, konzumace alkoholu, přejídání se.

Jak podotýká Baqutayan (2015), zvládání stresu je běžnou a nezbytnou zkušeností v každodenním životě. Výše prožívaného stresu záleží mimo jiné i na tom, jakým způsobem se s ním vypořádáváme, tedy jakou copingovou strategii při zvládání stresových situací využijeme. Jak jsme již zmínili dříve, některé copingové strategie jsou totiž při boji se stresem účinnější než jiné (Hirsch et al., 2020; Alzayyat & Al-Gamal, 2014). Výzkumy ukazují, že existuje určité spojení mezi emoční inteligencí a výběrem copingové strategie (Nogaj, 2020; Enns et al., 2018; Singh & Sharma, 2012; Credé & Niehorste, 2012; Noorbakhsh et al., 2010). Lidé s vyšší emoční inteligencí by podle takových předpokladů měli vybírat efektivnější copingové strategie.

Serrat (2009) předpokládá, že emoční inteligence se může rozvíjet. Odkazuje se na výsledky výzkumů ukazujících nárůst emoční inteligence s věkem. Jacobs (2001) zmiňuje možné zvýšení emoční inteligence na pracovišti, které je možné při poskytnutí dostatečné podpory zpětné vazby a komunikace, při poskytnutí příležitostí pro socializaci a modelování emoční inteligence. Khalili (2012) sděluje, že zaměstnavatelé mohou vytvořit bezpečné prostředí, kde se zaměstnanci budou cítit pohodlně a budou se chtít dělit o své myšlenky a pocity. To jim může pomoci budovat jejich emoční inteligenci tím, že procvičují aktivní naslouchání a empatii. U poskytování příležitostí pro socializaci Jacobs (2001) uvádí teambuildingové aktivity, společenské akce a další příležitosti k interakci a budování vztahů. To může zaměstnancům pomoci rozvíjet jejich emoční inteligenci procvičováním sociálních dovedností a budováním emocionálních vazeb s ostatními. O modelování emoční inteligence mluví i Argianas (2022). Spolupracovníci či nadřazení mohou jít příkladem a sami modelovat emočně inteligentní chování. To může zahrnovat projevování empatie, aktivní naslouchání a řešení konfliktů konstruktivním způsobem.

Výzkumů zaměřených na emoční inteligenci a stres u studentů různých oborů lze nalézt mnoho. Výzkumy, které by navíc zohledňovali, zda student při studiu i pracuje, však v České republice chybí.

Na základě těchto předpokladů chceme zjistit, zda existuje rozdíl v emoční inteligenci a strategiích zvládání stresu mezi studenty, kteří pouze studují a těmi co mají i zaměstnání či brigádu. Studenti, kteří jsou součástí pracoviště, mohou být vystaveni chování, které může mít vliv na výši emoční inteligence. Mohli by tedy častěji volit strategie zvládání stresu, které vedou ke snížení pociťovaného stresu.

Cíl výzkumu je tedy následující:

1. Zjistit, zda existují rozdíly u celkové EI a využívaných strategií zvládání stresu mezi studenty pouze studujícími a studenty se zaměstnáním či brigádou.

5.2. Výzkumné hypotézy

Na základě výše zmíněných informací bylo vytvořeno 9 hypotéz:

H1: Celkové skóre EI škály SEIS koreluje s věkem.

H2: Respondenti, kteří mají zaměstnání či brigádu, mají vyšší celkové skóre EI oproti těm, jež nemají zaměstnání či brigádu.

H3: Celkové skóre EI škály SEIS koreluje s průměrným počtem odpracovaných hodin za týden.

H4: Celkové skóre EI škály SEIS pozitivně koreluje se skórem pozitivních strategií zvládnání stresu.

H5: Celkové skóre EI škály SEIS negativně koreluje se skórem negativních strategií zvládnání stresu.

H6: Skóre negativních strategií zvládnání stresu je vyšší u skupiny studentů, kteří pouze studují oproti těm, co mají zaměstnání či brigádu.

H7: Skóre pozitivních strategií zvládnání stresu je vyšší u skupiny studentů, kteří mají zaměstnání či brigádu, oproti těm, co pouze studují.

H8: Skóre negativních strategií zvládnání stresu negativně koreluje s průměrným počtem odpracovaných hodin za týden.

H9: Skóre pozitivních strategií zvládnání stresu pozitivně koreluje s počtem odpracovaných hodin.

6. Typ výzkumu a použité metody

6.1. Typ výzkumu

Předpokládali jsme, že námi zkoumané fenomény, budeme moci převést na číselné hodnoty. Proto jsme pro účely této práce využili kvantitativní design.

6.2. Využité metody získávání dat

Úvodní část dotazníkového šetření obsahovala otázky týkající se demografických charakteristik (věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání), otázky zjišťující typ studia, pracovního poměru a průměrného počtu odpracovaných hodin za týden. Další část obsahovala dotazníky SVF78 a SEIS v novější verzi se 41 položkami.

6.2.1. SVF78

Dotazník SVF zachycuje strategie zvládnání stresu. „Dotazník SVF, jehož zkrácenou verzi SVF 78 vypracovali Wilhelm Janke a Gisela Erdmannová, je vícedimenzionální sebepozorovací inventář zachycující individuální tendence pro nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích.“ (Janke & Erdmann, 2003, s 7). Autoři testu zmiňují, že test se osvědčil při srovnání skupin vystavených různým formám zátěže (v náročných situacích, v oblasti psychologie zdraví, psychologie nemoci, pracovní psychologie atd.).

Při pátrání po vzniku dotazníku zjišťujeme, že v manuálu nelze najít žádný odkaz na existující teorii zvládnání stresu, na které byl založen, ani informace o konstrukci dotazníku. Jediné informace o původu testu se týkají jeho odvození z původní verze SVF 120 (Janke & Erdmann, 2003). V předmluvě českého vydání Švancara zmiňuje návaznost na teorii Lazaruse, ale autoři metody se k ní nehlásí, a navíc na rozdíl od Lazaruse předpokládají poměrnou nezávislost strategií na situaci (Binderová, 2021). Balcar et al. (2011) nicméně přichází s tvrzením, že dotazník nevznikl na základě teorie, ale byl odvozen z poskytnutí popisu stresující situace a jejího zvládnutí, následné kategorizace a položkové analýzy.

Jak bylo zmíněno v teoretické části, forma SVF78 vznikla z SVF 120 a obsahuje jen 13 subtestů. SVF 78 rozlišuje mezi strategiemi, které mají za cíl snížit stres (pozitivní strategie) nebo zvýšit stres (negativní strategie) (Janke & Erdmann, 2008). Každý subtest sleduje škála obsahující 6 položek (celkem 78 položek). Každá položka začíná výrokem: „Když jsem něčím nebo někým poškozen/a, vnitřně rozrušen/a nebo vyveden/a z míry...“, načež je vždy věta doplněna určitým tvrzením, jehož subjektivní pravdivost hodnotí respondenti na pětibodové Likertově škále: 0 (vůbec ne), 1 (spíše ne), 2 (možná), 3 (pravděpodobně) a 4 (velmi pravděpodobně). Vyplnění dotazníku respondentům obvykle trvá 10–15 minut (Janke & Erdmann, 2003).

