

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Jakub Chorovský

Vztah emoční inteligence a pedagogické komunikace ve volnočasovém prostředí

Olomouc 2019

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.,

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, pod odborným dohledem vedoucího práce. Veškerá literatura a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, jsou řádně ocitovány a uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 18. dubna 2019

Podpis.....

Poděkování

Děkuji PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, čas který mi věnovala a poskytování rad.

OBSAH

ÚVOD	7
1 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	8
1.1 Funkce pedagogické komunikace	9
1.2 Pedagogické kompetence	10
2 VOLNÝ ČAS	13
2.1 Školská volnočasová zařízení	13
2.1.1 Školní družina	14
2.1.2 Školní klub	14
2.1.3 Středisko volného času.....	14
3 SPECIFIKA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE VE VOLNÉM ČASE	16
3.1 Vztahy ve volném čase.....	17
3.2 Příprava volnočasových pedagogů.....	18
4 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE	19
4.1 Verbální vyučovací metoda.....	20
4.2 Dialog.....	20
5 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE	22
5.1 Mimika	23
5.2 Pohledy (vizika)	24
5.3 Proxemika (změna vzdálenosti)	24
5.4 Gestika	25
5.4.2 Výraz nadřazenosti a sebejistoty	26
5.5 Haptika	26
5.6 Posturologie (fyzické postoje).....	26
5.7 Kinezika (pohyby).....	27
5.8 Paralingvistika.....	27
5.9 Úprava zevnějšku	28
6 EMOČNÍ INTELIGENCE.....	29
6.1 Emoce.....	31
6.1.1 Schachterova–Singerova teorie emocí	31
6.1.2 Teorie zhodnocení.....	32
6.1.3 Strach	32
6.1.4 Znechucení (odpor)	33

6.1.5 Vztek	34
6.1.6 Překvapení.....	34
6.1.7 Radost.....	35
6.2 Empatie	35
6.2.1 Druhy empatie.....	36
6.2.2 Emocionální rezonance	38
6.3 Emoce a komunikace	38
7 FYZIOLOGIE EMOCÍ	40
7.1 Vnímání (percepce).....	40
7.2 Neurony.....	40
7.3 Limbický systém	42
7.4 Hypothalamus	42
7.5 Thalamus.....	42
7.6 Zrcadlové neurony	42
8 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	44
8.1 Cíl.....	44
8.2 Výzkumná otázka.....	44
8.3 Hypotéza	45
8.4 Pozorování	45
8.5 Rozhovor.....	46
8.6 Prostředí pro výzkum.	47
8.7 Výzkumný vzorek	47
9 ZÁZNAM POZOROVÁNÍ.....	48
9.1 Vyhodnocení pozorování	57
9.1.1 První pozorování	57
9.1.2 Druhé pozorování.....	57
9.1.3 Třetí pozorování.....	58
9.1.4 Čtvrté pozorování.....	58
9.1.5 Páté pozorování.....	59
9.2 Shrnutí pozorování	60
10 ANALÝZA ROZHovorŮ	61
10.1 Otevřené kódování	61
10.1.1 Výsledky kategorií	73
10.2 Projevy emoční inteligence	74

10.3 Zjištění projevů emoční inteligence	82
10.4 Axiální kódování	82
10.5 Selektivní kódování	84
10.6 Diskuse a shrnutí	89
ZÁVĚR	91
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	92
SEZNAM TABULEK	97
SEZNAM PŘÍLOH	98

ÚVOD

Ústředními tématy této práce budou dva pojmy, emoční inteligence a pedagogická komunikace, které se pokusím prozkoumat a popsat. Myslím si, že pro všechny pedagogy mají obrovský význam. Vždyť komunikace je hlavní nástroj každého pedagoga, bez kterého by se neobešel, a proto by si ji měl pěstovat a rozvíjet.

Stejně významné jsou pro nás emoce. Nemůžeme na nic myslet, aniž by to bylo ovlivněno našimi emocemi a podle toho jaká v nás převládá, se odvíjí naše chování. Z tohoto důvodu bychom měli naše emoce poznat a pokusit se zjistit, proč nás tak ovlivňují. Tato schopnost mimo jiné patří právě do emoční inteligence. Jedním z hlavních ukazatelů emocí je náš obličej. Konkrétně se jedná o naši mimiku, která dává ostatním najevo naše emoce, bez ohledu na to jestli se nám to líbí nebo ne. Všichni se můžeme snažit zamaskovat, co cítíme a hovořit pravý opak, ale právě skrz neverbální komunikaci můžeme zjistit pravdu. Právě tady se potkávají emoce a komunikace, a proto se mezi nimi pokusím najít spojitost.

Teoretická část bude zaměřena na definování a popis mnoha oblastí týkajících se obou pojmů. První část bude zaměřena na pedagogickou komunikaci, vymežíme si ji a poté se zaměříme na její podobu v neformálním prostředí. Zjistíme něco o pedagogických kompetencích a samozřejmě si rozebereme komunikaci verbální i neverbální.

Druhá část bude zaměřena na emoční inteligenci. Definujeme si emoční inteligenci, podíváme se na emoce, a co je může spouštět. Důležitou částí bude rovněž empatie, která je v pomáhajících profesích nezbytná, a proto se na ni podíváme z pohledu humanistické psychologie i neuropsychologie. Z tohoto důvodu zde bude drobná kapitola, která nám lehce nastíní fungování nervové soustavy.

V empirické části budeme prostřednictvím rozhovoru hledat projevy emoční inteligence u pedagogických pracovníků ve volnočasovém prostředí. Krom toho budeme pozorovat neverbální komunikaci při jejich práci v zájmovém kroužku. Cílem bude zjistit, jestli bude u pedagogů s čtenějšími projevy emoční inteligence bohatší neverbální komunikace.

1 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Tato kapitola pojednává o jednom ze dvou základních témat této práce, a to o pedagogické komunikaci. Pedagogická komunikace ve škole i ve volnočasových zařízeních má spoustu podobností, i když ve volném čase není natolik formální. Z tohoto důvodu budu popisovat pedagogickou komunikaci obecně a na konci kapitoly vytyčím konkrétní specifika komunikace ve volném čase. Pedagogickou komunikaci můžeme definovat jako „*záměrný proces komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve škole či jinak adaptovaném prostředí. Svou podstatou je pedagogická komunikace případem sociální komunikace, na jedné straně si zachovává základní společné rysy, zatímco v jiných rysech je specifická*“ (Svatoš, 2009, str. 75).“ můžeme ji nahradit i pojmy výuková komunikace nebo komunikace ve škole. Školní prostředí je to, co ji činí specifickou. Komunikace ve třídě má spoustu zvláštností. Jde o specifickou komunikaci, která má své metody a nástroje. Ty slouží k naplnění vzdělávacích cílů, odborné přípravy a stanovení interakce pedagoga a žáků. Kromě toho spadá do obecných psychologických vzorců komunikace, mezi které patří i sociální interakce s interaktivními, percepčními a komunikačními složkami. Hlavním cílem je předat odborné a obecné zkušenosti učitele žákovi, výměnu osobního významu, předmětu studia i života obecně. Podílí se na formování nových vědomostí, kvalitě života učitele i žáka. Pedagogická komunikace má svůj cíl, aktéry, konkrétní prostředí, základní jednotku a formy. Každá z těchto složek je významná, a proto se jím budeme stručně věnovat (Gavora, 2003, str. 25, Svatoš, 2009, str. 75).

Na rozdíl od výchovně vzdělávacího cíle, má komunikační záměr konkrétnější podobu, ale je tomuto cíli podřízen. Cíl můžeme rozdělit na širší a užší smysl. V širším smyslu je hlavním cílem rozvíjet vychovávaného a vzdělávaného jedince a to v souladu s jeho možnostmi. V užším smyslu jde o předávání pedagogických informací souvisejících s pedagogickými kategoriemi, jako jsou výchova, vzdělání a jeho obsah (Gavora, 2003, str. 26, Svatoš, 2009, str. 76).

Hlavní aktéři jsou učitel a žák, nebo žák s žákem. Pokud upustíme od interpersonální komunikace, tak můžeme za aktéra považovat i učebnici či jinou didaktickou pomůcku. Mezi aktéry fungují určité vztahy, které souvisejí s jejich rolí. Hlavní role jsou žák a učitel. Od toho se odrážejí i pravidla komunikace, povinnosti a práva jednotlivých aktérů, ke kterým se dostaneme později. Přesto všechno je jasné, že základ pedagogické komunikace tvoří vzájemná interakce. Podle Gavora (2003) jsou tyto interakce ovlivněny vztahy ve vyučování. Tyto vztahy můžeme rozdělit podle postavení na

asymetrické, symetrické a dále podle preferencí ve třídě. Asymetrické postavení je dáno nadřazeností učitele nad žákem a jeho možnostmi rozhodovat o otázkách týkajících se komunikace. Symetrické vztahy jsou mezi žáky, kteří v komunikaci vystupují rovnocenně. Preferenční vztahy vycházejí z upřednostňování určitých jedinců učitelem, nebo žáky. Pro správnou pedagogickou komunikaci jsou důležité vlastnosti obou aktérů. Na straně učitele jde o zkušenosti, připravenost, psychické vlastnosti a další lidské kvality. Na straně žáka jde o osobnostní rysy, věk a dosažená úroveň socializace získaná v rodinném i školním prostředí (Gavora, 2003, str. 26–27, Svatoš, 2009, str. 76).

Pedagogickou komunikaci jasně vymezuje časoprostorové uspořádání. Každá třída nebo kroužek vytváří specifické prostředí plné rolí ovlivňující postavení při komunikaci i způsob komunikace. Nezapomeňme ani na různě adaptované prostředí, zapadající do tohoto časoprostorového uspořádání, čímž se liší od sociální komunikace (Svatoš, 2009, str. 76).

Základní jednotkou je pedagogická informace, tato informace může být kognitivního charakteru, emotivního charakteru nebo direktivního charakteru. Informace je předávána prostřednictvím výchovně vzdělávacího procesu skrze pedagogické situace. Informace jsou předávány jazykovými i nejjazykovými prostředky, mají stránku procesuální i vztahovou (Svatoš, 2009, str. 76).

Podle formy uspořádání probíhá komunikace metodou monologu, kdy učitel předává informace jednosměrně bez okamžité zpětné vazby, nebo dialogickou metodou, mající formu rozhovoru, při kterém dochází k střídání pozic vysílače a přijímače (Svatoš, 2009, str. 76).

1.1 Funkce pedagogické komunikace

Můžeme najít více přístupů k funkcím pedagogické komunikace. My si zde zmíníme dva.

a) Konstruktivní funkce komunikace vytváří interakci všech účastníků vyučovacího procesu. Těmito aktéry jsou učitel a žák, kteří komunikují mezi sebou. Interakce slouží k výměně informací prostřednictvím diskuzí a objasňuje význam znalostí i význam předmětu

b) Organizační funkce organizuje souběžné činnosti a posiluje odpovědnost žáků a učitele vůči vzdělávacímu procesu.

c) Komunikační a stimulační funkce kombinuje rozdílné formy učení a

kognitivních činností. Vytvářejí podmínky pro vzájemnou spolupráci pedagogů, prostřednictvím organizované interakce a vzájemné pomoci.

d) Informační a pedagogickou komunikační výcviková funkce slouží k propojení výuky s realitou. Ukazuje důležitost a zařazení daného předmětu v budoucím profesním životě jedince. Upravuje směřování a postoje jedince prostřednictvím společenských událostí, je prostředkem změny náročnosti informačního obsahu odborné přípravy. To vše doplňuje prezentace materiálů působících na vizuální smysly různých oblastí studentů.

e) Emocionálně korekční funkce rozvíjí principy žáků, upevňuje důvěru mezi učitelem a žákem, čímž zefektivňuje vzdělávací proces.

f) Testovací a hodnotící funkce hodnotí celkové výsledky žáků, nebo výsledky určité oblasti, či časového úseku (Akhmad, 2014, str. 6).

Další rozdělení funkcí je podle Brudniy (1989)

Instrumentální funkce která obsahuje koordinační aktivity.

Syndiaktivní funkce, což je vytváření skupin a komunit.

Funkce sebevyjádření, do které patří vyjádření osobnosti.

Poslední funkce je translační, která tvoří základ učení (Brudniy in Assilkhanova, Meruyert, Saltanat, & Lyazzat, 2014, str. 27).

1.2 Pedagogické kompetence

„Pedagogické kompetence tedy představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost (Švec, 1999, str. 23).“ Existuje spousta pojetí těchto kompetencí. Nejčastěji najdeme pojetí behaviorální a kognitivní pojetí, které sledují pozorovatelný pedagogický výkon.

L. Demailly popisuje důležitost uchopení samotného oboru a poznání. Pedagog by měl obsáhnout a podat obor celistvě se vším, co k tomu patří. Pochopit proces poznávání a pochopit proces učení žáků (L. Demailly in Švec, 1999, str. 20). Manažersky zaměřené profesní pojetí sleduje, mimo předávané vědomosti a dovednosti, také organizační zvládnutí výuky a využívání méně využívaných metod. Významným prvkem je naučit absolventy, řešit budoucí problémy a rychle a pružně se přizpůsobovat překážkám, kterým budou v budoucnu čelit (L. Demailly in Švec, 1999, str. 19).

Správná komunikace se odvíjí od pedagogických komunikačních kompetencí, které tvoří klíčové i základní učitelské kompetence. Můžeme je popsat jako schopnost přizpůsobit předávané informace ve správném kontextu žákům. Úspěšnost tohoto přizpůsobení se kontroluje zpětnou vazbou. Jádrem těchto kompetencí by měly být znalosti, dovednosti, motivace, chování a postoje pedagogů (Bakić-Tomić, Dvorski, & Kirinić, 2015, str. 159). Kromě těchto vnitřních vlastností nesmíme opomenout vnější vlivy jako je sociální prostředí a kultura, která ovlivňuje každého z nás. Pedagogové by si v rámci těchto kompetencí měli osvojit dvě základní dovednosti. Kognitivní dovednosti, umožňující zpracování informací o společenském povědomí, myšlenkových konstruktech, a osvětu. Umožňují nám hledat správné způsoby dosažení cílů. Krom kognitivních dovedností máme rovněž dovednosti behaviorální, mezi které řadíme projev, styl komunikace a poslech. Jedná se o schopnost vybrat takový způsob komunikačního chování, který povede k naplnění společenských cílů. S těmito kompetencemi jsou výrazně propojené kompetence pedagogické, psychologické, jež se projevují vztahy s žáky a úrovní vzájemné interakce. Všechny tyto kompetence vyžadují správné komunikační návyky a schopnost improvizace. Z tohoto důvodu, není důležitá jen předchozí vzdělání, ale i snaha se neustále zlepšovat a seznamovat se s moderními technologiemi, které usnadňují a ztraktivňují předávané informace (Bakić–Tomić, Dvorski, & Kirinić, 2015, str. 158–159, Zlatic, Bjekić, Marinković, & Bojović, 2014, str. 606).

1.3 Self efficacy

Tento termín vyjadřuje důvěru ve vlastní schopnosti v určité oblasti. Tato sebedůvěra se projevuje na kvalitě výkonu. Tento pojem zavedl Albert Bandura ve své teorii sociálního učení. Tato sebedůvěra se týká jen konkrétní oblasti, ne veškerých schopností (Bandura in Schwarzer, str. 152). My se však podíváme na učitelské schopnostmi (teacher efficacy). Jde o učitelovu víru ve vlastní pedagogické schopnosti. O jeho schopnost organizovat výuku, pracovat s určitou skupinou žáků a směřování k dosažení stanovených cílů. Nejedná se o komplexní sebevědomí, ale týká se dílčích schopností. U pedagogů je to ještě specifitější, neboť se dále liší podle předmětu, tématu i každé samostatné skupiny, se kterou pracuje (Smetáčková, Topková, & Vozková, 2017, str. 28).