Vyhodnocení SVF 78 probíhá na úrovni subtestů a na úrovni sekundárních hodnot, kde zjišťujeme celkovou pozitivní a negativní strategii. V rámci pozitivních strategií (POZ) lze rozlišit tři dílčí strategie: strategie přehodnocení a devalvace viny, strategie odklonu a strategie kontroly.

Strategiím přehodnocení a devalvace (POZ1) je společná snaha přehodnotit či snižovat závažnost stresoru, prožívání stresu nebo stresovou reakci. POZ1 obsahuje subtest **podhodnocení**, který zachycuje tendenci podhodnocovat vlastní reakce ve srovnání s jinými osobami nebo je hodnotit příznivěji, a subtest **odmítání viny**, který se vyznačuje defenzivní strategií, a jeho položky vyjadřují chybějící odpovědnost za zátěž.

Strategie odklonu (POZ2) zahrnují tendence jednání orientovaného na odklon od stresující události a na příklon k alternativním situacím, stavům nebo aktivitám. POZ2 obsahuje subtest **odklon**, jež zahrnuje dvě složky: odvrácení zátěže a tendence navodit psychické stavy, které stres zmírňují. Tyto stavy mohou zahrnovat emoce a city s pozitivní valencí a jsou

inkompatibilní s existujícími city s negativní valencí. Dalším subtestem POZ2 je **náhradní uspokojení**. Zahrnuje tendenci k jednání zaměřenému na kladné city, které nejsou kompatibilní se stresem a vztahují se k sebeposílení vnějšími odměnami (např. pojíst něco dobrého, koupit si něco).

Strategie kontroly (POZ3) zahrnuje konstruktivní snahy o zvládnání, kontrolu a kompetenci. Patří pod něj subtest **kontrola situace** obsahující tři komponenty: analýza aktuální situace a jejího vzniku, plánování opatření ke zlepšení situace či stavu a aktivní zásah do situace. Dalším jeho subtestem je **kontrola reakcí**. Obsahuje dva aspekty: jednak nedovolit, aby došlo k vzrušení, případně jej nedat na sobě znát (např. zachovat klid a nenechat se vyvést z míry), a za druhé již vzniklému vzrušení čelit. POZ3 také zahrnuje subtest **pozitivní sebeinstrukce**, jež je obrazem toho, v jaké míře mají jedinci sklon přisuzovat kompetenci sobě a dodávat si odvalu v zátěžových situacích.

Oblast **negativních strategií** (NEG) je v SVF 78 definována subtesty úniková tendence, perseverace, rezignace, sebeobviňování. Subtest **úniková tendence** indikuje rezignační tendenci vyváznout ze zátěžové situace a pojí se se sníženou pohotovostí nebo schopností čelit zátěžové situaci. Subtest **perseverace** mluví o přemítání, které indikuje neschopnost odpoutat se od prožívaných zátěží. „*Negativní představy a myšlenky o zátěžové situaci se neustále vnucují a zabírají kapacitu myšlení jedince ve značné míře a po dlouhou dobu. Tím se prodlužuje zátěžová situace a s ní spojené rozrušení a ztěžuje se obnovení výchozího stavu.*“ (Janke & Erdmann, 2003, s 13). Subtest **rezignace** vyjadřuje subjektivní nedostatek možností zvládat zátěžové situace. Mezi jeho aspekty patří pocity bezmocnosti a beznaděje ve vztahu k určité zátěžové situaci a k vlastním možnostem ji zvládnout, což vede k tomu, že se jedinec vzdává dalšího snažení o zdolání situace. Subtest **sebeobviňování** vyjadřuje sklon ke sklíčenosti a přisuzování chyb vlastnímu jednání v souvislosti se zátěžemi. Subtesty potřeba sociální opory a vyhýbání se se nevztahují k žádné z uvedených strategií a vyžadují samostatnou interpretaci (Janke & Erdmann, 2003).

Tabulka 3: Rozdělení strategií (Janke & Erdmann, 2003)

Rozdělení strategií		Subtest	Název subtestu	Charakteristika
POZ	POZ 1	S1	Podhodnocení	Ve srovnání s ostatními si přisuzovat menší míru stresu
		S2	Odmítání viny	Zdůraznit, že nejde o vlastní odpovědnost
	POZ 2	S3	Odklon	Odklon od zátěžových aktivit/situací, případně příklon k situacím inkompabilním se stresem

		S4	Náhradní uspokojení	Obrátit se k pozitivním aktivitám/situacím
	POZ 3	S5	Kontrola situace	Analyzovat situaci, plánovat a uskutečnit jednání za účelem kontroly a řešení problému
		S6	Kontrola reakcí	Zajistit nebo udržet kontrolu vlastních reakcí
		S7	Pozitivní sebeinstrukce	Přisuzovat sobě kompetenci a schopnost kontroly
Zřídka se vyskytující strategie		S8	Potřeba sociální opory	Přání zajistit si pohovor, sociální oporu a pomoc
		S9	Vyhýbání se	Předsevzetí zamezit zátěžím nebo se jim vyhnout
NEG		S10	Úniková tendence	Tendence (rezignační) vyváznout ze zátěžové situace
		S11	Perseverace	Nedokázat se myšlenkově odpoutat, dlouho přemítat
		S12	Rezignace	Vzdávat se s pocitem bezmocnosti, beznaděje
		S13	Sebeobviňování	Připisovat zátěže vlastnímu chybnému jednání

Vypracováno na základě Janke a Erdmann (2003).

V rámci standardizace metody (Weyers et al., 2005 in Binderová, 2021) bylo testováno 122 žen a 124 mužů ve věku 20–64 let. Zkoumaný vzorek zahrnoval převážně respondenty se středoškolským vzděláním nebo maturitou. Oproti verzi SVF 120 vycházejí hodnoty reliability subtestů SVF 78 poněkud výše. Hodnoty Cronbachovo α pro jednotlivé škály vyšly 0,77–0,94 a pro celkové pozitivní a negativní strategie a podtypy pozitivních strategií 0,86–94. Autoři předpokládají, že vyšší reliability subtestů mohou souviset s celkově nižším počtem položek, čímž se zvýhodňují paměťové efekty a s tím spojená konzistentnější volba odpovědí. Uvádějí také, že k tomu mohla přispět poněkud vyšší úroveň vzdělání stávajícího vzorku ve srovnání se standardizačním vzorkem u SVF 120.

6.2.2. SEIS. Schutte Emotional Intelligence Scale

Schutte a kolegové se zabývali vývojem a validací sebehodnotícího měření emoční inteligence. Model emoční inteligence Saloveyho a Mayera (1990) poskytl koncepční základ pro položky použité ve škále (Schutte et al., 1998). Záměrem škály je poskytnout celkovou míru rysové EI (Peréz et al, 2005).

Schutte a kolegové prvně vytvořili soubor 62 položek na základě teoretického modelu emoční inteligence z roku 1990, který vyvinuli Salovey a Mayer. Tento soubor položek byl poté pilotně testovaný na 346 respondentech. Respondenti odpovídali na pětibodové Likertově škále: nesouhlasím (1), spíše nesouhlasím (2), nevím (3), spíše souhlasím (4) zcela souhlasím (5). Faktorová analýza navrhla jednofaktorové řešení 33 položek. Toto jednofaktorové řešení

vyústilo ve škálové položky, které reprezentovaly každou z následujících kategorií: hodnocení a vyjádření emocí u sebe a druhých, regulace emocí a využití emocí při řešení problémů. Pro tuto 33 položkovou škálu vyšla Cronbachovo α 0.90 (Schutte et al., 1998).