Při diagnostikování této self efficacy bylo vytvořeno několik struktur, které ji různě člení. My zde zmíníme strukturu podle Bandury, který ji rozdělil na sedm dimenzí: „*vliv na rozhodování, vliv na zdroje školy, výuka, disciplína, zapojení rodičů, zapojení komunity a tvorba pozitivního klimatu ve škole* (sec. cit. Bandura in Smetáčková, Topková, & Vozková, 2017, str. 29).“ Učitelská self efficacy, vzniká v okamžiku prvních pedagogických zkušeností a dále se rozvíjí a mění. Pokud je počáteční zkušenost dobrá, pak se pedagogova víra ve schopnosti zlepšuje. V opačném případě závisí na době neúspěchu. Pokud už učitel má vybudované sebevědomí, pak s ním neúspěch moc neotřese, horší je to v prvních počátcích. Tyto první zkušenosti se odvíjejí od přípravy, kterou počáteční pedagog prodělal. Jedná-li se o přípravu prakticky zaměřené literatury, nebo pozorováním jiného učitele, je jeho počáteční sebevědomí vyšší již před první zkušeností (Smetáčková, Topková, & Vozková, 2017, str. 29–30).

Sociální prostředí nám poskytuje pomoc, podporu a konstruktivní kritiku, které na začátku rovněž budují self efficacy. Není to však tak významné jako vlastní zkušenost. V neposlední řadě na nás působí náš fyziologický a emoční stav, který určitým způsobem aktivuje naše chování. Pokud se nám dlouhodobě daří, tak máme ze sebe lepší pocit. Jsme-li vyčerpaní a k tomu špatně naladěni po delší dobu, nastává riziko, že propadneme vzteku a budeme volit nesprávně výukové metody. Tyto všechny vlivy Bandura shrnul do 4 vlivů: „*1. zážitek zvládnutí úkolu, či situace; 2. Sociální modelování; 3. přesvědčování a povzbuzování; 4. Vnímavost k projevům stresu a schopnost tyto stavy regulovat–návčik relaxačních technik, psychohygienické postupy* (sec. cit. Bandura in Smetáčková, Topková, & Vozková, 2017, str. 29).“ To všechno se projevuje v pedagogické praxi odolností vůči neúspěchu, odhodlaností, stanovováním výukových cílů (čím ji má pedagog vyšší, tím větší výzvy je ochotný přijmout, čímž se více rozvíjí a dosáhne u svých žáků lepších výsledků) a celkového pozitivního působení na okolí. Je to odvozeno od čtyř psychických procesů, které self efficacy ovlivňuje: kognitivní, motivační, selektivní a afektivní. Kromě toho, že nám pomáhá zlepšit naše pedagogické schopnosti, čímž se opět zvyšuje, nás chrání před syndromem vyhoření, který je výsledkem mnoha vlivů, mezi nimiž hrají velkou roli emoční vyčerpání a stres z práce. A právě tato víra v sebe a pozitivní naladění doprovázené motivací nás před ním chrání. Na to navazuje již zmíněné přijímání výzev, které nás chrání před upadnutím do rutiny. Na to má vliv nejen teacher efficacy, ale i celkové self efficacy, tudíž i víra ve schopnosti obecně nejen pedagogické, které jsou nepochybně v tomhle případě podstatnější (Schwarzer & Hallum, 2008, str. 154–156).

2 VOLNÝ ČAS

Než se zaměříme na pedagogickou komunikaci ve volném čase, tak si v krátké kapitole definujeme volný čas a kategorie volnočasových zařízení týkající se empirické části této práce.

Volný čas můžeme chápat ze dvou pojetí. V negativním pojetí jde o čas, který nám zbude po splnění všech povinností. Pozitivní pojetí jej chápe jako čas, ve kterém se svobodně rozhodujeme o prováděných činnostech (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, str. 68).

Dumazdier popisuje volný čas jako dobu pro odpočinek, rekreaci a zábavu. Nedílnou součástí volného času jsou zájmové činnosti, do kterých patří koníčky a hobby. Zároveň sem zařazuje čas, který ztrácíme na cestě za zájmovou činností (Dumazdier in Tůma, 2018, str. 14).

2.1 Školská volnočasová zařízení

Školská volnočasová zařízení jsou definována školským zákonem. Poslání jednotlivých zařízení blíže určují konkrétní vyhlášky. Zařízení vypracovávají vlastní školní vzdělávací program a mají velký podíl na pedagogickém ovlivňování volného času dětí a dospělých. Programy vycházejí z pedagogicko–psychologických poznatků a zároveň vycházejí vstříc klientům (Tůma, 2018, str. 62).

Pedagogické ovlivňování volného času probíhá ve školských zařízeních různého typu. Tůma (2018) je rozděluje do tří skupin.

„Školská zařízení pro zájmové vzdělávání.

Školská výchovná a ubytovací zařízení.

Školská zařízení pro ústavní a ochranou výchovu (Tůma, 2018, str. 62).“

Hájek, Hofbauer, Pávková (2011) je rozděluje rovněž do tří skupin. První dvě skupiny definují stejně, ale poslední skupinu mají obsáhlejší a nazývají ji další subjekty pracující s dětmi a mládeží (Hájek, Hofbauer, & Pávková, 2011, str. 143). My se v této kapitole budeme zabývat pouze první skupinou. Tato skupina obsahuje zařízení, kterých se týká tato práce.

2.1.1 Školní družina

Jedná se o zařízení zřízené jako součást základní školy. Mohou však existovat i samostatně pro více škol. Družiny jsou určeny žákům prvního stupně základních škol a jejich primární funkce je odpočinek a příprava na vyučování. Probíhá zde pravidelná pedagogická činnost s pravidelně docházejícími. Programy družiny žákům zprostředkovávají různé zájmové oblasti, které si mohou vyzkoušet a zorientovat se v nich (Tůma, 2018, str. 62–63, Hájek, Hofbauer, & Pávková, 2011, str. 146–147, Pávková & kol., 2002, str. 118–122).

2.1.2 Školní klub

Školní klub je zřízen při základních školách, víceletých gymnáziích a konzervatořích. Je určen žákům druhého stupně a žákům gymnáziích a konzervatořích, kteří věkově odpovídají žákům do devátého ročníku. Probíhá ve dnech školního vyučování i ve dnech mimo něj. Docházka do klubu je dobrovolná. Klub nabízí spoustu aktivit, které mají podobu pravidelných zájmových činností v kroužku, příležitostných aktivit, akcí i nabídky otevřených aktivit (Hájek, Hofbauer, & Pávková, 2011, str. 146, Tůma, 2018, str. 63–64, Pávková & kol., 2002, str. 118–122).

2.1.3 Středisko volného času

Středisko volného času využívají děti velkého věkového rozmezí. Klienty středisek tvoří děti, mladiství, dospělí, pedagogové i rodiče s dětmi. Středisko můžeme rozlišit na dva typy podle míry zájmové působnosti. Dům dětí a mládeže nabízí velkou škálu zájmových činností. Pokud se zaměřuje pouze na jednu zájmovou oblast, tak se jedná o stanici zájmových činností. Hlavní náplní je pravidelná zájmová činnost, která bývá označena jako kroužek, oddíl, klub, kurz, nebo soubor. Další činností jsou příležitostné zájmové a rekreační aktivity. Tato činnost je příležitostná, nebo cyklická a má přesně stanovený začátek a konec. Je vedena pedagogem a probíhá na místě působení střediska (Hájek, Hofbauer, & Pávková, 2011, str. 144, Tůma, 2018, str. 65, Pávková & kol., 2002, str. 128–129).

Další činnost je táborová. Jde o organizovanou činnost mimo sídlo SVČ. Můžeme je rozdělit na pobytové, putovní a hvězdicové. Program tábora může být zaměřený všeobecně, nebo na konkrétní zájmovou činnost.

Věnují se práci s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami. Vytvářejí programy pro rozvoj talentu nadaných žáků prostřednictvím soutěží a přípravou na další

studium. Rovněž pracují s handicapovanými dětmi a snaží je o jejich integraci do společnosti (Hájek, Hofbauer, & Pávková, 2008, str. 145, Tůma, 2018, str. 65).

Některá střediska nabízejí řadu spontánních aktivit. Jedna se o program, který je nepřímo ovlivňován pedagogem. Tyto programy probíhají individuálně, nebo pro skupiny zájemců. Jsou vhodné pro výchovné působení na děti, kterým nevyhovuje pravidelná činnost. Tyto aktivity nemají pevně stanovený začátek ani konec. Vycházejí z provozní činnosti střediska a jsou otevřeny všem zájemcům. Může se jednat o dny otevřených dveří, posilovny nebo čítárny.

Poslední zmíněnou činností bude osvětová činnost. SVC nabízejí pomoc dalším subjektům, které se zabývají volným časem. Jsou to subjekty z rezortu školství i různá občanská sdružení pracující s dětmi. Poskytují jim informace prostřednictvím kurzů, přednášek, seminářů apod. Mají velký podíl na prevenci vůči sociálně patologickým jevům (Hájek, Hofbauer, & Pávková, 2011, str. 145, Pávková & kol., 2002, str. 129, Tůma, 2018, str. 65–66).

3 SPECIFIKA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE VE VOLNÉM ČASE

Podstatou veškerých vztahů je komunikace. V běžné společnosti se jedná o sociální komunikaci. Ve výchovném prostředí využijeme pedagogickou komunikaci. Pedagogická komunikace má spoustu podob, podle toho mezi kým probíhá. Od té probíhající ve školním prostředí se liší prvky dobrovolnosti, atraktivnosti, rekreačního a zajímavého zaměření, citlivosti a aktivity účastníků. (Pávková & kol., 2002, str. 57)

Vychovatel zde není tak svázán metodikou a může plánovat výchovně vzdělávací činnost podle schopnosti a přání vychovávaných. Díky tomu zde vzniká partnerský vztah, při kterém pedagog používá příkazy jen v nutných případech. Vytváří zajímavý obsah, který sám o sobě přitahuje zájem a pozornost vychovávaných.

Mezi další specifika patří možnost měnit prostředí, možnost si více povídat s dětmi, poznávat je zjišťovat jejich zájmy a starosti. Využívat různé způsoby práce s vychovávanými, podněcovat iniciativu. Velkou roli hraje možnost individuálního kontaktu s vychovávanými. Prostorové uspořádání účastníku umožňuje bližší kontakt a uvolněnější atmosféru celého procesu. Měl by převahovat dialog, který žáci sami iniciují. Podporuje se komunikace mezi dětmi, které vychovatel pozoruje a v případě potřeby usměrňuje. Nedoporučuje se frontální forma práce s dětmi. Vytváří asymetrický vztah mezi vychovatelem a vychovávaným. Ideální formou je skupina, protože vytváří užší vztahy mezi všemi účastníky komunikace. Pozorováním komunikace a vztahu v těchto skupinách poskytuje diagnostické informace i informace o sociálních vztazích. Při komunikaci pedagoga s dětmi dochází k ovlivňování postojů a jednání vychovávaných a sdělování emocionálních vztahů mezi všemi účastníky. Pedagog se nezaměřuje pouze na vyřčené informace, ale hledá i skryté významy skrývající se za sdělením, vnímá neverbální komunikaci dětí, protože všechny informace, které postřehne, může využít pro změnu aktivity nebo metody. Tím, že není tolik svázán metodikou, si může dovolit rychle reagovat na vychovávané a zatraktivnit prováděnou aktivitu (Pávková & kol., 2002, str. 57–59, Hofbauer, 2010, str. 112–117).

3.1 Vztahy ve volném čase

Při práci s dětmi mají hlavní význam vztahy, které tady vznikají. Prostřednictvím dobrých vztahů může pedagog předávat dítěti hodnoty a postoje. Vztahy vnikají sympatií mezi Pedagogem a vychovávaným. Tato sympatie má velký význam, protože volnočasové činnosti jsou dobrovolné a bez vzniklé sympatie se vychovávaný může rozhodnout pro jinou aktivitu.

Vztahy jsou zde relativně neformální. Pedagog musí vystupovat s určitou autoritou, ale hlavní je přátelský vztah mezi pedagogem a vychovávaným. Tyto vztahy je nutné držet na správné míře a vyhnout se vytvoření příliš úzkého vztahu s vychovávaným, neboť všechny tyto vztahy jsou časově limitované a mohlo by to způsobit dítěti emoční strádání. Stejně tak je nutno nepropadnout odtažitosti a asympatií v těchto vztazích (Hájek, Hofbauer, & Pávková, 2008, str. 112–113, Pávková & kol., 2002, str. 52–53).

Ve volném čase najdeme tyto vztahy:

„Vychovatel–dítě.

Vychovatel–skupina dětí.

Dítě–dítě.

Dítě–dětská skupina.

Vychovat–vychovatel.

Vychovatel–pedagogický kolektiv.

Vychovatel–učitel.

Vychovatel–mistr odborného výcviku.

Vychovatel–nadřízený.

Vychovatel rodič.

Dítě–rodič (Pávková & kol., 2002, stránky 52-53).“

Všechny tyto vztahy se prolínají a vzájemně ovlivňují. Tyto vztahy se vytvářejí na základě komunikace a vzájemné důvěry. Pokud vznikne vztah, je možné předávat vychovávanému hodnoty, které mohou být vyřčené, nebo zprostředkované vlastními činy. Při tomto výchovném působení hrají velkou roli osobnostní kvality člověka. Vytváření vztahu prochází fází poznávací, která je zapříčiněna zvědavostí a končí závazkem, kdy

jedinec přijímá určitý hodnotový systém a zvnitřní si jej. Ideálním výsledkem výchovného působení by mělo být osvojení manažerských a vůdcovských schopností vychovávaným. Díky těmto dovednostem bude schopný sám působit na další jedince a předávat dál osvojený hodnotový systém (Pávková & kol., 2002, str. 55–56, Hofbauer, 2010, str. 112–113).

3.2 Příprava volnočasových pedagogů

Důraz na předávání informací a tendence k vytváření podmínek pro vlastní činnost dětí vyžaduje vlastní i odbornou přípravu. Tyto požadavky se zaměřují na vědomosti a metodické znalosti. V oblasti volného času působí profesionální pedagogové a dobrovolníci. Obě skupiny mají možnost získat kompetence pro dané sdružení, např. pro dobrovolného animátora prostřednictvím organizace BAFA. Vzdělávání na středních a vysokých školách, profesní zdokonalování v oblasti metodiky ve sdruženích a střediscích volného času a rozšiřování a probacím na středních a vysokých školách. Souhrnně by se tyto kompetence daly rozdělit na konkrétní činnosti v organizaci nabyté formou školení a na znalosti didaktické získané na středních odborných a vysokých školách. Kromě těchto způsobilostí hrají velkou roli osobnostní vlastnosti pedagogů. Hlavními osobnostními vlastnostmi jsou iniciativa, intaktnost a inovace. Neocenitelnou schopností je motivace účastníků volnočasových aktivit k vlastní činnosti (Hofbauer, 2010, str. 88–91, Heřmanová, Jana, & Milan, 2009, str. 23–25).

4 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Verbální komunikace je tvořená písemnou i psanou formou. Probíhá prostřednictvím jazyka, který tvoří složitý a komplexní systém, ve které vše navazuje. Praktické využití jazyka je řeč. Ta nám umožňuje formulovat a dále předávat myšlenky. V pedagogické komunikaci ji využíváme k předávání informací. Ty však nejsou její jedinou funkcí. Slouží k pochopení, a proto je nutná vzájemná společenská interpretace, která toto pochopení usnadňuje a ulehčuje komunikaci. Každá skupina, v tomto případě pedagog a žáci, vytváří vlastní konstrukty, které popisují a vysvětlují dění. Zároveň může být specifická nejenom pro skupinu, ale i místo. Každý pedagog by měl být schopný jasně a srozumitelně sdělit žákům potřebné informace písemnou i slovní formou (Křoustková, 2014, str. 26–27).

Verbální komunikace vyžaduje:

Bohatou slovní zásobu.

Znalost syntaktických pravidel.

Schopnost používat stylově příznakové prostředky odpovídající projevu.

Znalost gramatické a pravopisné kultury.

Ovládnutí zvukové nebo grafické stránky projevu (Hladílek, 2006, str. 27).

Verbální projev je doménou pedagogů a zabírá většinu času vyučovací jednotky. Podle nejrůznějších výzkumů, které proběhly po celém světě, bylo zjištěno, že projev pedagoga trvá déle než projev všech žáků třídy dohromady. Na základě tohoto zjištění vznikl zákon dvou třetin, který popsal Ned Flanders v roce 1970. Podle tohoto zákona tvoří dvě třetiny vyučovací hodiny verbální projev a jednu třetinu činnost bez hlasových projevů (psaní, tiché čtení, činnost s předměty, kreslení apod.) *Dvě třetiny z celkového verbálního projevu ve třídě zabírá učitel a jednu třetinu žáci. Ze dvou třetin verbálního projevu učitele zabírá dvě třetiny přímý vliv (působení). Přímý vliv představuje vysvětlování učiva učitelem, udílení pokynů a příkazů, kritika žáků a prosazování vlastní autority. Pod nepřímý vliv řadí Flanders akceptování žákových pocitů učitelem, pochvalu a povzbuzování žáků a kladení otázek* (sec. Cit. Flanders in Gavora, 2003, str. 55). Jedná se o výsledek zkoumání stovek vyučovacích hodin, které probíhaly standardní formou frontální výuky. Tyto výsledky se nevztahují na všechny školy a předměty. Pokud bychom navštívily alternativní školy, nebo předměty využívající primárně dialog a vzájemnou komunikaci, můžeme dosáhnout jiných výsledků (Gavora, 2003, str. 55).

4.1 Verbální vyučovací metoda.

Verbální vyučovací metodu zde zmíníme, neboť zájmové kroužky mohou sloužit k získání vědomostí a dovedností. Právě zvolené metody mohou ovlivnit efektivitu rozvoje v dané oblasti. V praktické části bude jedno z pozorování provedeno v kroužku, ve kterém pedagog využívá heuristickou metodu a motivuje děti k samostatnému řešení problémů.

Jak již bylo zmíněno výše, verbální komunikace je v pedagogické komunikaci velmi významná, a proto není překvapení, že je součástí mnoha metod ve vyučování. Jak již napovídá název této metody, základní nástroj, který využívá je slovo, buď psané, nebo mluvené.

„Verbální vyučovací metody můžeme rozdělit na:

Metody živého slova (výklad, přednáška, výukový dialog.) .

Metody přímé zkušenosti (vyprávění, pokus, ilustrace apod.).

Metody práce s písemným textem (Svatoš, 2009, str. 78).“

Jedna z nejběžnějších verbálních metod ve vyučování je výklad. Slouží k přímému předávání informací žákům. Problémovost přináší posluchačům zamyšlení a snahu vytvářet nové řešení. Může docházet ke kontrastu mezi sděleným a myšlenkami posluchačů, což aktivizuje žáky. Tato aktivizace se čím dál více rozvíjí, a proto s ní souvisí organizační složky výuky. Využitím skupinového, individuálního, nebo individualizovaného uspořádání třídy zvýší aktivitu žáků a jejich vzájemnou interakci (Hladílek, 2006, str. 28).

V neposlední řadě je tady názornost, která je součástí didaktických zásad a má ve výuce své místo. Žádný výklad nesmí opomíjet příklady a pro větší efektivnost by se měl opírat o osobní zkušenost posluchačů (Svatoš, 2009, str. 79).

4.2 Dialog

Dialog je nejrozšířenější a člověku nejbližší metoda komunikace. Plní obecnou funkci sdělování a působení jeden na druhého. Na rozdíl od monologu, má dialog náročnější obsah, zabírá více času, ale umožňuje lépe směřovat komunikaci. Neustále se zvyšuje jeho využívání ve školách. Měl by pomoci dětem nahlédnout do problematiky, poskytovat jim informace, podpořit je v psychologické oblasti a poznat jejich problémy (Svatoš, 2009, str. 87, Laca & Paternáková, 2012, str. 127).

Pro jeho přínos a kvalitní průběh musíme dodržovat několik zásad. Těmi jsou:

střídání replik, střídání rolí hovořícího a naslouchajícího, jeden partner reaguje na druhého partnera, aktivní naslouchání partnera a hledání společného významu.

Střídání replik je střídání projevu partnerů v dialogu, jde o projev účasti na komunikaci. Pokud k tomuto střídání replik nedochází, tak se jedná pouze o sled replik. V dialogu se nachází dvě role, naslouchající a hovořící. Během celého rozhovoru dochází k neustálému střídání těchto rolí. Základem je, aby byl obsah sjednocený a aby při střídání replik docházelo k návaznosti. Repliky musí být tzv. reaktivní, čehož dosáhneme dotazováním se, sdělením názoru, argumentací, nabídkou, či odmítnutí a samozřejmě pozdravem. Důležitá a často lidmi opomíjená zásada je aktivní naslouchání, jehož nedodržování způsobuje rozpad dialogu, nebo ke stísněnému stavu hovořícího. Naslouchající by měl dávat různými způsoby najevo, že naslouchá. Jde o přitakávání, sledování hovořícího, nebo použití jiného neverbálního gesta. Poslední zásadou je hledání společného významu, který poukazuje na porozumění vycházející z dialogu. Nestačí jen vyměňovat informace, ale snažit se dohodnout a dojít ke společnému cíli. Hlavní záměr dialogu je sdělování informací a nových poznatků, jejich procvičování, fixování a opakování. Krom toho umožňuje motivovat žáky, zlepšuje kooperaci žáků a vytváří příjemnější prostředí pro komunikaci. Pedagogové by měli vybízet děti k vzájemnému rozhovoru a stát se moderátory, kteří budou dohlížet na jeho plynulost a dodržování zásad. Slouží rovněž k diagnostikování různých výchovných a vzdělávacích problémů (Křoustková, 2014, str. 30, Laca & Paternáková, 2012, str. 128–129, Svatoš, 2009, str. 87).

5 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Na rozdíl od verbální, tato komunikace neslouží primárně k přenosu kognitivních informací, ale spíš ke sdělení postojů či emocí. Bez tohoto by naše komunikace působila strojově a neosobně. Neznamená to, že jde pouze o jakési dokreslení verbálního projevu. Neverbální komunikace předává informace i sama o sobě. Informací předávaných touto formou je tolik, že lze těžko jednotlivé neverbální komunikační kanály oddělit. Pracují paralelně a zasahují do všech smyslů. Zároveň předávají informace o vzájemném postavení komunikujících subjektů (Zárubová–Pfeffermannová, 2017, str. 22).

Kromě toho, splňuje řadu funkcí, na které se zde podíváme. Jak již bylo nastíněno, neverbální komunikace doprovází verbální projev a při tomto doprovázení ho může zesílit například gestem, které posluchače upozorní o významu dalšího sdělení, nebo naopak oslabením, kdy vypravěč sdělí informace vážným tónem a však v jeho tváři vidíme úsměv. V případě dialogu dává neverbální komunikace najevo partnerovi, že jej posloucháme, nebo naopak z našeho nepřítomného pohledu může poznat opak. Ukazuje stanovisko, které k sobě mají komunikační partneři, reguluje nám hladký průběh dialogu, vyjadřuje stanovisko komunikačních partnerů, vyjadřuje naladění a subjektivní stav komunikačních partnerů, a v některých případech zcela nahrazuje verbální komunikaci, například mávání při pozdravu (Allohf, 2008, str. 19–20)

Nyní se podívejme na dělení neverbální komunikace. Toto dělení zahrnuje dvě velké skupiny. Tou první jsou paralingvistické prostředky, které zvukově realizují slovní vyjádření. Spadá zde rychlost řeči, barva hlasu, intonace, pauzy, slovní důraz, rytmus a další. Druhá skupina, které se zde budeme věnovat ve větší míře, obsahuje prostředky komunikace, které se vyjadřují tělem, takzvaná řeč těla (Gavora, 2003, str. 99–110, Kroustková, 2014, str. 36).

Jsou jimi:

„1. Mimika.

2. Pohledy.

3. Proxemika.

4 Gestika.

5. Haptika.

6. Posturologie.

7. *Kinetika.*

8. *Úprava zevnějšku (Křoustková, 2014, str. 36).“*

5.1 Mimika

Mimika je neúčinnější způsob vyjadřování lidských emocí. Spojitosti mimiky a emocí se zabýval již evoluční biolog Charles Darwin, který tvrdil, že mimika slouží k přenosu informací, a proto musí být univerzální a geneticky zakódovaná. Prvním, kdo však rozpracoval systém lidských výrazů a propojil je s konkrétními emocemi, byl Paul Ekman, který ve svém výzkumu na Papui Nové Guineji zkoumal výrazy u tamějších domorodců a přiřazoval jim konkrétní emoce. Mimika je komunikace prostřednictvím výrazů ve tváři. Pohyby úst, čela, brady a spousty mimických svalů. Tyto výrazy můžeme částečně ovládat, když se soustředíme, ale zároveň jsou spontánní a mimovolné (Eilert, 2016, str. 31–32).

Ve tváři najdeme mikroexpresi (mikrovýrazy), které nastupují okamžitě s příchodem emoce a objevují se ve vypjatých situacích, když je nesoulad mezi verbálním projevem a skutečnými pocity. Jsou naprosto přesné, protože vychází přímo z limbického systému a často si je ani neuvědomujeme (Eilert, 2016, str. 33–34, Ekman, 2015, str. 247–249). V lidské tváři můžeme najít „*sedm univerzálních emocí: strach, překvapení, hněv, odpor, opovržení, smutek a radost (Eilert, 2016, str. 55).*“ Tyto emoce nám ukazují citové rozpoložení a tím nám radí jak s ním komunikovat. Podle některých hypotéz je tento proces oboustranný, Stejně tak jako se projeví emoce výrazem ve tváři, tak dokáže výraz vytvořit určitou činnost v našem limbickém systému, vlivem čehož jsou vyvolány emoce. Tento jev se nazývá „*Hypotéza obličejové zpětné vazby (Facial–Feedback–Hypothese) (Eilert, 2016, str. 26).*“ Tato zpětná vazba je důležitá pro naši schopnost empatie. Každý jedinec nevědomky kopíruje tvář jedince, na něhož se dívá, (tento efekt je umocněnější u dětí). Díky tomu nastává zpětná vazba a my v redukované formě cítíme to, co protějšek a díky toho se dokážeme lépe vcítit do jeho situace. Tento jev je způsoben takzvanými zrcadlovými neurony (Eilert, 2016, str. 31).

Stejně jako existují mikroexpresi, tak existují makroexpresi, které jsou jejich protiklady. Ovládáme je vůli a často jimi chceme překrýt nebo potlačit naše skutečné emoce. Vychází z pyramidálního systému v mozku, který je zodpovědný za jemnou motoriku. Tyto výrazy trvají 0,5 až 4 vteřiny (Eilert, 2016, str. 46). Zda se někdo snaží ovládat svou mimiku, poznáme viditelným zpomalením pohybu mimických svalů, absencí některých pohybů, protože některé emoce obsahují takové svalové pohyby, které sami

nedokážeme vytvořit. Obličej bývá symetričtější, pokud svaly řídíme vůli a dalším nápadným znakem je sevření rtů. Nejnápadnějším znakem je kompletní překrytí obličej rukou nebo předmětem. Tím zabrání rozpoznání zmíněných znaků. Jiné neverbální projevy dokážou taky projevit určité emoce, ale pouze mimika dokáže vyjádřit celé spektrum emocí. Zbylá řeč těla spíše doplňuje to, co vidíme ve tváři (Eilert, 2016, str. 47–48, Ekman, 2015 str. 252).

5.2 Pohledy (vizika)

Pohledy očí mají v komunikaci obrovskou sílu, poskytují nám o komunikačním partnerovi mnoho informací a zároveň slouží jako vysílač. Prostřednictvím očí lze poznat emoce i psychický stav druhého člověka. Zjišťujeme skrze ně reakce na naše repliky, pozornost posluchačů i souhlas, či nesouhlas. Jelikož má takovou sílu, musíme náš pohled správně rozvrhnout mezi všechny posluchače. Většinou máme tendence navazovat oční kontakt s lidmi, co s námi souhlasí, jsou nám sympatičtí a podobně. Ve školním prostředí je to ještě významnější, protože žáci jsou obzvláště vnímaví. Měli bychom svůj pohled rozdělit mezi všechny posluchače ve stejné míře, aby viděli, že je vnímáme stejně. Přílišný oční kontakt může být škodlivý pro všechny. Učitel působí zaujatě, třída se cítí ukřivděně a konkrétní žák může být rozptýlen (Křoustková, 2014, str. 37–38, Laca & Paternáková, 2012, str. 141–142). *Oční kontakt můžeme rozdělit podle délky. „Krátký zrakový kontakt = nezájem, ostych, neupřímnost, dlouhý zrakový kontakt = touha, zájem, potřeba, žádost (Svatoš, 2009, str. 66).“*

5.3 Proxemika (změna vzdálenosti)

Jde o komunikaci prostřednictvím pohybu v prostoru. Samotný pohyb v sobě nese informaci pro ostatní a zároveň různé vzdálenosti ovlivňují vnímání zbylých neverbálních signálů. Pohyb k jedinci, nebo od něj popisuje vývoj situace. Vzdálení se může znamenat odcizení a přiblížení větší důvěru i nátlak. Abychom správně pochopili vliv vzdálenosti mezi komunikujícími, tak se prvně musíme zaměřit na zóny „pomyslné bubliny“ kolem člověka. Tyto zóny můžeme rozdělit podle vzdálenosti a osob, které do nich použijeme. Způsob komunikace prostřednictvím zón je ovlivněn temperamentem i pohlavím. Introverti pouští do své intimní zóny méně lidí než extroverti. Ženy rovněž udržují při prvních kontaktech s lidmi větší vzdálenost než muži (Laca & Paternáková, 2012, str. 143, Zárubová–Pfeffermannová, 2017, str. 33).

Nejužší kruh lidí si pouštíme do intimní zóny, kterou charakterizuje těsný tělesný kontakt dvou komunikujících lidí. Tato vzdálenost vytváří silný emocionální náboj a umožňuje vnímání všemi smysly. Její velikost je od 0 do 45 cm. Pouštíme si sem ty nejbližší, jako jsou rodina nebo partner. Osobní zóna nám umožňuje podání ruky či poplácání na rameno a rovněž je pro blízké osoby jako je rodina a přátelé. Její vzdálenost můžeme rozdělit na dolní a horní hranici. Nižší hranice je hranice letmého dotyku a je od 45 do 75 cm. Její vyšší hranice je od 75 do 120 cm a jde o zónu, ve které probíhají důvěrné rozhovory. Podobná zóna je sociální, ve které vidíme celého člověka a probíhají v ní osobní rozhovory, které může slyšet vícero lidí, nebo v ní mluvíme s větším počtem posluchačů. V pedagogickém prostředí nám sociální zónu vymezuje katedra, která může poskytovat formu psychického bezpečí. Vymezení sociální zóny je mezi 120 a 130 cm. Nejširší je veřejná zóna, která jak již název napovídá, slouží ke komunikaci na veřejnosti. Její velikost je 8 až 10 m a slouží ke komunikaci s širším publikem. Roste v ní význam hlasitého projevu, gestikulace a pohybu těla (Laca & Paternáková, 2012, str. 143–146, Zárubová–Pfeffermannová, 2017, str. 33–37).

5.4 Gestika

Gesta slouží k předávání informací prostřednictvím těla. Jejich význam závisí na vlastním pohybu, kontextu a lokalitě. Začněme lokalitou. Gesta mají různý význam v závislosti na lokalitě nebo přesněji na kultuře, ve které se nacházíme. Neznalost cizí kultury pak může při setkání vytvářet nedorozumění. Vliv má také pohyb, kterým gesto vytváříme. Každý pohyb je veden z centra a vytváří určité svalové napětí. Pokud se jedná o emoční gesto, tak to vychází od nohou (Zárubová–Pfeffermannová, 2017, str. 38–39).

5.4.1 *Defenzivní postoj a pocit nejistoty*

Tímto postojem dáváme najevo komunikačnímu partnerovi, že s ním nesouhlasíme a nehodláme svůj názor změnit. Tento postoj má podobu překřížených paží před tělem, kterým si vytváříme pomyslnou bariéru. Jiná forma tohoto postoje je, pokud dáme před sebe nějaký předmět. Ve školním prostředí by se jednalo o příklad, kdy pedagog nehodlá opustit „bezpečí“ katedry. Na tenhle postoj bychom si měli dát pozor, pokud řešíme problém s rodiči žáka.

Pozor bychom si měli dát na poukazování naší nejistoty a nedostatku sebedůvěry, kterou dáváme najevo obětím paže našeho trupu (Křoustková, 2014, str. 42).