Austin a kolegové (2004) přichází s novou upravenou verzí obsahující 41 položek. Reagovali na kritiku rozsahu původní 33 položkové škály a na kritiku související s převahou položek s normálním kódováním oproti položkám s reverzním kódováním. Revidovaná verze obrací znění devíti z původních 30 položek s normálním kódováním na reverzní kódování a přichází s osmi novými položkami. Výsledná škála má tedy 20 normálně kódovaných položek a 21 reverzně kódovaných položek. Bylo zjištěno, že reliabilita celkového EI měřeného touto stupnicí je podobná té uváděné pro původní verzi s 33 položkami (Austin et. al., 2004).

Překlad dotazníku SEIS, který obsahuje 41 položek, vytvořil doc. PhDr. František Baumgartner, CSc. (Hošťálková, 2021) Tento dotazník je využit i v této práci.

7. Sběr dat a výzkumný soubor

7.1. Postup sběru dat

Sběr dat probíhal online v časovém horizontu od února 2023 do začátku března 2023.

Dotazník byl vytvořen na webové stránce Google Forms (Formuláře Google). Letáček obsahující základní informace o výzkumu zveřejňovaný při hledání respondentů byl vytvořen pomocí webové stránky Canva. Pro zvýšení motivace respondentů k vyplnění celého dotazníku, jim byl nabídnut soubor s tipy na zvládání stresu který obsahoval odkazy na výzkumy, videa, knihy, podcasty, aplikace a techniky spojené se zvládáním stresu. Tento soubor si mohli respondenti stáhnout po dokončení celého dotazníku.

7.2. Etické aspekty

Respondenti byli před začátkem vyplňování dotazníku informováni o účelu shromažďování informací a způsobu uchování získaných dat v souladu s etickými pravidly pro psychologický výzkum a rovněž v souladu s nařízením ochrany osobních údajů. Také byli seznámeni s názvem práce, jménem a základními informacemi o autorovi (univerzita, obor, ročník, email). Respondenti si byli vědomi, že vyplněním dotazníku souhlasí se zpracováním dat. V závěrečné části byl prostor pro jejich vyjádření k celému dotazníku a byli seznámeni s právem odstoupit od výzkumu, k čemuž jim byl poskytnut prostor. Dotazník zjišťoval data přiměřená, relevantní a omezená na nezbytný rozsah vzhledem k účelu, pro který byla zpracovávána. Dotazník byl anonymní a nezjišťoval žádné osobní informace, které by umožnily identifikaci respondentů. Výzkum se řídil etickými principy APA.

7.3. Charakteristika výzkumného souboru

Respondenty výzkumu tvořili studenti vysokých škol z České republiky. Společně s úvodním textem, grafikou/letáčkem byl dotazník sdílen na sociálních sítích autorky a byl umístěn do 40 skupin na sociální stránce Facebook zaměřených pro studenty vysokých škol. Sběr dat probíhal metodou samovýběru a metodou sněhové koule. Bylo tak osloveno deset skupin orientovaných na studenty kombinovaného studia a dvě na studenty prezenčního studia, dalších dvacet šest již bylo zaměřených na studenty jednotlivých vysokých škol a další dvě na studenty obecně. Pomocí skupin zaměřených na jednotlivé školy byli osloveni studenti následujících vysokých škol: Univerzita Palackého v Olomouci, Masarykova univerzita v Brně, České vysoké učení technické v Praze, Česká zemědělská univerzita v Praze, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Technická univerzita v Liberci, Univerzita Hradec Králové, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Vysoká škola ekonomická v Praze, Veterinární univerzita Brno, Ostravská univerzita, Mendelova univerzita v Brně.

Celý dotazník vyplnilo celkem 153 studentů vysokých škol v průměrném věku 22,43 (Min=19; Max=46; SD = 4,41), z toho 113 žen (73,9 %), 38 mužů (24,8 %) a 2 studenti (1,3 %) uvedli u pohlaví jiné. 134 respondentů je v prezenčním studiu (87,6 %) a 19 ve studiu kombinovaném (12,4 %). Porovnání rozložení mužů a žen z této práce s rozložením v celkovém počtu studentů k 23.1. 2023 popisujeme v následující tabulce 4.

Tabulka 4: Rozložení respondentů dle genderu

Pohlaví	Prezenční		Kombinované	
	Tato práce	SIMS (MŠMT, 2023)	Tato práce	SIMS (MŠMT, 2023)
Ženy	99 (73,9 %)	169179 (54,5 %)	14 (73,7 %)	36295 (60,2 %)
Muži	33 (24,6 %)	112076 (45,5 %)	5 (26,3 %)	23981 (39,8 %)

Nejvyšší dosažené vzdělání bylo u 123 respondentů střední vzdělání s maturitní zkouškou (80,4 %), 26 uvedlo vysokoškolské vzdělání – bakalářský stupeň (17 %) a 4 vysokoškolské vzdělání – magisterský stupeň (2,6%).

Následující tabulka zobrazuje rozložení respondentů dle toho, zda pouze studují nebo i pracují, a průměrný počet hodin odpracovaných za týden.

Tabulka 5: Rozložení dle práce a počtu hodin

Kategorie	N	%	Průměr hodin za týden	SD
Pouze studium	54	45,7	0	
Brigáda	70	35,3	12,42857	8,210745
Poloviční úvazek	11	11,8	20,63636	5,772548
Stálá práce	18	7,2	40,94444	11,91858

8. Práce s daty a její výsledky

Prvně byly v programu Microsoft Excel 2016 překódovány Likertovy škály. V Excelu bylo vypočítáno skóre 13 subtestů, skóre pozitivních a negativních strategií SVF78 a skóre celkové emoční inteligence měřené dotazníkem SEIS u všech respondentů. Následně byla data zpracována ve statistickém programu Statistica.

8.1. Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz

Nejprve bylo ověřeno normální rozdělení proměnných pomocí SW testu. Jediná proměnná s normálním rozdělením bylo celkové skóre EI.

První hypotéza se týkala vlivu věku na emoční inteligenci. Proměnná věk nemá normální rozdělení, proto byla hypotéza ověřena pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Zjistili jsme, že mezi celkovým skórem emoční inteligence a věkem existuje slabý vztah ($p < 0,05$, $r = 0,198$). Na základě výsledků přijímáme alternativní hypotézu H1.

Další hypotéza se týkala rozdílu mezi respondenty, kteří jsou součástí pracovního prostředí (mají brigádu, práci na poloviční nebo úplný úvazek), a těch, kteří pouze studují. Hypotéza H2 byla ověřována pomocí t-testu pro dva nezávislé výběry, kdy se mírou účinku rozumí Cohenovo d. Test byl vybrán, protože proměnná celkový skóre EI má normální rozdělení. Mezi respondenty, kteří jsou součástí pracoviště, a těmi, kteří nejsou, nebyl zjištěný signifikantní rozdíl v celkovém skóre EI ($t(151) = 1,647$, $p = 0,051$, $d = 0,277$). Alternativní hypotézu H2 nelze přijmout.