5.4.2 Výraz nadřazenosti a sebejistoty

Pokud se přiblížíme ke druhému ve vzpřímeném postoji, pak mu dáváme najevo svou převahu v komunikaci a sebejistotu. Totéž plácí o postoji rukama za zády a zvednutou hlavou, nebo u ruky v bok. Vsedě má tento postoj podobu spojených rukou za zády a opřením jednoho kotníku o koleno.

Sebejistotu dáváme najevo vzpřímeným postojem, uvolněností těla, otevřenými gesty, klidným tónem hlasu, přiměřeným očním kontaktem a nepřilíš expresivními gesty (Křoustková, 2014, str. 43).

5.5 Haptika

Tento druh komunikace probíhá skrze dotyk, který nám toho může spoustu prozradit. Tlak vycházející ze síly doteku, teplo a chlad či chvění. Tyto všechny informace nám dotek zprostředkovává. Avšak při této formě komunikace bychom měli být obzvlášť opatrní, protože jsou pro ni specifická pravidla, které nemusí být vždy jednoznačná a můžou vyústit ve vážný problém. Proto bychom měli jasně vymezit, o jaký druh kontaktu se jedná. Podobně jako u zón v proxemice se zde odvíjí způsob kontaktu podle vztahu mezi komunikanty. Můžeme zde zařadit profesní kontakt, který je neosobní a účelný, společenský, který má funkci zdvořilostní, přátelský srdečný, osobnější důvěrný, kterým projevujeme lásku a nejintenzivnější sexuální, který projevuje sexuální náklonnost. Za pozornost stojí zmínit i sebehaptika, neboli sebedotýkání, které nám toho o druhém může spoustu prozradit. Ta totiž slouží buď to k relaxaci, ale taky nám ukazuje, zda je člověk nervózní ve stresu, nebo dokonce nechce ukončit konverzaci (Laca & Paternáková, 2012, 146–148, Křoustková, 2014, str. 39–40).

5.6 Posturologie (fyzické postoje)

Prostřednictvím svého těla dáváme najevo svůj názor. Patří sem rozložení rukou, nohou, hlavy a trupu, prostě všechny pozice, skrze které něco dáváme najevo. Základní jsou sezení, ležení, klečení a stání. Posturologie je ovlivněna kulturou, temperamentem i rodinným prostředím. Dává najevo vztah, k našemu komunikačnímu partnerovi, a proto bychom si měli dát pozor, abychom měli pevný postoj a neodvraceli se k nikomu při hovoru zády, neboť to může vysílat signál o nezájmu o druhého. Podle polohy těla

účastníků komunikace můžeme rozlišit kongruentní posturologii a nekongruentní posturologii. Kongruentní vyjadřuje soulad polohy těla všech zúčastněných. Nekongruentní posturologie vyjadřuje nesoulad a různé polohy těla (Křoustková, 2014, str. 38–39, Laca & Paternáková, 2012, str. 148–149).

5.7 Kinezika (pohyby)

Kinezika je schopnost hovořit prostřednictvím pohybu. Pohyby jsou dynamické a patří sem pohyby jednotlivce i celé skupiny. Pohyby těla obsahují komunikační schémata, která jsou stabilní pro určitou společnost a kulturu. Ne vždy však můžeme tyto pohyby, gesta a mimiku do těchto schémat zařadit. Při komunikaci má každý pohyb svůj informační obsah a pohyby účastníků komunikace spolu navzájem korelují. Probíhají zde reakce, které jsou rychlé, a pro jejich posouzení je důležitá znalost kontextu. Sami o sobě jsou totiž nejednoznačné (Zárubová–Pfeffermannová, 2017 str. 31–32, Laca & Paternáková, 2012, str. 149–150).

5.8 Paralingvistika

Paralingvistika sama o sobě nemůže sloužit k přenosu informací, ale slouží jako „podbarvení“ verbálního projevu a tím už nám může něco sdělit o komunikátorovi. Můžeme z ní poznat temperament člověka a jeho momentální prožívání. Rychlost projevu nám odkrývá temperament člověka, srozumitelnost nám může napovědět situaci, ve které se komunikátor nachází. Výška hlasu nám ukazuje napětí, které jedinec prožívá a barva hlasu vážnost sdělení. Paralingvistika nám toho říká hodně o vypravěči, ale i na posluchače má velký vliv. Pokud jedinec mluví moc pomalu, tak posluchače unaví, tichá mluva může způsobit ztrátu důležitých informací a pokud jedinec využívá výplňková slova, tak často zahálí potřebné informace nesouvisejícími slovy a způsobí nepřehlednost ve sdělení, a rozptýlí posluchače (Laca & Paternáková, 2012, str. 151–152).

Pokud to vztáhneme na pedagogické prostředí, pak má každý z paralingvistických prostředků veliký význam. Výška hlasu se odvíjí od velikosti místnosti, hlučného prostředí, až po sebedůvěru pedagoga. Pauzy slouží k nádechu komunikátora a logické pauzy slouží k členění projevu. Tempo řeči ovlivňuje počet vyřčených slov, kvalitu výslovnosti a srozumitelnost. Barva hlasu se odvíjí od momentálního psychického stavu, ale využíváme ji i k vyjadřování ironie (Gavora, 2003, str. 101–104, Laca & Paternáková, 2012, str. 151–152).

5.9 Úprava zevnějšku

Významný vliv na vnímání našeho okolí má náš zevnějšek a prostředí jakým se obklopujeme. Pokud náš zevnějšek neodpovídá zažitým představám, tak znejistíme okolí, nebo dokonce ztratíme jejich pozornost. Důkazem toho jsou uniformy, které budí autoritu samy k osobě bez projevení jejich nositele. Naše vizáž lidem ukazuje, jací jsme, nebo spíš, jak chceme, aby nás vnímalo. Jedná se o drobnosti, které můžeme ovlivnit. Čistý oděv, zastřižené nehty, umyté vlasy a nesmíme zapomenout ani na prostředí, ve kterém se pohybujeme (Laca & Paternáková, 2012, str. 153, Křoustková, 2014, str. 42).

6 EMOČNÍ INTELIGENCE

Daniel Goleman ji definoval v roce 1995 takto: „*schopnost rozpoznávat naše vlastní pocity i pocity druhých, schopnost motivovat sebe sama a schopnost efektivně zvládat vlastní pocity i pocity druhých lidí* (sec. cit. Goleman in Wharamová 2014, str. 14).“ Goleman zde zmínil několik schopností, na které se podrobněji podíváme. Znalostí vlastních pocitů si jsme schopni uvědomovat své pocity a dokázat je rozpoznat při jejich vzniku. Tato vlastnost nám umožňuje se lépe pohybovat v mezilidských vztazích. Usměrnováním svých pocitů jsme schopni adekvátně reagovat na nejrůznější situace a přizpůsobit své chování okolnostem. Schopnost sám sebe motivovat předpokládá schopnost využívání svých citů k dosahování našich cílů, rozvíjet své dovednosti a rozšiřovat své vědění. Vnímání emocí druhých neboli empatie je vcítění a rozpoznávání pocitů ostatních. Souvisí se schopnosti rozpoznávat vlastní pocity, protože čím je větší schopnost vnímat sám sebe, tím jsme citlivější vůči pocitům ostatních. Umění orientovat se v mezilidských vztazích je praktické využívání empatie. Mezilidské vztahy jsou ovlivňovány naší schopností rozpoznávat pocity druhých a podle toho reagovat (in Nakonečný, 2000, str. 192).

Bradbery, Graves (2013) zahrnují v emoční inteligence dvě roviny, osobní a společenskou, které jsou reprezentovány čtyřmi dovednostmi. Pod rovinu osobní spadají dovednosti sebeuvědomění a self-management. Rovinu sociální tvoří řízení vztahů a sociální povědomí. Nyní se podívejme na každou z nich (Bradbery, Greaves 2013 str. 36).

Začneme naším sebeuvědoměním. Dosáhneme jej prostřednictvím nahlížení na naše emoce a ovládnutím našich zautomatizovaných reakcí. U tohoto pojmu se na chvíli pozastavíme. Podle Ekmana (2015) máme automatické hodnotící mechanismy, které prostřednictvím našich smyslů neustále hodnotí naše okolí a vyhledávají spouštěče našich zautomatizovaných reakcí. Všechny tyto spouštěče mají společná témata, která reprezentují nebezpečí. Univerzální spouštěč reprezentuje reakci na téma bezprostředního nebezpečí, zato individuální spouštěče vyjadřuje reakci na situaci, která se vzdáleně blíží ohrožení. Čím je spouštěč vzdálenější od základního tématu nebezpečí, tím je reakce pomalejší a vstupuje do ní naše vědomí, díky čehož je můžeme ovlivnit, a jelikož jsou naučené, tak je lze rovněž odnaučit (Ekman, 2015, str. 37–47).

Jak lze vidět, znalost spouštěčů emocí je velice důležitá, spadá zde i vyrovnávání se s negativními emocemi, uvědomování si našich cílů a celkové přemýšlení o vlastních pocitech. Zvládnutí této dovednosti je základní kámen pro zvládnutí zbylých tří Bradbery, Graves 2013 str. 36–38).

Pokud se nám podařilo naše emoce poznat a pochopit, tak se můžeme pokusit je ovládnout. K tomu slouží dovednost self-management. Sice jsem naspal ovládání emocí, ale prvně se jedná o směřování a usměrňování emocionálních reakcí. Díky uvědomělosti a poznání prožívaných emocí s nimi dokážeme rychle a flexibilně nakládat. Emoce jsou pro nás důležité, neboť nám poskytují informace o nás i o působení okolí. Z tohoto důvodu je prostřednictvím poznání směřujeme. Bojovat proti emocím, nebo je ignorovat a potlačovat, je bojování proti sobě. Self-management nám pomáhá zvládat výbušné chování. Ovládání rovněž znamená umět si zvolit emoci, kterou budu prožívat, a ne pouze reagovat na okolí a vnější vjemy. Tato volba emocí spočívá v přeměně negativních emocí na pozitivní. Zvládnutí emocí souvisí s jejich intenzitou. Mírné emoce se zvládají jednodušeji než intenzivní. Zároveň zde hraje roli situace, která emoci spustila. Jedná-li se o jednoduchou předvídatelnou situaci, zvládnutí je jednodušší (Wharamová, 2014, str. 89–90, Bradbery & Greaves, 2013, str. 35–46, Hasson, 2015, str. 87–90).

Sociální povědomí je schopnost všimnout si emocí lidí, kteří nás obklopují. Tato schopnost vyžaduje vnímání myšlenek, pocitů a to i v případě odlišného citění. To znamená, že se nesmíme nechat pohltit vlastními emocemi a přehlížet emoce ostatních. Zvládnout „zkrotit“ vlastní pocity a nahlížet na věc očima toho druhého. Tím získáme od druhého podstatné informace. Sociální povědomí vyžaduje dvě dovednosti: naslouchání a pozorování. Je potřeba si všimnout toho, co se kolem nás děje. Poslouchat ostatní a věnovat jim pozornost (Bradbery & Greaves, 2013, str. 49).

Poslední dovedností je řízení vztahů. Tato dovednost propojuje předchozí tři dovednosti a vede k efektivnímu pohybu ve společnosti a vládání vztahů. Slouží k vytváření vazeb a budování mezilidských vztahů (Bradbery & Greaves, 2013, str. 54).

6.1 Emoce

Emoce jsou hypotetický konstrukt pozorovatelný skrz komunikaci a příznaky. Skládají se ze tří fragmentů. Těmito fragmenty jsou pocity (subjektivní prožitek), neurofyzilogické reakční vzorce (centrální a autonomní nervový systém) a motorické projevy (ve tváři, hlasu a v gestech) (Hewstone & Stroebe, 2006, str. 194).

Psychologický slovník je definuje: „...širší pojem než cit, zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziol. změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší, či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť) (Hartl & Hartlová, 2009, str. 138). Můžeme určit „sedm univerzálních emocí: strach, překvapení, hněv, odpor, opovržení, smutek a radost (Eilert, 2016, str. 55).“ Všechny tyto emoce jsou zakódovány v lidské mimice a prolínají se napříč kulturami. U všech těchto emocích můžeme najít spouštěč, fyziologickou reakci, subjektivní prožívání a neverbální projev (mimika). Významnou složkou emocí je nutkání zareagovat na podmět. Reakce na podmět je ovlivňována našimi kognitivními procesy, které vyhodnotí situaci a můžou usměrnit následující jednání (Hartl & Hartlová, 2009, Hewstone & Stroebe, 2006, Ekman, 2015, str. 39–43).

Emoce se projevují na základě určitých spouštěčů v různé intenzitě. Tyto spouštěče jsou vnímané vjemy, které u nás vyvolávají určitou reakci (emoci). Silný emoční prožitek nás může zcela ovládnout a je mnohdy výsledkem silného vjemu. Pokud nás spouštěč zcela ovládne, jedná se o emoční únos. Pokud nám podnět vyvolá pouze emoci, jedná se o emoční spouštěč (Bradbery & Greaves, 2013, str. 28–30).

6.1.1 Schachterova–Singerova teorie emocí

Tato teorie je kognitivní a popisuje vztah mezi vnímáním nespécifických fyziologických procesů v těle a vyvoláním emoce. Na rozdíl od dnešních psychologů nepovažoval pocit za část emocí, ale pouze jako jejich synonymum. Podle něj je vyvolání emocí závislé na dvou faktorech: vnímání zvýšené aktivace symptatika a kognitivní procesy. Z toho plyne, že emoce je výsledek zhodnocení momentální situace prostřednictvím smyslu a použitím předchozích zkušeností spolu s vnímáním fyziologických procesů v těle (Hewstone & Stroebe, 2006, str. 202–205).

6.1.2 Teorie zhodnocení

Podle této teorie jsou emoce ovlivňovány významem situace. Když se člověk dostane do nějaké situace, tak si na základě dostupných informací vytvoří určitý dojem. Poté však začne situaci podrobněji zkoumat a přehodnocovat. Přehodnocování můžeme rozdělit na primární a sekundární. Primární přehodnocování posuzuje míru příjemnosti a směr, kterým nás vede. Tento cíl je buď k cíli, nebo od cíle. Sekundární zhodnocení zkoumá možnosti člověka. Zhodnocuje schopnosti, zdroje a vnitřní sílu, díky kterým se může s konkrétní situací vypořádat (Hewstone & Stroebe, 2006, str. 205–210).

6.1.3 Strach

Strach je reakce na ublížení psychické i fyzické, které může mít různou míru. Často ublížení předchází a dává nám najevo potřebu vyhnout se nebezpečí. Objevuje se před nebezpečím, které předvídáme, nebo současně se zraněním, bez jakéhokoliv přemýšlení. Je to velmi nepříjemný zážitek mající několik stupňů. Nepříjemný mírný strach, silný strach a hrůza, která je nejnepříjemnější a zároveň nejtoxičtější ze všech emocí (Ekman & Friesen, 2015, str. 48–49).

Slouží k mobilizování energie v těle. Podle Nakonečného (2000) je reakce na strach strnulost, nebo útěk. To jsou strategie, které slouží k zajištění bezpečí. Strach se rychle šíří mezi lidmi, ale zároveň lidi sdružuje. Tato strategie slouží k zajištění bezpečí. Další reakce je úkryt a někdy může strach přejít v hněv vůči hrozbě (Ekman, 2015 str. 181). Fyziologicky se projevuje nahromaděním krve do dolních končetin. Častá reakce je znehybnění, která má funkci maskování. Poslední neméně častou reakcí je hněv směřovaný vůči útočníkovi, popřípadě se hněv se strachem může střídat v rychlém sledu. Tyto reakce se rovněž liší v závislosti na typu nebezpečí. Pokud se jedná o bezprostřední nebezpečí, máme tendence utéct, nebo se ukryt, podle toho, která reakce situaci vyřeší, krom toho vyvolává analogickou reakci neboli redukci bolesti. Blížící nebezpečí vyvolává ostražitost, svalové napětí a na rozdíl od přímého nebezpečí bolest zesiluje. Míra strachu se odvíjí od možnosti nebezpečí odstranit. Pokud zjistíme, že s nebezpečím nemůžeme nic udělat, může přerůst v zděšení či paniku (Ekman, 2015, str. 175–187, Ekman & Friesen, 2015, str. 48–50, Nakonečný, 2000, str. 255 – 257).

6.1.4 Znechucení (odpor)

Tato emoce je nejčastěji spojovaná s jídlem a pachem. Dále v nás vyvolává odpor hudba spojená s něčím nám nepříjemným, zjev něčeho či někoho, chování a dokonce i filozofické názory nebo postoje. Najdeme celé spektrum této emoce nesouvisející s konzumací jídla. Paul Rozin ve svém zkoumání prokázal, že nejsilnějším spouštěčem odporu jsou tělesné tekutiny a výměšky. Reakce nás nabádá k odstranění spouštěče, nebo se od něj vzdálit. Nejzákladnější reakce může být nevolnost nebo zvracení. S odporem úzce souvisí opovržení, to se však vztahuje pouze na lidi. Opovržení v nás zároveň vyvolává pocit nadřazenosti. Nevyvolává v nás nezbytně potřebu vzdálit se od této osoby, avšak může vyústit v posměch. Znechucení nebo pohrdání v určitých případech doprovází vztek, ten však není běžný, pokud v nás předmět znechucení nevyvolává potřebu utočit, či bránit (Ekman & Friesen, 2015, str. 65–67). Odpor v nás vyvolávají cizí lidé, nemocní (postižení lidé), ubozí nebo morálně poskvrnění, přičemž největší odpor vyvolává morálně nepřijatelné chování. Kromě těchto typu odporu můžeme najít ještě odpor k přemýšlení (Ekman, 2015, str. 200–204, Nakonečný, 2000, str. 283–284).

6.1.5 Smutek a utrpení

Nejčastější příčinou smutku je ztráta. Ztráta může mít mnoho podob, od úmrtí někoho blízkého, přes opuštění milovanou osobou až po ztrátu pracovní příležitosti. Intenzita smutku vychází u významu ztráty. Jde o pasivní pocit s dlouhým trváním. Smutek může trvat několik minut i dní. Při hlubokém smutku dochází k potlačení utrpení a dochází k tichému prožívání smutku. Smutek přináší psychické trápení, které může dosahovat extrémní úrovně, ale přesto bývá snesitelnějším než strach. Smutek přechází v bolest a utrpení. Ty jsou naopak aktivní a projevují se například řevem a snahou zbavit se zdroje bolesti. Extrémní smutek mohou doprovázet neverbální reakce. Pokud dojdeme ke zjištění, že příčinu bolesti odstranit nejde, přechází bolest na vztek. Utrpení je vzdorovitý pocit snažící se protestovat, něco změnit. Tyto pocity pak volně přecházejí opět ve smutek a naopak. Funkce smutku je pomoc překonat onou ztrátou a vyrovnat se s ní. Zároveň funguje jako signál pro okolí, že daný jedinec potřebuje pomoc, podporu a sdílet smutek (Ekman, 2015, str. 109–114, Nakonečný, 2000, str. 251–252).

6.1.5 Vztek

Vztek je nejnebezpečnější emoce, při které někoho můžeme záměrně zranit. Zranění je výsledek ztráty kontroly nad sebou samým. Vztek se u nás vyvinul jako reakce na překážky, které nám brání dosáhnout cíle. Fyziologická reakce, odpovídá tomuto záměru, a proto se ve vzteku mobilizuje naše energie ve snaze zvýšit svalovou hmotu a překonat překážku (Nakonečný, 2000, str. 259). Tyto překážky se týkají i obecných záležitosti v našem životě. Intenzita vzteku závisí na podobě spouštěče. Pokud cítíme podlost nebo zákeřnost, pak bude zřejmě vztek větší. Další roli hrají možnosti subjektu působícího na nás. Zda má vícero možností nebo jen jedinou. Hněv má schopnost se rychle šíří, protože běžná reakce na hněv je rovněž hněv. Ten je o to silnější, připadá-li nám hněv namířený na nás neoprávněný. Rozhněvat nás může i jednání někoho nám blízkého. Čím je nám osoba bližší, tím nás dokáže více rozhněvat. Jak již bylo zmíněno u smutku, hněv je častá reakce při ztrátě blízké osoby. Hněv se vyskytuje v mnoha podobách, intenzita hněvu se liší v závislosti na situaci i druhu hněvu. Intenzitu rozlišujeme od podráždění po zuřivý vztek. Druhy hněvu jsou: trucování, což je pasivní hněv, pohoršení je povýšeneckým hněvem a podráždění se odráží od naší trpělivosti. Nejintenzivnější je pomsta, která přichází s časovou prodlevou a vyjadřuje hněvivé jednání. Rozhořčení je další druh hněvu zpravidla krátkodobějšího trvání avšak za určitých okolností může trvat i celý život. Nenávist představuje dlouhotrvající averzi, která se projeví při kontaktu s danou osobou, nebo i s informací o ní (Ekman, 2015, str. 136–142, Nakonečný, 2000, str. 259–262).

6.1.6 Překvapení

Překvapení se zjeví náhle a zároveň hned zmizí, jedná se o nejkratší emoci. Je to reakce na nečekanou nebo chybně očekávanou událost. Jelikož bývá rychle vystřídána jinou emoci, můžeme spíše zpozorovat u překvapeného směsicí emoci. Intenzita překvapení je od mírného po extrémní. Nejintenzivnější podoba překvapení je vylekaná reakce, která má však speciální charakteristiky projevu v obličeji. Překvapený výraz představuje povytažené obočí směrem vzhůru v obloukovitém tvaru. Další odlišnosti je příprava. Pokud jsme na překvapení připravení, tak nenastane, zato vylekanou reakci vyvolávají i předvídatelné události, např. střelba z pistole. Vylekání je nepříjemné na rozdíl od neutrálního překvapení (Ekman & Friesen, 2015, str. 37–40, Eilert, 2016, str. 58–59).

6.1.7 Radost

Radost je příjemný pocit různé intenzity s občasným neverbálním doprovodem. Nastává při dosažení něčeho touženého, nebo když se naopak vyhneme ztrátě něčeho nám drahého. Nejintenzivnější povahou radosti je štěstí (Nakonečný, 2000, str. 247).

Štěstí je pozitivní emoce, které se snaží dosáhnout většina lidí. Často směřujeme své úsilí k dosažení tohoto pocitu. Podle Nakonečného (2000) se jedna o nejvyšší formu radosti a trvá jen dočasně. Časem štěstí přechází, do stavu trvalé spokojenosti. Dosáhneme jej, naplněním nejvyšších hodnot, nebo zbavením se zla. Hodnoty má každý jedinec jiné, a proto jej dosahujeme v různých situacích. Nezaměňujeme štěstí s potěšením a vzrušením. Potěšení je fyzicky pozitivní pocit. Bývá spojován s odměnou a může být způsobeno chutěmi, dotyky, pohledy a poslechy. Druhým pojmem a zároveň způsobem dosažení štěstí je vzrušení. Vztahuje se k očekávání něčeho, co nás zaujme a zažene nudu. Také nastává po vypršení negativních emocí a pocitů. Poslední způsob dosažení štěstí vychází z naší osobnosti. Spokojenost se sebou samým, přijímání náklonnosti druhých, kladné hodnocení druhých, to vše v nás vyvolává štěstí. Štěstí se projevuje smíchem o různé intenzitě, počínaje lehkým úsměvem a končícím hlasitým smíchem, v některých případech i slzami. Hlasitost smíchu však nemusí být přímo úměrná s intenzitou prožitku (Ekman, str. 221–225, Nakonečný, 2000, str. 249–250).

6.2 Empatie

Empatie znamená vstup do světa druhého člověka bez předsudků se vším, co vnímá i prožívá. Vnímání veškerých jeho pozitivních i negativních pocitů. Dočasně se stát druhým a vzdát se všeho, vlastních hodnocení, přijímat to, co nám je druhý ochoten svěřit. Rovněž mu předat naše pocity související s jeho prožíváním. Porovnávat naše pocity s míněním druhého a reagovat na jeho odezvu. Do jisté míry se odlučujeme od svého já, neboť empatie nám slouží jako cesta k druhému člověku, kterou odvracíme pozornost od sebe k druhému. Znamená naladění se na emoce jiného člověka a rezonovat s jeho emocemi bez ohledu na to, zda se jedná o pozitivní, nebo negativní emoce. Slouží ke snaze zmírňovat neštěstí druhého člověka, a proto je důležitým prvkem altruismu (Mikoška & Novák, 2017, str. 32–34, Mlčák, 2010, str. 29).

Tři pojetí empatie:

- 1) Toto pojetí chápe empatii jako osobnostní vlastnost. Umožňuje nám vnímat a cítit emoce druhých lidí, poznávat druhé podle vnitřních prožitků, nebo ji můžeme považovat jako schopnost interpersonální orientace na druhé. Bývá kognitivního nebo emociálního charakteru a u každého se objevuje v jiné míře.
- 2) Empatie jako situačně specifický psychický stav. Z tohoto pohledu se empatie rozděluje na nepřímou a přímou, či zprostředkovanou reakci na osobu nebo podmět. Proměňuje se podle situace, nastávající prožitek pozorovatele a pozorované osoby může mít různou míru shody.
- 3) Empatie jako multifázový experienciální proces. Tento pohled ji popisuje jako sekvenci momentálně vznikajících a interpersonálně sdělovaných prožitků (Mlčák, 2010, str. 78).

Rogers (2014) se rovněž zabýval vlivem empatie na klienta v psychoterapeutickém procesu a popsal pozitivní vlivy, bytí empaticky vnímán. Být empaticky vnímán poskytuje jedinci na terapii nezkreslené pojetí sama sebe, schopnost lépe a intenzivněji vnímat vlastní prožitky a vede k sebeakceptaci. Roste naslouchání vůči sobě samému a sebe vnímání se stává každodenní součástí našeho života. Díky toho se jedinec lépe vnímá i mimo terapii (Rogers in Mikoška & Novák, 2017, str. 30–32).

6.2.1 Druhy empatie

Emoční nákaza: Jak již název napovídá, jedná se o přenos emocí z osoby na osobu. Jedinec kopíruje emoci druhého. Kopírovaná emoce nemusí být skutečná, ale může být pouhou představou „nakaženého“ o prožívané emoci druhého. Přenášené emoce jsou pozitivní i negativní, přičemž negativní emoce mají větší tendenci se rozšiřovat. Emoční nákaza je evolučně starší druh empatie nevyžadující příliš velké kognitivní procesy. Stav emoční nákazy nastává rychleji, než si jej uvědomíme. Tato rychlost souvisí s částí mozku podílející se na tomto jevu. Podílí se na ni starší části mozku, které myslí rychle a však ne do hloubky. Klíčovou roli zde hraje amygdala, která generuje emoce. Další části zodpovědné za emoční nákazu jsou přední singulární kůra, která je zodpovědná za pozornost a přední část insuly zpracovávající emoce. Velký význam zde hrají rovněž zrcadlové neurony, kterým se budeme věnovat níže (Mikoška & Novák, 2017, str. 39–42).

Mentalizace: jedná se o evolučně mladší druh empatie než emoční nákaza. Vytváří emocionální odezvu na emoce druhého, umožňuje nám představit si mentální stav druhého a symbolizovat emoce. Kromě zamýšlení nad emocemi zde patří i schopnost rozpoznávat emoce podle pohledu očí (Mikoška & Novák, 2017, str. 46–49).

Soucit: lze jej chápat jako „*komplementární sociální emoci vyvolanou konfrontací s utrpením druhého, která se spojena se zájmem, zaujetím, srdečností, vřelostí a úmyslem pomoci* (Mikoška & Novák, 2017, str. 53–54).“ Soucit zahrnuje porozumění člověku, jeho postojům, zkušenostem obavám. Jde o druh empatie nebo taky empatické reakce, jehož pomocí se vyznáváme v emocích druhých. Soucit v nás rovněž aktivuje touhu pomoci. Snahu poskytnout útěchu, pocit teplo, sounáležitosti. Na rozdíl od empatie v nás nevyvolává prožívání emocí, ale jejich pochopení a již zmíněnou pomoc. Vyznání se v neverbálních projevech jiného, rozeznat jeho pocity, myšlenky a předpovědět jeho další jednání. Soucit se u člověka vyvíjí během života a vrcholu dosahuje ve středním věku, naopak během stáří začíná klesat. Zpravidla jsou ženy citlivější než muži. Zajímavou skupinu tvoří lidé trpící disociační poruchou. Tito lidé mají nedostatek tohoto druhu empatie. Přestože soucit necítí, tak jej dokážou krátkodobě dokonale napodobovat a budit dojem starosti a hlubokého zájmu (Mikoška & Novák, 2017, str. 53–56).

Přílišná empatie nemusí být vždy jen pozitivum. Pokud je silně empatický jedinec v dlouhém kontaktu s trpícím, má to na něj negativní vliv a vede to k přenášení distresu. Jde o druhou empatickou reakci a to empatickou tíseň. Ta v nás naopak oproti soucitu vyvolá silnou averzivní reakci na utrpení druhých a touhu opustit tuto nepříjemnou a bolestivou situaci. Vystavování dlouhodobému utrpení vyvolává u pomáhajících profesí pocit vyhoření, nebo dokonce v nejhorších případech posttraumatický stres. Prevence vůči takovým dopadům je kultivování empatie. Jedna z takových metod je meditace soucitu, kdy lidé postupně trénují soucítění. Tato metoda byla testovaná v roce 2012 a posléze Olgou Klimecki (2014) a jejím týmem. Ukázalo se, že tato metoda vede k rozvoji pozitivních emocí, může sloužit jako prevence syndromu vyhoření. Rozvíjí pozitivní emoční reakci na běžné životní situace a rozvíjí prosociální chování. Meditace trvala 15–30 min denně. Tyto meditace spočívaly ve vizualizaci blízké osoby, postupně rozvíjely vřelost vůči známým a cizím osobám (Mikoška & Novák, 2017, stránky 46–66, Singer & Klimecki, 2014, str. 876).

6.2.2 Emocionální rezonance

Tento pojem hraje důležitou roli v mezilidských vztazích. Emocionální rezonance je přenos gest a citů na jinou osobu, při pouhém pozorování. Tento jev je umožněn prostřednictvím zrcadlových neuronů. Emocionální rezonance je ovlivněna současnou náladou a její intenzitou, která může tento jev potlačit. Všechny vjemy se poté ukládají do mozku a mohou v nás nadále vyvolávat pocity a psychické nebo fyzické změny. Díky tomuto bezděčnému napodobování emocí a gest, dokážeme rozpoznat pocity druhého a intuitivně tušit, co se s dotyčným děje. „*Toto vnímání emocí a pocitů druhého člověka vychází z rekonstrukce znaků řeči těla, které vysílá. Seskupení a vyhodnocování těchto znaků ze strany pozorovatele probíhá prostřednictvím optického systému zpracování a interpretace (Bauer, 2016, str. 84).*“ Cítění pocitu a záměru člověka vůči němu vyvolává pochopení, zároveň nám umožňuje předvídat, co se stane. Nejbližší osoby nemusíme postupně rozšifrovávat, abychom je pochopili. Stávají se naši součástí, neboť si o nich vytváříme vlastní konstrukty (pevné obrazy jejich pocitů, představ, gest vášní a emocí). Zároveň se dá tato dovednost zdokonalit prostřednictvím tréninku a vnímavosti. Jak již bylo několikrát zmíněno, emoce se projevují v mimice a právě sledováním mimiky, můžeme rozpoznat pocity druhého.

Správná funkce emocionální rezonance je podmíněna společným významovým prostorem, kde k přenášení a zrcadlení dochází. V tomto prostoru se vytvářejí představy o pocitech, gestech a dalších vjemech umožňující reakci na rezonanci (Bauer, 2016, str. 11–20, Eilert, 2016, str. 17–19).