Následující hypotéza se týkala vztahu mezi emoční inteligencí a počtem průměrně odpracovaných hodin za týden. Proměnná počet hodin neměla normální rozdělení, a proto byla hypotéza ověřována pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Výsledky ukazují na slabý vztah mezi celkovým skórem emoční inteligence a počtem průměrně odpracovaných hodin za týden ($r = 0,194$, $p < 0,050$). Přijímáme tedy alternativní hypotézu H3.

Další hypotéza se zaměřila na vztah emoční inteligence a pozitivních strategií zvládnání stresu. Proměnná skóre pozitivních strategií zvládnání neměla normální rozdělení. Hypotézy byly tudíž

ověřovány pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Mezi celkovým skórem EI a skórem pozitivních strategií zvládnání stresu existuje pozitivní středně silný vztah ($r = 0,476$, $p < 0,050$). Na základě zmíněných výsledků přijímáme alternativní hypotézu H4.

Další hypotéza se věnuje vztahu emoční inteligence a negativních strategií zvládnání stresu. Hypotéza byla na základě toho, že proměnná skóre negativních strategií zvládnání stresu neměla normální rozložení, ověřována pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Výsledky ukazují středně silný negativní vztah mezi celkovým skórem emoční inteligence a skórem negativních strategií zvládnání stresu ($r = -0,468$, $p < 0,05$). Můžeme tedy přijmout alternativní hypotézu H5.

Další dvě hypotézy se týkaly strategií zvládnání stresu a toho, zda má respondent zaměstnání či brigádu, nebo nemá. Hypotézy H6 a H7 byly kvůli proměnným, které neměly normální rozdělení, testovány pomocí Mann-Whitneyova U testu. Konkrétní údaje obsahuje tabulka níže (Tabulka 6). U obou hypotéz p-hodnota vyšla větší než 0,05, tudíž nebyl nalezen statisticky signifikantní výsledek. Nemůžeme přijmout alternativní hypotézy H6 a H7. Můžeme tedy říct, že mezi respondenty, kteří jsou součástí pracoviště, a těmi, kteří nejsou, nebyl zjištěný signifikantní rozdíl ve skóre negativních ani pozitivních strategií zvládnání stresu.

Tabulka 6: Statistické vyhodnocení hypotéz týkající se strategií zvládnání stresu a toho, zda je respondent součástí pracoviště, či není

Hypotéza	Proměnná	N	Z	U	p-hodnota	AUC
H6	Skóre negativních strategií zvládnání stresu Součást pracoviště	153	1,531	2271,5	0,063	0,425
H7	Skóre pozitivních strategií zvládnání stresu Součást pracoviště	153	-1,346	2320	0,089	0,434

Další dvě hypotézy se týkají vztahu strategií zvládnání stresu a průměrného počtu odpracovaných hodin za týden. Proměnné neměly normální rozdělení. Hypotézy byly tedy ověřovány pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Mezi skórem negativních strategií zvládnání stresu a počtem odpracovaných hodin existuje slabý negativní vztah ($r = -0,167$, $p < 0,050$). Mezi skórem pozitivních strategií zvládnání stresu a počtem odpracovaných hodin existuje slabý pozitivní vztah ($r = 0,212$, $p < 0,050$). Můžeme tedy přijmout alternativní hypotézy H8 a H9.

9. Diskuse

9.1. Hypotézy

Na základě provedených statistických analýz jsme potvrdili statisticky významný vztah mezi celkovým skórem EI a věkem. Na základě tohoto zjištění můžeme předpokládat, že EI inteligence se věkem zvyšuje. Tomuto závěru odpovídají i výsledky dříve zmíněných teorií a výzkumů. Cichón et al. (2023) ve své studii ukazují na vztah mezi EI a věkem respondentů, stejně jako Di Lorenzo et al. (2019), kteří zjistili, že průměrné skóre emoční inteligence se u studentů v rámci studia zvýšilo.

Mezi respondenty, kteří mají zaměstnání či brigádu, a těmi, kteří pouze studují, nebyl zjištěný signifikantní rozdíl v celkovém skóre EI. Tento výsledek může odrážet fakt, že v dotazníku nebyly zohledněny vztahy na pracovišti ani o jaké pracoviště jde. Dle Serrata (2009) by emoční inteligence měla být vyšší na pracovištích, kde jsou podmínky pro její rozvoj. Khalili (2012) mluvil v tomto ohledu o vytvoření bezpečného prostředí, kde mohou zaměstnanci sdílet své pocity a budovat empatii. Argianas (2022) mluví o modelování emoční inteligence ostatními spolupracovníky a nadřízenými, což dle něj zahrnuje empatii i řešení konfliktů konstruktivním způsobem. V dalším výzkumu by bylo vhodné zaměřit se na podrobnější informace o pracovišti.

Celkové skóre EI korelovalo s průměrným počtem odpracovaných hodin za týden. Vztah mezi celkovým skóre a počtem průměrně odpracovaných hodin za týden může naznačovat, že pracovní prostředí vytváří podmínky pro zvýšení emoční inteligence (Serrat, 2009; Khalili, 2012; Argianas, 2022). Druhým vysvětlením by mohl být předpoklad, že lidé s vyšší emoční inteligencí jsou schopni během studia i pracovat anebo v případě kombinovaných studentů během práce studovat. To by odpovídalo závěrům Salovey a Mayera (1990). Lidé s rozvinutou emoční inteligencí jsou dle nich schopni uspořádat požadavky kladené okolím dle priority a využít emocí, jako zdroje motivace pro zvládání životních výzev (Salovey & Mayer, 1990). Jedinci s vyšší emoční inteligencí jsou na základě těchto předpokladů schopni najít motivaci ke studiu i práci.

Vztah mezi celkovým skóre EI a skóre pozitivních strategií zvládání stresu může ukazovat na to, že vyšší emoční inteligence vede k výběru strategií snižující vnímaný stres. To odpovídá výsledkům studií (Noorbakhsh et al., 2010; Zeidner et al., 2012; Enns et al. 2018). Dle výzkumu Noorbakhshe et al. (2010) emoční inteligence pozitivně koreluje s pozitivně emočně zaměřeným zvládáním emocí, mezi které se řadí například přehodnocení. Výsledky výzkumu

Zeidnera et al. (2012) ukazují, že lidé s vyšší emoční inteligencí jsou schopni přeměřovat pozornost od závažných citových problémů k méně naléhavým, což má za následek zmírnění vlivu na soustředěnost a myšlení daného jedince.

Na základě negativní korelace mezi celkovým skórem emoční inteligence a skórem negativních zvládnání stresu, můžeme předpokládat, že lidé s nižší emoční inteligencí si častěji vybírají strategie zvládnání, které zvyšují stres. MacCann et al. (2011) ve svém výzkumu našli negativní vztah mezi emoční inteligencí a zvládnáním zaměřeným na emoce. Jelikož je zvládnání zaměřené na emoce konceptualizováno především z hlediska sebeobviňování, ruminace, ventilace a katastrofismu, tento výzkum podporuje naše závěry. Podobně závěry potvrzuje výzkum Noorbakhshe et al. (2010), při kterém našli negativní korelaci mezi emoční inteligencí a negativně emočně zaměřeným zvládnáním.