6.3 Emoce a komunikace

V této kapitole jsme si řekli něco o emocích empatií a řekli jsme si něco i o projevu emocí skrze neverbální komunikaci. Nyní to zkusíme propojit s pedagogickou komunikací. Z našich gest a pohledů je možné poznat emoce, které dotyčný cítí. Tyto emoce lze poznat i v hlase, jestli je vřelý, nebo naopak chladný a odtahitý. Tyto projevy bychom neměli skrývat, neboť jsou velice důležité a mohou obrovským způsobem ovlivnit klima třídy. Pokud se učitel projevuje mile a vytváří příjemnou atmosféru, tak se zde žáci cítí lépe a dosahují lepších studijních výsledků. Mimo to mají žáci své emociální potřeby, které takto uspokojujeme. Přestože je dobré projevovat kladné emoce, tak se v dnešní době hodně učitelů snaží projevovat chladně a věcně. Důvodem tohoto chování je snaha o udržení autority, která je otevřením ohrožena. Ukázka emocí znamená zranitelnost, která může být

zneužita. Toto oslabování emocí a zvyšování věcného projevu roste se stoupajícím věkem žáků „*Ned Flanders dokonce nazval středoškolské třídy citovými pouštěmi (sec. cit. Flanders in Gavora, 2003, str. 95).*“ Důvodem bylo oprošťování tříd od emocí nebo jejich negativní naladění.

Přísnosti a chladnosti si učitel respekt nezíská, důležité je projevit emoce, ale zároveň vést žáky pevnou rukou. Autoritu si získá hlavně svoji odborností a korektností při jednání s nimi. Vliv má i předmět, který učitel učí. Jsou předměty, které vyžadují poučky a čistá fakta, která musí být zpracována. Pokud však učitel učí metodami umožňující kreativitu a možnost objevování, pak i zde žáci pocítí emoce z úspěchu. Tyto emoce se nazývají intelektuální emoce.

Učitelovy emoce nejsou jediné, které ovlivňují klima třídy. Každý žák cítí a projevuje emoce, jež mohou ovlivňovat jeho výkon a chování. Z tohoto důvodu by si měl učitel osvojit schopnost empatie, která je podle Eilerta (2016) jednou ze tří základních složek emoční inteligence. Empatii učitel využívá, aby se mohl vcítit do žáků a podle neverbální i verbální komunikace poznat, co zrovna prožívá. Základním kamenem pro tuto dovednost je hluboký zájem o žáky, jací jsou, o čem přemýšlí a co prožívají. Tímto zájmem dává učitel najevo svůj zájem o žáky, který by se měl vrátit v podobě zájmu žáků o učitele, čímž se vytvoří dobrý vztah mezi nimi. Tato schopnost vcítění se do druhých je velice důležitá pro vytváření spokojených a harmonických vztahů. Čím silněji budeme tuto schopnost používat, tím více se o druhých dozvíme a tím lépe budeme schopni naplnit jejich emociální potřeby (Eilert, 2016, str. 16–17, Gavora, 2003, str. 95).

7 FYZIOLOGIE EMOCÍ

V této kapitole se podíváme na emoce z neurofyziologického hlediska. Popíšeme si vnímání vjemu, přenos vjemu do konkrétních částí mozku, které si lehce nastíníme a nakonec se podrobněji podíváme na zrcadlové neurony.

7.1 Vnímání (percepce)

Vnímání je proces zpracování vjemu získaných prostřednictvím smyslových orgánů. Tyto podněty jsou subjektivně zpracovány a vytvářejí naše vnitřní pojetí světa. Toto pojetí světa je ovlivněno emocemi, které jej zkresluje a paměti, která porovnává současné informace s předchozími a zajišťuje jejich aktualizaci. Vnímání je závislé na smyslových orgánech, jejichž prostřednictvím můžeme tyto informace získat. Každý smyslový orgán má své vlastní centrum. Všechny však fungují na principu Transdukce vjemu na akční potenciály. Ty jsou pak interpretovány v příslušné části mozkové kůry (Kulišťák, 2017, str. 78). Během okamžiku dokážeme vnímat mnoho různých vjemu, což nazýváme multisenzorická percepce) (Kulišťák, 2017, str. 90). Úroveň této percepce se odráží na našich kognitivních schopnostech. Jedná se o schopnost modulace vnímaných vjemů, jejich kombinace a vzájemné ovlivňování. Při zpracování informací z různých smyslových orgánů musí mozek vyřešit problém s časovou prodlevou. Doba zpracování vjemů v mozku se liší pro každý smyslový orgán. Proto mozek vyhodnotí situaci, až v okamžiku, kdy zpracuje veškeré podněty zvenčí, kdyby tomu tak nebylo, tak by se mohlo stát, že bychom něco prvně slyšeli a až pak viděli (Eagleman, 2017, str. 49–50). Kromě zjevných podnětů, kterých jsme si vědomi, vnímáme slabé podněty, o jejich přítomnosti nevíme. Toto vnímání se nazývá subliminální (podprahové) (Eagleman, 2017, str. 49–50, Kulišťák, 2017, str. 78, 90).

7.2 Neurony

Neurony jsou přenašeče informací uvnitř nervové soustavy. V lidském mozku najdeme asi kolem 10 miliard neuronů (Encyklopedie Britannica, 2009, str. 39). Skládají se z tří oblastí: axon neboli nervové vlákno, neurost čili buněčné tělo a z přijímacích výběžků dendritů (Nicholls, a další, 2013, str. 7).

Dendrity jsou rozvětvené a předávají informace sousedních neuronů konkrétní buňce. Celý neuron je pak pokryt plazmatickou membránou, obsahující póry umožňující

komunikaci jádra s cytoplazmou. Kromě neuronu tvoří větší část nervové soustavy neuroglie. Ty vytvářejí podporu neuronům, opravují poškozené části nervové soustavy a doplňují chemické látky, které jsou nezbytné pro přenos elektrického impulzu. neuronu (Encyklopedie Britannica, 2009, str 39).

Veškeré informace, které jsou přenášeny pomocí neuronu, mají podobu elektrických a chemických signálů. Tyto informace si předávají různé části mozku, mezi mozkem a míchou prostřednictvím vzájemně propojených neuronů. Každý neuron může být zároveň spojen s tisícem dalších neuronů (Encyklopedie Britannica, 2009, str 45). Přenos informací mezi neurony je způsobem elektrickým impulsem, který prochází tělem neuronu do axonu. Na konci axonu je neurotransmitter, což je váček s chemickými látkami, který umožňuje přenos informací přes synaptickou štěrbinu (prostor mezi dvěma neurony). To probíhá tak, že elektrický impuls podráždí neurotransmitery (váčky s chemickými látkami), ty vypustí chemické látky šířící se štěrbinou, dokud nepodráždí receptor dendridu v dalším neuronu. Ne všechny neurony reagují stejně. Může zde docházet k různým reakcím. Některé neurotransmitery naopak vylučují látky, které zabrání přenosu elektrického impulsu, aby se nešířil do celého těla a nezpůsobil šok. Při přenosu informace hraje velkou roli její naléhavost. Pokud potřebujeme zareagovat okamžitě, např. při popálení, pak se informace přenáší prostřednictvím dlouhých nervových vláken, která dokážou přenášet informaci rychlostí až 100 metrů za vteřinu (Encyklopedie Britannica, 2009, str. 45–46).

Zmíněné elektrické signály můžeme rozdělit do dvou kategorií. Prvními jsou lokální stupňovité potenciály vytvářející vnější podněty, např. světlo dopadající na fotoreceptor v oku. Druhou kategorií jsou akční potenciály. Ty jsou vyvolány lokálními stupňovitými potenciály a slouží k rychlému přenosu informací na dlouhé vzdálenosti (Nicholls, a další, 2013, str. 10).

Pokud se podíváme na samotné elektrické impulsy ve všech nervových buňkách těla, tak zjistíme, že jsou všechny totožné, bez ohledu na příkaz nebo druh informace kterou nesou. Dokonce bychom našli rozdíl v elektrických impulsích člověka a jiných druhů zvířat. Rozlišné vnímání těchto impulsů se odvíjí od konkrétních orgánů, ke kterým vedou (Nicholls, a další, 2013, str. 10).

7.3 Limbický systém

Limbický systém je propojený celek zahrnující oblasti mozku jako je hypothalamus, talamus, amygdalu a hipokampus (Encyklopedie Britannica, 2009, str. 31). Všechny tyto části jsou vzájemně propojeny a napojují se na další oblasti mozku. Jedná se o tu část mozku, která se podílí na instinktivním chování, základních pudech a emocích (Carterová & Rita, 2010, str. 64).

7.4 Hypothalamus

Hypotalamus je oblast mozku, která je zodpovědná za regulaci autonomních funkcí. Zajišťuje udržování správné teploty, chuť, vyměšování, příjem, srdeční frekvenci a dalších životně důležitých funkcí (Encyklopedia Britannica, 2009, str. 33). Udržuje tzv. homeostázi. Rovněž vylučuje některé hormony, jako jsou oxytocin a vasopressin, které ovlivňují hladkou svalovinu vylučovací, trávicí a rozmnožovací soustavy. Zároveň je to oblast mozku spojená s autonomními odpověďmi na emoce, např. pomýšlení na hlad vede k produkci slin (Nicholls a další, 2013, str. 325).

7.5 Thalamus

Jedna z funkcí thalamu je přenos motorických a sensorických signálů do různých oblastí mozkové kůry. Přenáší podněty ze všech smyslových orgánů kromě čichových. Sbíhají se zde signály ze všech typů receptorů, poté jsou roztříděny, seřazeny a poslány primárními a sekundárními sensorickými oblastmi mozku (Encyklopedie Britannica, 2009, str. 33, Carterová & Rita, 2010, str. 60).

7.6 Zrcadlové neurony

Zrcadlové neurony jsou typem senzomotorických neuronů a jsou aktivovány při vykonávání činnosti nebo i při její pozorování. Míra aktivace těchto neuronů je závislá na znalosti pozorované akce. Pokud má jedinec určité znalosti o dané akci, jeho zrcadlové neurony se aktivují ve větším počtu. Zvýšenou aktivitu vykazují i v případě touhy jedince činnost imitovat a sledované dovednosti využít (Knoblich & Sebanz, 2015). Další funkce těchto neuronů je predikce. Díky porozumění jsme schopni předvídat výsledky různých činností, například pokud pozorovaný skočí, jsme schopni předvídat přibližné místo

dopadu (Acharya & Shukla, 2012, str. 118–124).

Zrcadlové neurony se neprojevují jen při pohybu a jiné fyzické akci. Reagují rovněž na bolest druhých. Pokaždé, když plánujeme nějaký cíl, tak náš mozek prostřednictvím nejrůznějších neuronů vyhodnotí, jak se u toho budeme cítit. To je jeden z důvodů, proč se lidé pouští zpravidla do toho, co sami vládnou. Při pozorování činnosti nebo bolesti druhého člověka nám neurony dolní temenní kůry poskytnou informace o pocitech, které daná osoba cítí. Zároveň aktivují stejné neurony, které bychom cítili na místě pozorovaného. Dalo by se říct, že cítíme jeho bolest. Náš mozek nereaguje jen na právě pozorovanou bolest, ale rovnou vytváří předpoklad následného prožívání i fyzické dopady. Z tohoto důvodu stačí vidět pouhou část, abychom procítili vše (Bauer, 2016, str. 47).

8 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Hlavním cílem této diplomové práce je hledat vztahy mezi emoční inteligencí a pedagogickou komunikací. Jelikož jsou pedagogická komunikace i emoční inteligence obsáhlá témata, tak se zaměříme na jejich určité oblasti. V pedagogické komunikaci se zaměřím na nonverbální komunikaci, neboť se jedná o hlavní zdroj vyjadřování a rozpoznávání emocí. U emoční inteligence se zaměřím na projevy emočně inteligentních lidí. Dílčím cílem bude zjistit, jestli se v souvislosti s těmito projevy nevyskytne neverbální komunikace v nepřijatelné míře, která bude působit jako rušivý element. Druhým dílčím cílem bude zjistit míru projevu emoční inteligence u volnočasových pedagogů. Jedná se o kvalitativní výzkum, což znamená, že v jeho průběhu nebudou použity statistické procedury ani způsoby kvantifikace. Při výzkumu budeme postupovat podle metod zakotvené teorie. *„Zakotvená teorie je vědecká metoda. Její postupy byly navrženy tak, že pokud jsou pečlivě dodržovány, zcela splňují všechny požadavky kladené na „dobrou“ vědu: validita, soulad mezi teorií a pozorováním, zobecnitelnost, reprodukovatelnost, přesnost, kritičnost a ověřitelnost (Strauss & Corbinová, 1999, str. 17).“*

8.1 Cíl

Cílem bude prostřednictvím pozorování zaznamenat projevy neverbální komunikace a jejich míra. Poté zjistit množství projevu emočně inteligentního chování u pedagogů. V poslední fázi zkusit najít souvislost s těmito projevy a množstvím neverbální komunikace.

8.2 Výzkumná otázka

Existuje vztah mezi emočně inteligentním chování a nonverbální komunikací?
V jaké míře se vyskytuje u výzkumné skupiny volnočasových pedagogů emočně inteligentní chování?

8.3 Hypotéza

Pedagogové s vyšší četností emočně inteligentního chování mají rozšířenější a aktivnější nonverbální komunikaci.

8.4 Pozorování

„Vědecké pozorování je prováděno za přesně definovaných podmínek, systematicky, co možná nejobjektivněji a je stanoveným a co nejpřesnějším způsobem zaznamenáváno (Surynek, Komárková, Kašparová, 2001, str. 122).“ Při pozorování je daná situace ovlivněna již samotným pozorováním, aniž by si to pozorovatel nebo pozorovaný uvědomoval. Výhoda pozorování v přirozených podmínkách tkví v tom, že nám umožňuje zachytit chování nejbližší realitě. Pozorování můžeme rozdělit do mnoha podob. Podle psychologie můžeme rozdělit pozorování podle intervence pozorovatele do zkoumaného jevu. Buď pozorování nezasahuje do situace, a ta volně plyne, nebo zasahuje do situace záměrným změněním podmínek.

Podle sociologie pak rozdělujeme, zda je zúčastněné, či nezúčastněné. Záleží, jestli je pozorovatel součástí pozorované situace, nebo nikoliv. Další členění vychází z toho, jestli je pozorování zjevné, nebo skryté. Při zjevném pozorování jsou účastníci výzkumu obeznámeni s pozorováním, proto zde musíme vždy počítat s drobnou odchylkou chování. Skryté pozorování je v tomto případě cennější, protože se zde pozorovaní chovají přirozeně, avšak zde narážíme na etické problémy.

Pozorování může probíhat osobně pozorovatelem, pak se jedná o osobní pozorování, nebo může být zaznamenáno na technickém zařízení. Osobní pozorování je limitováno lidským faktorem. I tomu nejzkušenějšímu pozorovateli může něco uniknout, může něco chybně zaznamenat či zkreslit. Technické zařízení může mít problém zachytit kontext, je limitováno světelnými podmínkami i úhlem záběru (Surynek, Komárková, Kašpárková, 2001, str. 122–123).

K pozorování neverbální komunikace byla použita metoda zjevného nezúčastněného pozorování. Cílem bylo zaznamenat neverbální projevy pedagogů podle předem sestaveného záznamového archu od Petra Gavory (Gavora, 2003, str. 142). Pozorovány byly paralingvistické aspekty řeči jako: Intenzita hlasu, tempo řeči, pauzy v řeči, barva hlasu. Dále jsme pozorovali nonverbální komunikaci, která byla tvořena pohledy, polohou těla, postoji, gestikulací a pohyby rukou.

8.5 Rozhovor

Rozhovor je metoda, při které dochází k přímé interakci tazatele a respondenta. Díky toho dokáže snížit míru odmítavosti ze strany respondentů. Dokážeme při něm zjistit hlubší souvislosti, které by nám jinak unikly. Informace získané při dotazování jsou výsledkem vlastního obrazu jedince na danou problematiku, které vycházejí z jeho zkušeností, poznání, paměti atd. Přímou interakcí může tazatel předejít nedorozuměním a špatnému výkladu ze stran respondenta. Rozhovor bývá pro respondenta zajímavější a vzhledem k osobnímu kontaktu a tazatelem snese, větší zátěž (Surynek, Komárková, Kašparová, 2001, str. 82–83).

Nevýhodou osobního rozhovoru je časová i finanční náročnost. Respondenti bývají často těžko k zastížení, nebo nemají čas. Pro spoustu lidí je příjemnější písemné dotazování než zmíněný osobní kontakt. Protože při písemném dotazování je zajištěna větší míra anonymity. Rovně zde dochází k ovlivnění odpovědí přítomností tazatele (Surynek, Komárková, Kašpárková, 2001, str. 84).