Korelace celkového skóre EI a strategií zvládnání stresu může vycházet z překrývání obsahu testu SVF78 a modelu Salovey a Mayera (1990), na kterém je založen test SEIS. Na toto propojení upozorňoval Selye (1976), který předpokládal, že emoční reakce i stresová reakcí se překrývají. V dalším výzkumu by bylo vhodné toto potencionální spojení blíže prozkoumat.

Mezi respondenty, kteří jsou součástí pracoviště a těmi, kteří nejsou, nebyl zjištěn žádný významný rozdíl ve skóre negativních strategií zvládnání stresu ani rozdíl ve skóre pozitivních strategií zvládnání stresu. To, že nebyl zjištěn žádný významný rozdíl může souviset s předešlým zjištěním, že ani u emoční inteligence nebyl mezi těmi, co studují a těmi, co mají navíc zaměstnání či brigádu, zjištěn rozdíl. Výsledek můžeme zdůvodnit nedostatkem informací o pracovišti. Nevíme, zda byly vytvořeny podmínky pro rozvoj emoční inteligence, který by mohl mít za následek výběr efektivnějších strategií zvládnání stresu.

Mezi skórem negativních strategií zvládnání stresu a počtem odpracovaných hodin existuje slabý negativní vztah ($r = -0,167$, $p < 0,050$). Mezi skórem pozitivních strategií zvládnání stresu a počtem odpracovaných hodin existuje slabý pozitivní vztah ($r = 0,212$, $p < 0,050$). Leka et al. (2003) uvádí, že stres na pracovišti, vzniká při vystavení pracovním nárokům a tlakům, které neodpovídají znalostem a schopnostem jedince a které testují jejich schopnost vyrovnat se s nimi. Je tedy možné, že při delším času stráveném v práci se schopnost vyrovnat se se stresujícími situacemi zlepšuje a lidé volí efektivnější strategie. Výsledek může souviset i se zjištěními, že mezi emoční inteligencí a počtem odpracovaných hodin existuje vztah stejně jako mezi emoční inteligencí a strategiemi zvládnání stresu.

9.2. Limity studie

Tato studie měla jisté limity a omezení, které mohly negativně ovlivnit její výsledky. Způsob výběru respondentů mohl vést k tomu, že se přihlásila specifická skupina studentů. Výzkumný soubor je také dost malý a jednotlivé skupiny nejsou rovnoměrně rozložené. Rozložení neodpovídá běžné populaci vysokoškolských studentů, ať již v rozdělení mužů a žen, tak v rozdělení prezenčního a kombinovaného studia. Dalším limitem je online administrace dotazníku. Nemohli jsme tedy zaručit stejné prostředí k vyplnění ani to, zda nebude respondent při vyplňování vyrušován. Zároveň nemůžeme zaručit, že dotazník vyplnil opravdu daný respondent. Dalším limitem je vybraný sebepopisný typ dotazníku, kde není zohledněno to, zda respondent nelže či se nesnaží působit lepší či horší, než ve skutečnosti je. Výsledky hypotéz tedy mohly být ovlivněny i tímto jevem.

V dalším výzkumu by bylo vhodné soustředit se podrobněji na data o pracovišti. Pokud bychom vycházeli ze zmíněných studií, měli bychom se zaměřit na pocit bezpečí (prostředí bezpečné pro sdílení myšlenek a pocitů), teambuildingové aktivity či další příležitosti k interakci a modelování emoční inteligence spolupracovníky i nadřízenými. Kromě průměrného počtu odpracovaných hodin za týden, by bylo vhodné zařadit i kolik hodin týdně studenti tráví aktivitami souvisejícími se studiem na vysoké škole (přednášky, semináře, příprava). Dále bychom měli zvážit využití odlišných metod měření emoční inteligence i strategií zvládání stresu. Vytvořený dotazník obsahující SVF78 a SEIS byl i bez výše zmíněných informací o pracovišti poměrně dlouhý. Varianta SVF78, která byla použita, mnoha respondentům připadala zdoluhavá a stěžovali si na nepochopitelné a často opakující se položky tohoto dotazníku.

9.3. Přínosy studie

Výsledky určitých hypotéz podporují již existující výsledky jiných studií ze zahraničí na českém souboru respondentů. Výsledky naznačují možnost zajímavých spojení mezi emoční inteligencí, strategiemi zvládání stresu a pracovním prostředím. Žádají si však ještě bližší prostudování na větším počtu respondentů a s lépe strukturovaným dotazníkem věnující se pracovnímu prostředí. Tato studie může sloužit jako odrazový můstek pro další výzkum v oblasti emoční inteligence, strategií zvládání stresu a prostředí pracoviště.

10. Závěr

Na základě nalezení vztahu mezi věkem a emoční inteligencí ($p < 0,05$, $r = 0,198$), které odpovídá dřívějším výzkumům (Cichón et al., 2023; Di Lorenzo et al., 2019), můžeme předpokládat, že EI inteligence se s věkem opravdu zvyšuje.

Nalezený vztah mezi průměrným počtem odpracovaných hodin za týden a celkovým EI ($p < 0,050$, $r = 0,194$) nedokážeme jednoznačně vysvětlit. Pracovní prostředí může vytvářet podmínky pro zvýšení emoční inteligence (Serrat, 2009; Khalili, 2012; Argianas, 2022) nebo jsou studenti s vyšší emoční inteligencí během studia schopni více pracovat, díky schopnostem, které mají a které studentům s nižší emoční inteligencí chybí.

Mezi pozitivními strategiemi zvládnání stresu (podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení, kontrola situace, kontrola reakcí a pozitivní sebeinstrukce) a celkovou EI ($r = 0,476$, $p < 0,050$) jsme našli pozitivní vztah. Negativní strategie zvládnání stresu (úniková tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování) měly souvislost s celkovým skórem EI ($r = -0,468$, $p < 0,05$). Vysokoškolští studenti s vyšší emoční inteligencí tedy volí častěji strategie zvládnání, které vedou ke snížení pocíťovaného stresu. Takový závěr odpovídá i existujícím studiím (Noorbakhsh et al., 2010; Zeidner et al., 2012; Enns et al. 2018).

Nalezli jsme vztah mezi strategiemi zvládnání stresu a průměrným počtem odpracovaných hodin, a to jak u pozitivních ($r = 0,212$, $p < 0,050$), tak u negativních strategií ($r = -0,167$, $p < 0,050$).

SOUHRN

V první kapitole teoretické části jsme se věnovali stresu. Zmínili jsme některé autory, kteří se jím zabývali: Waltera Cannona, Hanse Selye, Richarda Lazaruse, Susan Folkman, Alana Steinberga a Rona Ritzmanna. Více jsme se věnovali především Lazarusovi a Folkman v souvislosti zvládnání stresu. Pro naši práci bylo důležité zmínit především stresory spojené s pracovním prostředím a prostředím vysokých škol. Způsobům a strategiím zvládnání stresu a jejich měření jsme se blíže věnovali v další části kapitoly. Z výzkumů vyplývá, že některé strategie zvládnání stresu jsou při boji se stresem účinnější než jiné (Hirsch et al., 2020; Alzayyat & Al-Gamal, 2014). V druhé kapitole teoretické části jsme se věnovali emoční inteligenci. Zmínili jsme některé z autorů, kteří jsou s emoční inteligencí spojováni, ale zaměřili jsme především na modely Petera Salovey a John Mayera. Dále jsme rozdělili emoční inteligenci na rysovou, která je měřena sebepopisnými dotazníky, a emoční inteligenci jako schopnost, která je měřena testy maximálního výkonu (Pérez et al., 2005). U obou jsme uvedli možné metody měření. Ve třetí kapitole jsme se popsali výzkumy, které zmiňují propojení strategií zvládnání stresu s emoční inteligencí. Výzkumy ukazují, že existuje určité spojení mezi emoční inteligencí a výběrem copingové strategie (Nogaj, 2020; Enns et al., 2018; Singh & Sharma, 2012; Credé & Niehorste, 2012; Noorbakhsh et al., 2010). Někteří autoři tvrdí, že pracovní prostředí může vytvářet podmínky pro zvýšení inteligence (Serrat, 2009; Khalili, 2012; Argianas, 2022).

Jádro výzkumu tvořil popis vztahů mezi emoční inteligencí a strategiemi zvládnání stresu, věkem a zaměstnáním při studiu u studentů vysokých škol v ČR. Chtěli jsme zjistit, zda existuje rozdíl v emoční inteligenci a strategiích zvládnání stresu mezi studenty, kteří pouze studují a těmi co mají i zaměstnání či brigádu. Předpokládali jsme, že studenti, kteří jsou součástí pracoviště, mohou být vystaveni chování, které může mít vliv na výši emoční inteligence. Mohli by tedy častěji volit strategie zvládnání stresu, které vedou ke snížení pocíťovaného stresu. Pro účely této práce využili kvantitativní design. Rozhodli jsme se využít dotazníky SVF78 a SEIS s 41 položkami. Metodu SVF78 jsme vybrali, protože byla jako jediná metoda měření strategií zvládnání stresu dostupná v Kabinetu psychodiagnostických metod. Metoda SEIS byla vybrána pro svou dostupnost a rychlou administraci. Dotazník, který byl předložen respondentům obsahoval kromě těchto dvou metod, další část. Úvodní část dotazníkového šetření obsahovala otázky týkající se demografických charakteristik (věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání), otázky zjišťující typ studia, pracovního poměru a průměrného počtu odpracovaných hodin za týden. Dotazník vyplnilo 153 respondentů.

Z 9 hypotéz, jsme po statistickém zpracování přijmuli šest hypotéz. Konkrétně hypotézy H1, H3, H4, H5, H8 a H9. Přičemž výsledky je signifikantní na hladině významnosti 0,05.

Celkové skóre EI škály SEIS tedy koreluje s věkem, což odpovídá dřívějším výzkumům (Cichón et al., 2023; Di Lorenzo et al., 2019). Celkové skóre EI škály SEIS koreluje s průměrným počtem odpracovaných hodin za týden. Pracovní prostředí může vytvářet podmínky pro zvýšení emoční inteligence (Serrat, 2009; Khalili, 2012; Argianas, 2022) nebo jsou studenti s vyšší emoční inteligencí během studia schopni více pracovat, díky schopnostem, které mají a které studentům s nižší emoční inteligencí chybí. Celkové skóre EI škály SEIS pozitivně koreluje se skórem pozitivních strategií zvládnání stresu. Vyšší emoční inteligence by tak mohla vést k výběru strategií snižující vnímaný stres, což by odpovídalo výsledkům studií (Noorbakhsh et al., 2010; Zeidner et al., 2012; Enns et al. 2018). Celkové skóre EI škály SEIS negativně koreluje se skórem negativních strategií zvládnání stresu. Mohli bychom předpokládat, že lidé s nižší emoční inteligencí si častěji vybírají strategie zvládnání stresu, které zvyšují stres. Výzkumy MacCann et al. (2011) a Noorbakhshe et al. (2010) tento předpoklad podporují. Skóre negativních strategií zvládnání stresu negativně koreluje s průměrným počtem odpracovaných hodin za týden a skóre pozitivních strategií zvládnání stresu pozitivně koreluje s počtem odpracovaných hodin. Je tedy možné, že při delším času stráveném v práci se schopnost vyrovnat se se stresujícími situacemi zlepšuje a lidé volí efektivnější strategie. Hypotézy H2, H6 a H7 jsme nemohli na základě výsledků přijmout. U respondentů, kteří mají zaměstnání či brigádu a těm jež nemají se nám tedy nepodařil prokázat signifikantní rozdíl v celkovém skóre EI ani ve skóre pozitivních a negativních strategií zvládnání stresu.

Výsledky naznačují možnost zajímavých spojení mezi emoční inteligencí, strategiemi zvládnání stresu a pracovním prostředím. Žádají si však ještě bližší prostudování na větším počtu respondentů a s lépe strukturovaným dotazníkem věnující se pracovnímu prostředí.

LITERATURA

- Addison, C. C., Campbell-Jenkins, B. W., Sarpong, D. F., Kibler, J. L., Singh, M., Dubbert, P., Wilson, G., Payne, T., & Taylor, H. (2007). *Coping Strategies Inventory--Short Form (CSI-SF)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t60143-000>
- Alzayyat, A., & Al-Gamal, E. (2014). Correlates of Stress and Coping among Jordanian Nursing Students during Clinical Practice in Psychiatric/Mental Health Course. *Stress and Health, 32*(4), 304–312. <http://doi:10.1002/smi.2606>
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences, 36*(3), 555–562. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00114-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00114-4)
- Baqutayan, S. M. S. (2015). Stress and Coping Mechanisms: A Historical Overview. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 6*(2 S1), 479. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s1p479>
- Bariso, J. (2019). *EQ Emoční inteligence v každodenním životě*. Metafora.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363–388). Jossey-Bass.
- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open, 2*(2), 1–9. <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>
- Berardi, L., Glantsman, O., & Whipple, Ch. R. (2019). Stress and coping. In L. A. Leonard, O. Glantsman, J.F. O'Brien, & K.N. Ramian (Eds.), *Introduction to Community Psychology* (s. 243–265). Rebus Community. <https://press.rebus.community/introductiontocommunitypsychology/>
- Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's Psychological Stress and Coping Theory. *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice, 349–364*. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch21>

- Buchtová, B. (2002). *Psychologie člověka pro manažery*. Masarykova univerzita.
- Cannon, W. B. (1915). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement*. D Appleton & Company. <https://doi.org/10.1037/10013-000>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Cichoń, J., Płaszewska-Żywko, L., & Kózka, M. (2023). Emotional intelligence and coping strategies among intensive care unit nurses. *Nursing in critical care*, 28(2), 322–328. <https://doi.org/10.1111/nicc.12839>
- Clabaugh, A., Duque, J. F., & Fields, L. J. (2021). Academic Stress and Emotional Well-Being in United States College Students Following Onset of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628787>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- DeLongis, A., Coyne, J. C., Dakof, G., Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts, and major life events to health status. *Health Psychology*, 1(2), 119–136. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.1.2.119>
- Dhani, P., & Sharma, T. (2016). Emotional intelligence: History, models and measures. *International Journal of Science Technology and Management*, 5(7), 189–201.
- Di Lorenzo, R., Venturelli, G., Spiga, G., & Ferri, P. (2019). Emotional intelligence, empathy and alexithymia: a cross-sectional survey on emotional competence in a group of nursing students. *Acta bio-medica : Atenei Parmensis*, 90(4-S), 32–43. <https://doi.org/10.23750/abm.v90i4-S.8273>
- Ditzen, B., & Heinrichs, M. (2007). Psychobiologische Mechanismen sozialer Unterstützung: Ein Überblick [Psychobiological mechanisms of social support: A

review]. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 15(4), 143–157. <https://doi.org/10.1026/0943-8149.15.4.143>