Interakce mezi tazatelem a respondentem je ovlivněna mnoha faktory.

- Předmětem dotazování: Vztah k danému tématu
- Scénářem rozhovoru: Jakým způsobem byl rozhovor veden. Jaký je obsah otázek a jejich formulace
- Prostředím, ve kterém probíhá: Zde hrají roli rušivé elementy. Vliv má vztah prostředí, s dotazovaným obsahem.

Osobností dotazovaného a tazatele a jejich interakcí: Spadá zde veškerá komunikace, která proběhne mezi respondentem a pozorovaným. Veškeré verbální i neverbální projevy mohou ovlivnit celý proces. Motivace obou účastníků rozhovoru ovlivňuje, jestli k němu vůbec dojde a v jaké kvalitě proběhne (Surynek, Komárková, Kašpárková, 2001, str. 84).

Rozhovor této práce byl zaměřený na hledání projevu emoční inteligence. Šlo o polo standardizovaný rozhovor vycházející z článku od Dr. Travise Bradberryho, který pracuje pro společnost TalentSmart . Tato společnost se zaměřuje na zkoumání EQ. Dr. Travis Bradberry využil data společnosti obsahující přes milion respondentů a na základě těchto dat vytvořil seznam věcí, které nedělají emočně inteligentní lidé. Z těchto výsledku jsem vytvořil 7 okruhů otázek s případnými podotázkami.

8.6 Prostředí pro výzkum.

Výzkum bude probíhat ve čtyřech organizacích zaměřených na volný čas, které se nacházejí v okolí Ostravy a Olomouce. Všechny zvolené organizace mají dlouhou působnost a poskytují širokou škálu volnočasových aktivit. Ve všech organizacích působí volnočasoví pedagogové s pedagogickým vzděláním.

8.7 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo pět pedagogů volného času, kteří mají vysokoškolské pedagogické vzdělání. Tito pedagogové byli vybráni na základě dlouhodobého vedení kroužku a práce. Všichni pedagogové podepsali informovaný souhlas s provedením studie. Jména všech pedagogů byla anonymizovaná a na hrazena kódovým označením R1–R5.

9 ZÁZNAM POZOROVÁNÍ

První pozorování proběhlo v kroužku volejbalu. Uskutečnilo se 8. 3. 2019. Kroužek trval 45 min a vedoucí, která vedla tento kroužek, se sama věnuje volejbalu několik let. Skupina dětí, kterou vedla, byly začátečníci.

Tabulka 1: Pozorování R1

45 min	Pozorovaný jev: Neverbální komunikace	Interakce
1. minuta	Vedoucí sedí, pozoruje skupinu a kontroluje docházku.	Pedagog – Celá skupina
3. minuta	Běhá po tělocvičně, kontroluje skupinu, zvedá hlas, pro lepší slyšitelnost.	Pedagog – Celá skupina
4. minuta	Dřepí, směje se. Okřikuje dítě.	Pedagog – Dítě
6. minuta	Gesto dvou zvednutých prstů. Zbylý čas hry.	Pedagog – Celá skupina
7. minuta	Stoj rozkročný před skupinou.	Pedagog – Celá třída
8. minuta	Ukazuje prstem na dítě a mračí se.	Pedagog – Dítě
10. minuta	Předklon a drží se za holeně.	Žádná interakce
11. minuta	Stojí mezi dvěma řadami, dává pokyny další činnosti. Rychlá mluva, střední hlasitost (nekřičí, ale je slyšet přes tělocvičnu), vysoko postavený hlas, krátké pauzy.	Pedagog – Celá skupina

13. minuta	Rukou směřuje děti na správné místo. Okřikuje dítě, aby nezlobilo.	Pedagog – Celá skupina
14. minuta	Chodí mezi dětmi. Zvýšená hlasitost, kvůli hluku.	Pedagog – Celá skupina
17. minuta	Radí dětem.	Pedagog – Dítě
20. minuta	Naznačuje podání zespona a stojí u toho, kdo má podání.	Pedagog – Dítě
23. minuta	Ukázala na dítě a zamračila se.	Pedagog – Dítě
25. minuta	Křičí, na dítě.	Pedagog – Dítě
28. minuta	Vykřikla radostí.	Pedagog – Dítě
32. minuta	Sedá si naproti řady.	Pedagog – Celá skupina
33. minuta	Směje se.	Pedagog – Dítě
36. minuta	Naznačuje správné nahrávání.	Pedagog – Dítě
40. minuta	Sedí na lavičce a kontroluje skupinu při hře.	Pedagog – Celá skupina
42. minuta	Okřikuje děti a symbolizuje konec hry.	Pedagog – Skupina tří dětí
45. minuta	Svolává je a mává na ně.	Pedagog – Celá skupina

Druhé pozorování proběhlo v kroužku Volňásek a uskutečnilo se 14. 3. 2019. Tento kroužek vedla lektorka, která jej zde zavedla a funguje již rok. Sama lektorka vede spoustu kroužků a má několikaleté zkušenosti. Tento kroužek je zaměřen na děti předškolního věku.

Tabulka 2: Pozorování R2

60. minut	Pozorovaný jev: Neverbální komunikace	Interakce
1. minuta	Sedí v kroužku s dětmi, mluví potichu a pomalu.	Pedagog – Celá skupina
2. minuta	Nadsazuje hlas a chytá se za tvář.	Pedagog – Dítě
3. minuta	Naklání se k dětem a směje se. Mění barvu hlasu i hlasitost. Směje se.	Pedagog – Celá skupina
4. minuta	Šeptá a nadsazuje hlas.	Pedagog – Celá skupina
7. minuta	Jde k osamocенému dítěti. Vede ho zpátky. Ukazuje, ať si sedne.	Pedagog – Dítě
9. minuta	Plácá se po čele, nadsazuje hlas. Mění hlasitost.	Pedagog – Celá skupina
11. minuta	Mluví po slabikách, velké pauzy, pomalá mluva.	Pedagog – Celá skupina.
12. minuta	Zvedá se a točí se s dětmi dokola.	Pedagog – Celá skupina
15. minuta	Dřepí, gesto palec nahoru.	Pedagog – Celá skupina
16. minuta	Dramatizace, zvedá se, natahuje ruce, otáčí je, zvedá nad hlavu.	Pedagog – Celá skupina
19. minuta	Sedá si do kroužku, rozpočítává děti. Potichu a pomalu vysvětluje další činnost.	Pedagog – Celá skupina
20. minuta	Počítá na prstech, utíká po třídě.	Pedagog – Celá skupina
21. minuta	Sedí v kroužku a pomalu, potichu s pauzami opakuje.	Pedagog – Celá skupina

23. minuta	Prst přes pusy a říká: „pššššš“.	Pedagog – Dítě
25. minuta	Chodí po třídě.	Pedagog – Celá skupina
28. minuta	Plácá si s dětmi, mluví nahlas. Sedá si do kroužku	Pedagog – Celá skupina
29. minuta	Směje se,	Pedagog – Celá skupina
35. minuta	Přemísťuje se s dětmi ven.	Pedagog – čtyři děti.
45. minuta	Obchází hřiště a zvyšuje na děti hlas.	Pedagog – Celá skupina
47. minuta	Imituje elfa.	Pedagog – Dítě
49. minuta	Povzbuzuje dítě.	Pedagog – Celá skupina
50. minuta	Běhá s dětmi.	Pedagog – Celá skupina
53. minuta	Kontroluje děti.	Pedagog – Celá skupina
57. minuta	Mává na děti, volá je.	Pedagog – Celá skupina

Třetí pozorování proběhlo v droužku deskových her. Uskutečnilo se 18. 3. 2019. Tento kroužek vedl lektor, který jej vede dlouho a považuje deskové hry za jeden ze svých největších zájmů. Tento kroužek proběhl v poměrně malé skupině dětí a lektor se hry účastnil a celou ji korigoval.

Tabulka 3: Pozorování R3

60 minut	Pozorovaný jev: Neverbální komunikace	Interakce
1. minuta	Sedá si s dětmi ke stolu.	Pedagog – Celá skupina
2. minuta	Vysvětluje pravidla. Má hluboký hlas, mluví pomalu a zřetelně, dlouhé mezery.	Pedagog – Celá skupina
7. minuta	Ukazuje všechny.	Pedagog – Celá skupina

	komponenty hry.	
10. minuta	Utišující gesto.	Pedagog – Dítě
12. minuta	Znovu opakuje pravidla. Mění intonaci hlasu a mává přítom rukama. Lehce klepe do stolu.	Pedagog – Celá skupina Pedagog – Celá skupina
14. minuta	Zvedá prst na získání pozornosti. Mluví rychleji, pozoruje, to dítě, které působí ztraceně.	Pedagog – Dítě
15. minuta	Ukazuje postupně na děti, ptá se, jestli chápou.	Pedagog – Celá skupina
17. minuta	Ukazuje na každou kartu a popisuje ji.	Pedagog – Celá skupina
20. minuta	Mne si spánky.	Pedagog
21. minuta	Projíždí si rukama obličej.	Pedagog
23. minuta	Střídá pohledy na děti a karty.	Pedagog – Celá skupina
25. minuta	Drží se za čelo.	Pedagog
28. minuta	Drží se oběma rukama za tváře.	Pedagog
30. minuta	Popisuje příběh o Davidovi a Goliášovi. Doplnuje gesty pro velikost (roztažené ruce), gestem pro malého (drží ruku nízko u země), gesto pro hod (švihnutí rukou dopředu).	Pedagog – Celá skupina
32. minuta	Hraje si s prsty, a škrábe se na spánku.	Pedagog

33. minuta	Podpírá si bradu.	Pedagog– Celá skupina
35. minuta	Drží se za tváře.	Pedagog
37. minuta	Smích.	Pedagog– Celá skupina
39. minuta	Klepe do stolu.	Pedagog– Celá skupina
43. minuta	Upřený pohled z okna.	Pedagog
44. minuta	Pozoruje děti.	Pedagog– Celá skupina
50. minuta	Mne si tváře.	Pedagog
53. minuta	Odvádí je.	Pedagog

Čtvrté pozorování proběhlo v kroužku 3D tisku. Uskutečnilo se 20. 3. 2019. Lektor vede tento kroužek už přes rok a snaží se u dětí rozvíjet samostatnost a pochopení celého procesu, které vyústí ve hmatatelný produkt. Jelikož se zabývá studiem matematiky i IT, tak dobře rozumí celému systému. Toto pochopení předává dětem poutavou formou.

Tabulka 4: Pozorování R4

60 minut	Pozorovaný jev: Neverbální komunikace	Interakce
1. minuta	Mává na děti a svolává je.	Pedagog– Celá skupina
2. minuta	Vede je do učebny.	Pedagog– Celá skupina
5. minuta	Stojí před dětmi, mluví pomalu hlasitě.	Pedagog– Celá skupina
7. minuta	Obchází každé dítě a ukazuje na ikony v počítači.	Pedagog– Jednotlivé děti ..
9. minuta	Obchází je znovu a kontroluje je.	Pedagog– Jednotlivé děti
11. minuta	Zvýšil hlas.	Pedagog– Celá skupina
12. minuta	Mává rukama, krouží s nimi při vysvětlování.	Pedagog– Celá skupina
13. minuta	Ukazuje na dítě, aby se zklidnilo.	Pedagog– Dítě
14. minuta	Čísla na prstech, při	Pedagog– Celá skupina

	jmenování úkolů kroužku.	
15. minuta	Zatleskal dítěti.	Pedagog– Dítě
17. minuta	Mne si ruce, protože se dítěti povedlo najít potřebné informace.	Pedagog– Dítě
18. minuta	Drží se za bradu a přemýšlí.	Pedagog
19. minuta	Při vysvětlování zvedá ruku, zvedá hlas pro zdůraznění klíčových informací.	Pedagog– Celá skupina
20. minuta	Jásot při postřehu jednoho z dětí.	Pedagog– Dítě
22. minuta	Při neúspěchu zvedl ruce nad hlavou a kroutí hlavou.	Pedagog
24. minuta	Pokývnul hlavou při správné odpovědi.	Pedagog– Dítě
25. minuta	Při popisu zvedá ruku do úrovně hlavy.	Pedagog– Celá skupina
26. minuta	Decentní smích, vysvětluje a přitom máchá rukama, krouží rukou a občas máchá rukama.	Pedagog– Celá skupina
27. minuta	Předvádí rukama vrstvení materiálu při 3D tisku.	Pedagog– Celá skupina
30. minuta	Gesto otočení vzad.	Pedagog– Dítě
33. minuta	Setnul ruce „zmožením“ kroutí hlavou, rozpřáhl ruce.	Pedagog– Dvojice dětí
37. minuta	Ztlumil hlas, změnil intonaci a znovu vysvětluje.	Pedagog– Celá skupina.
39. minuta	Radostně zvedl ruce.	Pedagog– Dítě

40. minuta	Obchází všechny a kontroluje.	Pedagog– Celá skupina
42. minuta	Překvapeně zvedl hlavu.	Pedagog– Dítě
45. minut	Pozvedává hlas a říká: „ <i>nee</i> .“ Opět předvádí vrstvení materiálu při 3D tisku.	Pedagog– Dítě
47. minuta	Popisuje vlastnosti modelu. Využívá gesta pro roztahování a smršťování.	Pedagog– Celá skupina
50. minuta	Ukazuje na prstech pět, a říká, že se blíží konec.	Pedagog– Celá skupina
55. minuta	Odvádí děti.	Pedagog– Celá skupina

Páté pozorování proběhlo v kroužku juda. Uskutečnilo se 22. 3. 2019. Tento kroužek vede lektor, který se judu věnuje spoustu let. Dosáhl úrovně černého pásu, což prokazuje je schopnosti v tomto sportu. Jako trenér působí už dva roky a má spoustu úspěchů se svým týmem. Vyhrál s nimi mnoho cen a neustále jezdí na nejrůznější soutěže.

Tabulka 5: Pozorování R5

60 minut	Pozorovaný jev: Neverbální komunikace	Interakce
1. minuta	Kleká si před skupinu.	Pedagog– Celá skupina
2. minuta	Mluví potichu.	Pedagog– Celá skupina
4. minuta	Uklání se skupině.	Pedagog– Celá skupina
5. minuta	Tleská do tempa cviku.	Pedagog– Celá skupina
7. minuta	Okřikuje dítě.	Pedagog– Celá skupina
9. minuta	Prochází se po tělocvičně.	Pedagog– Celá skupina
10. minuta	Běhá po tělocvičně.	Pedagog– Celá skupina
12. minuta	Skáče po jedné noze.	Pedagog– Celá skupina
14. minut	Ukazuje směr, kam mají jít.	Pedagog, celá skupina

16. minuta	Stojí mezi dětmi.	Pedagog– Celá skupina
18. minuta	Pozoruje děti.	Pedagog– Skupina dětí
23. minuta	Kotouly skrz tělocvičnu spolu s dětmi.	Pedagog– Celá skupina
24. minuta	Kotouly skrz tělocvičnu pozadu.	Pedagog– Celá skupina
25. minuta	Stojí před skupinou	Pedagog– Celá skupina
26. minuta	Zakřičí pokyn.	Pedagog– Celá skupina
27. minuta	Zakřičel pokyny, které doplnil gesty pro kotoul popředu, kotoul pozadu a hvězdu.	Pedagog– Celá skupina
28. minuta	Tleskáním udává tempo.	Pedagog– Celá skupina
33. minuta	Skáče na místě.	Pedagog– Celá skupina
34. minuta	Tleská pro začátek a konec aktivity.	Pedagog– Celá skupina
37. minuta	Předvádí gesta, útoku, obrany, úchopu a přehození.	Pedagog– Skupina dětí
41. minuta	Uklání se před ukázkou chvatu.	Pedagog– Žák
43. minuta	Tlesk na změnu rolí.	Pedagog– Celá skupina
45. minuta	Jde poradit dítěti (potichu mu něco říká, vidím gesto pro úchop).	Pedagog– Dítě
46. minuta	Vrací se zpět před skupinu a pozoruje je.	Pedagog– Celá skupina
48. minuta	Uklání se před ukázkou chvatu.	Pedagog– Celá skupina
50. minuta	Zakřičel konec.	Pedagog celá skupina
53. minuta	Uklání se jim.	Pedagog celá skupina

9.1 Vyhodnocení pozorování

Při svém pozorování jsem se zaměřil na konkrétní složky paralingvistické a neverbální komunikace, kterými byly: Intenzita hlasu, tempo řeči, pauzy v řeči, barva hlasu, pohled, polohu těla, postoj, gestikulace a pohyby rukou.