- Enns, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C., & Gonzalez, V. M. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse Education Today*, 68, 226–231. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012>
- Enns, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C., & Gonzalez, V. M. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse Education Today*, 68, 226–231. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012>
- Fink, G. (2016). *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior: Handbook of Stress* Elsevier Academic Press
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219–239. <https://doi.org/10.2307/2136617>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150–170. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150>
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992–1003. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.5.992>
- French, J. R. P., Caplan, R. D. & Harrison, R. V. (1982). *The Mechanisms of Job Stress and Strain*, Wiley.
- Fteiha, M., & Awwad, N. (2020). Emotional intelligence and its relationship with stress coping style. *Health Psychology Open*, 7(2), 1–9. <https://doi.org/10.1177/2055102920970416>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gayathri, N., & Meenakshi, K. (2013). Emotional Intelligence in the Indian Context. *Global Journal of Human Social Science*, 13(8). <https://doi.org/10.17406/GJHSS>

- Gignac, G. E. (2010) *Genos Emotional Intelligence Inventory: Technical Manual*. Genos.
- Gohm, C. L., Corser, G. C., & Dalsky, D. J. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, 39, 1017–1028. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.018>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Metafora.
- Graduate Studies. (2019) *Organizational Behavior*. Granite State College. <https://granite.pressbooks.pub/mgmt805/>
- Greenberg, J. S. (2013). *Comprehensive Stress Management* (13. vyd.). McGraw-Hill Education.
- Greenberg, L. (2006). Emotion-focused therapy: A synopsis. *Journal of Contemporary Psychotherapy: On the Cutting Edge of Modern Developments in Psychotherapy*, 36(2), 87–93. <https://doi.org/10.1007/s10879-006-9011-3>
- Hirsch, J. D., Nemlekar, P., Phuong, P., Hollenbach, K. A., Lee, K. C., Adler, D. S., & Morello, C. M. (2020). Patterns of Stress, Coping and Health-Related Quality of Life in Doctor of Pharmacy Students: A Five Year Cohort Study. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(3). <https://doi.org/10.5688/ajpe7547>
- Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 946–955. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.946>
- Holahan, C. J., Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1996). Coping, stress resistance, and growth: Conceptualizing adaptive functioning. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (s. 24–43). John Wiley & Sons.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Hošek, V. (1999). *Psychologie odolnosti*. Karolinum.
- Humpolíček, P., & Slezáčková, A. (2012). *MSCEIT – Test emoční inteligence: Příručka*. Hogrefe – Testcentrum.
- Janke, W., & Erdmann, G. (2008). *Stressverarbeitungsfragebogen*. Göttingen: Hogrefe

- Janke, W., & Erdmannová, G. (2003). Strategie zvládnání stresu SVF 78. Překlad J. Švancara. Praha: Testcentrum.
- Jin, L. (2012). Qualitative Research Gains Equality: A Review of Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners. *The Qualitative Report*, 17(19), 1-3. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1776>
- Jochmanová, L., & Pešoutová, M. (2021). Stres jako významný faktor nemoci. In L. Jochmanová & T. Kimplová (Eds.), *Psychologie zdraví. Biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty* (s. 41–63). Grada
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., Puccetti, M. C., & Zola, M. A. (1985). Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness. *Journal of Psychosomatic Research*, 29(5), 525–533. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(85\)90086-8](https://doi.org/10.1016/0022-3999(85)90086-8)
- Koukolík, F. (2012). Základy kognitivní, afektivní a sociální neurovědy. *Praktický Lékař*, 92(6), 311–316.
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Grada.
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Portál.
- Kukla, L., Velemínský M. & Velemínský, M. (2016). Zdraví dětí a dospívajících – faktory ovlivňující zdraví. In L. Kukla (Ed.), *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí* (s. 11–92). Grada.
- Landy, F. J., & Conte, J. M. (2013). *Work in the 21st century: An introduction to industrial and organizational psychology* (4th ed.). John Wiley & Sons, Inc..
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*.
- Leka, S. L., Griffiths, A., & Cox, T. (2003). *Work Organization and Stress: Systematic Problem Approaches for Employers, Managers and Trade Union Representatives*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42625/9241590475.pdf>

- Liew, C. V., Santoro, M. S., Edwards, L., Kang, J., & Cronan, T. A. (2016). Assessing the Structure of the Ways of Coping Questionnaire in Fibromyalgia Patients Using Common Factor Analytic Approaches. *Pain Research & Management*, 2016. <https://doi.org/10.1155/2016/7297826>
- Lumley, M. A., & Provenzano, K. M. (2003). Stress Management Through Written Emotional Disclosure Improves Academic Performance Among College Students With Physical Symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 641–649. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.641>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT Press.
- Mayer, J. D. (2018, 6. srpen). *What is Emotional Intelligence?* University of New Hampshire. https://scholars.unh.edu/personality_lab/8
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89–114. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90011-2](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90011-2)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (s. 3–34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2012). The Validity of the MSCEIT: Additional Analyses and Evidence. *Emotion Review*, 4(4), 403–408. <https://doi.org/10.1177/1754073912445815>
- Mayerová, M., & Růžička, J. (1999). *Vedení lidí v organizaci*. Západočeská univerzita
- McCarty, R. (2016). The Fight-or-Flight Response: A Cornerstone of Stress Research. *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*, 1, 33–37. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00004-2>

- Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic Stress of College Students: Comparison of Student and Faculty Perceptions. *College Student Journal*, 34(2), 236–245.
- Mlčák, Z. (2004). *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostravská univerzita.
- Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2007). Modely emoční inteligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.) *Emoční inteligence : Přehled základních přístupů a aplikací*. Portál.
- Nogaj, A. A. (2020). Emotional Intelligence and Strategies for Coping With Stress Among Music School Students in the Context of Visual Art and General Education Students. *Journal of Research in Music Education*, 68(1), 78–96. <https://doi.org/10.1177/0022429420901513>
- Noorbakhsh, S. N., Besharat, M. A., & Zarei, J. (2010). Emotional intelligence and coping styles with stress. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 818–822. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.191>
- Noorbakhsh, S. N., Besharat, M. A., & Zarei, J. (2010). Emotional intelligence and coping styles with stress. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 818–822. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.191>
- Pau, A. K. H., Croucher, R., Sohanpal, R., Muirhead, V., & Seymour, K. (2004). Emotional intelligence and stress coping in dental undergraduates—A qualitative study. *British dental journal*, 197(4), 205–209. <https://doi.org/10.1038/sj.bdj.4811573>
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti (2.)*. Grada.
- Payne, W.L. (1985). A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating To Fear, Pain And Desire [Disertační diplomová práce, Union Graduate School]. Steve Hein's EQI.org. <http://eqi.org/payne.htm>
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 181–201). Hogrefe & Huber Publishers.
- Pestonjee, D. M. (1992). *Stress and coping: The Indian experience* (2nd ed.). Sage Publications Ltd.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>

- Prystav, G. (1981). Psychologische Copingforschung: Konzeptbildungen, Operationalisierungen und Messinstrumente [Psychological coping research: Conceptualization, operationalization and assessment instruments]. *Diagnostica*, 27(3), 189–214.
- Reid, J. (2009). Performance Based Measures and Practical Validity. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 157–170). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_9
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sedláková, E. (2020). Ročník studia jako možný předpoklad akademické úspěšnosti. In Hubálek, T. (Ed.), *Sborník z IX. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd* (s. 159-168). Epocha.
- Sedláková, E. (2021). Akademický stres—Přehledová studie. *Diskuze v psychologii*, 1, 1–8. <https://doi.org/10.5507/dvp.2021.005>
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32. <https://doi.org/10.1038/138032a0>
- Selye, H. (1976). Stress without Distress. *Psychopathology of Human Adaptation*, 137–146. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2238-2_9
- Schulze, R., & Roberts, R. D. (2007). *Emoční inteligence : Přehled základních přístupů a aplikací*. Portál.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Siegling, A. B., Saklofske, D. H., & Petrides, K. V. (2015). Measures of ability and trait emotional intelligence. In G. J. Boyle, D. H. Saklofske, & G. Matthews

(Eds.), *Measures of personality and social psychological constructs* (pp. 381–414). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386915-9.00014-0>

- Sigmund, M., Kvintová, J., & Šafář, M. (2014). *Vybrané kapitoly z manažerské psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://publi.cz/books/171/Cover.html>
- Singh, Y., & Sharma, R. (2012). Relationship between general intelligence, emotional intelligence, stress levels and stress reactivity. *Annals of neurosciences*, 19(3), 107–111. <https://doi.org/10.5214/ans.0972.7531.190304>
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2003). Stress in organizations. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, Vol. 12, s. 453–491). John Wiley & Sons, Inc..
- Steinberg, A., & Ritzmann, R. F. (1990). A living systems approach to understanding the concept of stress. *Behavioral science*, 35(2), 138–146. <https://doi.org/10.1002/bs.3830350206>
- Sternberg, R. J. (2001). *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci* (J. Papoušek, Překladatel; 1. vydání). Grada.
- Sullivan, A. K., (1999) *The Emotional Intelligence Scale for Children*. [Disertační práce, University of Virginia]. Umi Proquest Database. <https://www.proquest.com/openview/6a7d5f9a48ca1e753d9cf784f33865c4/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar&parentSessionId=xrsoofX5hHNNwuFjc0%2Fpspiz4zpJbg2CUBzA01Ue%2FX8%3D>
- Šindelářová, M. (2016). *Stabilita způsobů zvládnání zátěžových situací* [Magisterská diplomová práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. https://is.muni.cz/th/pufxa/?zoomy_is=1
- TCC. (2020). *Emoční inteligence: Uživatelský manuál*. TCConline.
- Teixeira, R. J., Brandão, T., & Dores, A. R. (2021). Academic stress, coping, emotion regulation, affect and psychosomatic symptoms in higher education. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01304-z>
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13(4), 343–361. <https://doi.org/10.1007/BF01173478>

- Vaillant, G. E. (2011). Involuntary coping mechanisms: A psychodynamic perspective. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 13(3), 366–370. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2011.13.2/gvaillant>
- Wheaton, B., Young, M., Montazer, S., & Stuart-Lahman, K. (2013). Social stress in the twenty-first century. In C. S. Aneshensel, J. C. Phelan, & A. Bierman (Eds.), *Handbook of the sociology of mental health* (s. 299–323). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4276-5_15
- WHO. (2023, 21.únor). *Stress*. World Health Organization. Získáno 1. března 2023 z <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Winter, T. (2011, 28. října). The History of Emotional Intelligence. Human Performance Technology by DTS. Získáno 10. února 2023 z <https://blog.hptbydts.com/the-history-of-emotional-intelligence>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The Emotional Intelligence, Health, and Well-Being Nexus: What Have We Learned and What Have We Missed? *Applied psychology. Health and well-being*, 4(1), 1–30. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>

PŘÍLOHY

- Abstrakt v českém jazyce
- Abstrakt v anglickém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Strategie zvládání stresu a emoční inteligence u pracujících studentů vysokých škol

Autor práce: Kateřina Kvasničková

Vedoucí práce: Mgr. Petra Hypšová

Počet stran a znaků: 128 000

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 114

Abstrakt (800-1200zn):

Cílem této práce je zjistit, zda existují rozdíly u celkové EI a využívaných strategií zvládání stresu mezi studenty vysokých škol pouze studujícími a studenty se zaměstnáním či brigádou v České republice. Data byla získána dotazníkem složeným ze 3 částí. První z nich obsahovala otázky týkající se demografických charakteristik (věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání), otázky zjišťující typ studia, pracovního poměru, průměrného počtu odpracovaných hodin za týden. Druhá byla tvořena dotazníkem SVF78 a třetí dotazníkem SEIS. Celkem dotazník vyplnilo 153 respondentů. 54 z nich uvedlo, že pouze studuje, 70 má během studia brigádu, 11 pracuje na poloviční úvazek a 18 má stálou práci. Výsledky práce ukazují korelaci mezi celkovým skórem EI a průměrným počtem odpracovaných hodin za týden. Celkové skóre EI škály SEIS pozitivně koreluje se skórem pozitivních strategií zvládání stresu a negativně koreluje se skórem negativních strategií zvládání stresu. Skóre negativních strategií zvládání stresu negativně koreluje s průměrným počtem odpracovaných hodin za týden a skóre pozitivních strategií zvládání stresu pozitivně koreluje s počtem odpracovaných hodin. Celkové skóre EI škály SEIS koreluje s věkem. Přičemž výsledky je signifikantní na hladině významnosti 0,05.

Klíčová slova:

emoční inteligence, strategie zvládání stresu, pracující studenti

ABSTRACT OF BACHELOR THESIS

Thesis title: Stress management strategies and emotional intelligence in working university students

Thesis author: Kateřina Kvasničková

Supervisor: Mgr. Petra Hypšová

Number of pages and characters:128000

Number of attachments:2

Number of titles of used literature:114

Abstract (800-1200 characters):

The aim of this work is to find out whether there are differences in overall EI and used stress management strategies between university students only studying and students with a job or a part-time job in the Czech Republic. The data was obtained by a questionnaire consisting of 3 parts. The first of them contained questions about demographic characteristics (age, gender, highest education), questions about the type of study, employment status, average number of hours worked per week. The second was formed by the SVF78 questionnaire and the third by the SEIS questionnaire. A total of 153 respondents filled out the questionnaire. 54 of them said they were only studying, 70 had a part-time job while studying, 11 were working part-time and 18 had a permanent job. The results of the work show a correlation between the total EI score and the average number of hours worked per week. The total EI score of the SEIS scale is positively correlated with the positive stress coping strategies score and negatively correlated with the negative stress coping strategies score. The negative stress coping strategies score is negatively correlated with the average number of hours worked per week, and the positive stress coping strategies score is positively correlated with the number of hours worked. The SEIS total EI score correlates with age, with the results being significant at the 0.05 significance level.

Keywords:

emotional intelligence, stress management strategies, working students