9.1.1 První pozorování

U první pozorované osoby byly zastoupeny všechny tyto složky v různé míře, kromě pohybu rukou, ty neměla nějak výrazné. Intenzita hlasu se měnila podle situace. Pokud se snažila dítěti poradit, pak spíše šeptala, ale většinu času mluvila dost hlasitě, což bylo důsledkem hlasitých zvuků dopadajícího míče. Tempo řeči bylo velice rychlé a pauzy v této rychlé mluvě byly spíše nahodilé. Pohledy očí probíhaly mezi celou skupinou a konkrétním dítětem, které provádělo cvik. Ve většině případu však systematicky kontrolovala všechny děti. Pohledy byly zaměřené na pozorování chování dětí i na kontrolu správnosti prováděného úkonu.

Poloha těla se střídala. Nejdelší čas však strávila ve stoji. Místo stání bylo u žáků, kteří zrovna prováděli cvik. Postoj byl většinou uvolněný. Gestikulace byla malá, jediná gesta, která byla použita, byla gesta pro podání a nahrávku, ukázání zbylého času na prstech a ukazovací gesta pro rozmíst'ování dětí a při uklidňování. Dvě ze čtyř gest jsou součástí volejbalu, a proto je prováděla zcela přirozeně.

9.1.2 Druhé pozorování

Pozorovaná osoba využívala všechny pozorované složky neverbální komunikace. Velice dobře pracovala s hlasem. Intenzita hlasu se měnila podle aktivit. Při povídání v kroužku hlas snižovala a přibližovala se k dětem a při běhacích aktivitách zvyšovala. Převažovala nižší hlasitost. Tempo řeči bylo pomalé s častými pauzami, až slabikováním. Při mluvě plyně nadsazovala hlas a zase snižovala. Drtivou většinu času se věnovala celé skupině a pozorovala všechny děti.

Poloha těla se střídala mezi sezeními v kroužku a obcházením mezi dětmi. Spolu s polohou těla se měnily aktivity. Počátek byl spíše povídavý v kroužku, takže byla navozená osobní atmosféra a při hrách se na ně snažila dohlížet, kontrolovat je a být mezi nimi. Děti tvořily dvě skupinky, mezi kterými se systematicky pohybovala. Pohyby rukou

se vyskytovaly pouze při dramatizaci, jinak měla ruce volně. Postoj byl uvolněný. Počet gest byl malý. Použitá gesta byla pro utišení (prst přes pusku), údiv při chycení se za tvář, předstírání zapomnění (plácnutí po čele) a ukazování čísel na prstech. Šlo o jednoduchá gesta, která prováděla přirozeně.

9.1.3 Třetí pozorování

Třetí pozorování obsahovalo všechny pozorované prvky neverbální komunikace. Na rozdíl od předchozích bylo bohaté na gesta a pohyby rukou.

Intenzita hlasu nebyla vysoká, protože všichni seděli u jednoho stolu a nebylo třeba se přehlušovat. Párkrát zvýšil hlas při vysvětlování pravidel, pro získání pozornosti. Hlas měl hluboký, jen párkrát nadsadil hlas, jinak držel stejnou barvu. Tempo hlasu bylo pomalé s velkými pauzami. Jednalo se o menší děti, tak jim dával prostor pro vstřebání pravidel. Pohledy se střídaly mezi kartami ze hry a celou skupinou. Pohled se mu ztrácel při přemýšlení, neboť byl příliš zapálený do hry, ale většinu času věnoval pohledy všem dětem.

Pedagog seděl po celou dobu u stolu s dětmi, a byl uvolněný, neprojevoval se strnule. Při hře často pohyboval rukama. Při přemýšlení poklepával prsty, projížděl si rukama ve vlasech a hrál si s prsty. Tyto projevy se však vztahovaly spíše ke hře než k samotnému kroužku. Často gestikuloval a v jeho gestech se čitelně projevovaly emoce. První gesto bylo tišící, pro vysvětlení pravidel. Když chtěl získat pozornost, tak místo zvedání hlasu zvedl prst a děti zareagovaly ztišením. Často používal ukazovací gesto buď na karty, aby je popsal a vysvětlil, nebo na děti, aby jim připomněl, že jsou na tahu. Při přemýšlení si mnul spánky, a když nemohl na nic přijít, tak si projížděl rukama po tváři. Při příběhu o Davidu a Goliášovi použil gesta k názornému popisu. Popsal velikého Goliáše roztaženými rukama a malého Davida přiložením ruky k podlaze. Děti ho zaujatě pozorovaly a poslouchaly. Všechna gesta byla plynulá.

9.1.4 Čtvrté pozorování

Čtvrtý pozorovaný využíval všechny pozorované složky neverbální komunikace. Pracoval s hlasem a využíval gesta pro vysvětlování i pro pobavení. Byl uvolněný a měl časté a viditelné pohyby rukou.

Čtvrtý pozorovaný měl každý ze sledovaných projevů neverbální komunikace. Dobře pracoval s hlasem i gesty. Jeho výklad často doprovázely viditelné pohyby rukou.

Intenzita hlasu byla vyšší s klidným tempem. Výšku hlasu měnil podle potřeby. Nezvedal hlas jen při okřikování, ale i pro zdůraznění klíčových informací. Náležitě pauzy v řeči, někdy větší při vysvětlování. Nadsazený hlas, který protahoval při neúspěchu dítěte. Děti pak lépe snášeli nezdar. Pohledy očí věnoval všem dětem a zároveň pozoroval počítač každého dítěte pro kontrolu správnosti a pro případnou radu.

Neustále se procházel po místnosti. Při vysvětlování po jedné ose, a poté obcházel počítače a kontroloval děti. Po celou dobu byl uvolněný. Časté pohyby rukou při vysvětlování, Při vysvětlování kroužil zápěstím, Když se někomu něco nepovedlo, tak zase zvedl ruce nad hlavu. Při opakované otázce rozpráhl ruce do stran. Nepůsobilo to však rušivě, ale spíš to děti pobavilo a odvedlo pozornost od neúspěchu. Z počátku ukazoval, na jakou ikonu mají kliknout. Počítal úkoly kroužku a ukazoval je na prstech. Pak je nechal zvednuté a ještě jednou zopakoval. Při úspěchu zatleskal. Když dítě něco správně pochopilo, tak si spokojeně mnul ruce a když řeklo něco správně tak zakýval hlavou. Při vysvětlování 3D tisku to doprovázel gesty pro vrstvení materiálu a při vysvětlování funkce modelu ukazoval gesta pro prodlužování a zkracování.

9.1.5 Páté pozorování

Pátý pozorovaný moc nepromluvil s hlasem. Mezi dětmi se pohyboval, když s nimi prováděl nějaké cviky, nebo ukazoval chvaty, ale jinak spíš fungoval jako dohled a kontrola.

Intenzita hlasu byla ze startu tichá při řešení organizačních věcí, zbytek kroužky křičel pokyny, udával tempo nebo počítal kliky. Tempo řeči pomalé, s nevýrazným hlasem. Nesourodé pauzy v řeči. Pohledy na celou skupinu, občas pozoroval dvojice, ale většinu času pozoroval všechny. Bylo to z důvodu kontroly i bezpečnosti. Mimo rozcvičku a ukázkou chvatu stál na začátku tělocvičny mimo děti. Při ukázce chvatu se vždy svému oponentovi uklonil. Postoj měl uvolněný, často se opíral o stěnu, nebo držel rukou za lano a visel na něm.

Neměl samovolné pohyby rukou. Tleskáním stanovoval tempo prováděných cviků. Častá ukazovací gesta pro stanovení směru. Při zadávání úkolu využíval gesta pro kotoul a pro hvězdu. Nebo při tréninku dětí jim gestikuloval chvaty jako uchopení, přehoz, obranu i útok. Využívaná gesta byla plynulá.

9.2 Shrnutí pozorování

Všichni pozorovaní využívali prvky neverbální komunikace. Objevovala se po většinu času kroužku a efektivně doprovázela s dělení pedagoga. Tři z pěti pozorovaných využívali všechny pozorované prvky neverbální komunikace. Můžeme však najít rozdíly. Pedagog s označením R2 využíval všechny prvky neverbální komunikace, přičemž vynikal v práci s hlasem. Neustále věnoval pozornost všem dětem a udržoval s nimi kontakt. Pedagog s označením R4 využíval rovněž všechny prvky pedagogické komunikace a velice zdatně využíval gestikulaci, kterou často doprovázel máváním rukou. Jeho práce s hlasem zpříjemňovala vysvětlování informací. Spíše se však pohyboval po jedné ose a měl odstup od dětí. Poslední z pedagogů, který obsáhl všechny pozorované prvky neverbální komunikace, byl R3. Ten často využíval gesta i pohyby rukou, které většinou vycházely ze hry než z práce s dětmi. Rovněž se často zamýšlel a vytrácela se tím interakce s dětmi. Pedagog s označením R1 Neměla žádné projevy rukou, tempo řeči bylo rychlé a celkově se neverbální komunikace zaměřila čistě na trénink. Poslední pozorovaný nepracoval s hlasem prakticky vůbec, kromě křičení pokynů a stanovování tempa. Držel se většinou mimo skupinu a měl spíš funkci dohlížejícího, který případně poradil a předvedl správné chvaty. Při postoji se opíral o zeď nebo visel na laně.

10 ANALÝZA ROZHovorŮ

Analýza rozhovoru proběhne trojím kódováním, které ve své knize uvádí Strauss a Corbinová (1999). Rozdělují kódování do tří typů:

- Otevřené kódování.
- Axiální kódování.
- Selektivní kódování (Strauss & Corbinová, 1999, str. 40).

10.1 Otevřené kódování

Otevřené kódování je analýza, při které hledáme společné pojmy a dále je označujeme a kategorizujeme. Toto kódování probíhá detailním prostudováním veškerých údajů a hledáním jejich podobností (Strauss & Corbinová, 1999, str. 43).

Pro tuto část analýzy jsem si vytvořil několik kategorií a klíčové výroky respondentů z každé kategorie budu porovnávat s kategoriemi Dr. Bradberryho. Pokud najdu spojitosti mezi těmito kategoriemi, tak rozpoznám projevy emočně inteligentního chování u výzkumné skupiny.

Zvolené kategorie jsou:

- Vedení kroužku a zájmy pedagogů.
- Projev radosti a vnější prostředí.
- Křivda a odpuštění.
- Řešení konfliktu a zvládnání hněvu.
- Dokonalost a její dosahování.
- Selhání a zpětná vazba.
- Cíl a risk.
- Čas a způsob řešení problémů.
- Naslouchání a asertivita.

Tabulka 6: Kategorie vedení kroužku a zájmu pedagogů

Kategorie	Odpovědi
Vedení kroužku a zájmy pedagogů	R1: Nejvíce mám ráda volejbal, který hraju od osmi let. Jsem trenérka volejbalu na dvou různých školách
	R2: Baví mě cestování, fotografování, tancování, hraní her, práce s dětmi, sekávání se s přáteli. Tím, že jsem se zmínila, že jedná z věcí, která mě baví, je práce s dětmi, takže tím se to spojuje. Jinak vedla jsem fotografický kroužek.
	R3: Baví mě toho hodně, nejraději mám sport, konkrétně fotbal, dále mě baví v celku má profese. Hodně mě baví deskové hry, které hrají často. Jsem pedagog volného času, ve kterém vedou spoustu sportovních kroužků.
	R4: Co mě baví? Sportovně zaměřené disciplíny. Konkrétně plavání, fotbal horolezení. Poté mě baví, vymýšlení nových systému a věcí. Mám v podstatě horolezecký kroužek. Vedu 3D tisk a díky toho můžu rozvíjet tvorbu a vyjádření své kreativity.
	R5 : Nejvíce mě baví judo. Dělam to již několik let a věnuju tomu spoustu času.

Tabulka 7: Kategorie projevu radosti ve vnějším prostředí

Kategorie	Odpovědi
Projev radosti a vnější prostředí	R1: Snažím se působit pozitivně, i když tu špatnou náladu mám. Když mám dobrou náladu, tak se začnu strašně „tlemit“. Když mě něco moc překvapí a mám opravdovou radost, tak začnu skákat, mávat rukama, začnu se chytat za hlavu, že to není možné a mám prostě radost. Na co ty emoce krotit, ať všichni vidí, že mám radost. Když přijdu někam, kde je blbá nálada, tak nemám chuť se „tlemit“ a jsem zachmuřenější.

	<p>R2: Myslím si, že jo, že nemám problém vyjadřovat radost na veřejnosti.</p> <p>když třeba se vyskytnu někde, kde si někdo stěžuje a má nějakou špatnou náladu a tak nějak těmi stížnostmi, tím vším negativním jakoby, tak občas prostě cítím, že se mi to nelíbí, že teď nechci se tím nechat ovlivnit. Myslím si, že občas určitě, to ten vliv má.</p>
	<p>R3: Když budu někde na náměstí a někdo mi zavolá dobrou zprávu, tak nebudu mít problém se nahlas zaradovat. Zase třeba v autobuse budu diskrétní. Mám tendence, že někam přijdu a je tam blbá nálada, tak se ji pokouším povzbudit. Pokusím se o humor. Týká se to ale mně známému prostředí.</p> <p>Pokud to bude prostředí, kde to moc neznám, tak tam ne.</p>
	<p>R4: Tak nejvíce projevují radost smíchem, který jde někdy vidět, i když je velmi decentní a následně trochu obrazně řečeno „létám“. V blízkém okruhu přátel je moje reakce pozorovatelnější, nicméně nejsem veliký extrovert a nejsem ten, který musí nutně projevovat všechny své emoce hned a ve velké míře. Mám emoce docela pod kontrolou, tak bych řekl, že to na mě nevědomě působí, nicméně si nechávám svou dobrou náladu.</p>
	<p>R5: Když jsem na závodech juda, což je prakticky každý víkend, tak určitě. Když se mi něco podaří, tak se raduju na cele kolo.</p> <p>Na veřejnosti mimo sport, s tím taky nemám problém. Když lidi nemají dobrou náladu, tak se to odráží i na mně. Snažím se udržet dobrou náladu, ale když to nejde, tak to nejde</p>

Tabulka 8: Kategorie křivdy a odpuštění

Kategorie	Odpovědi
<p>Křivda a odpuštění</p>	<p>R1: Pokud je oprávněná, tak ji dokážu přijmout. Pokud s tím nesouhlasím, tak jdu do sporu s danou osobou. Pokud je mi ukřivděno neprávem, tak se začnu bránit. Odpouštět, odpouštím, ale jen pokud si to zaslouží a pokud to bylo, něco co se odpustit dá, jinak ne. U kamaráda třeba mi to zůstalo v podvědomí, ale spíš to, že jsme měli více pozitivních zážitků, než ten jeden negativní, tak jsou ty emoce spíše pozitivní, než negativní.</p>
	<p>R2: Většinou se snažím odpouštět spíš hlavně kvůli sobě, protože když budu na toho člověka naštvaná, tak to moc ničemu nepomůže, záleží čeho, se to týká a v jakém rozsahu to je.</p> <p>Po odpuštění si myslím, že nějakou dobu určitě, to bude znát, i když bych se snažila to nějak přecházet a snažit se chovat jako na začátku, nebude to úplně přirozené, jako dřív. Určitě to bude znát, i když bych se snažila to nějak přecházet a snažit se chovat jako na začátku.</p>
	<p>R3: Reaguji výbuchem, Je to na mně dominantní a je to hodně vidět. Když cítím nějakou křivdu, tak jsem hodně emocionální. Když cítím nespravedlnost, tak se dokážu pohádat. Odpouštím velice brzo. Pokud toho člověk lituje, tak hned. Pokud člověk nedokáže přiznat chybu, tak mu vevnitř odpustím, ale navenek to nepůjde znát. sice nezapomínám, ale dokážu rychle odpustit.</p>
	<p>R4: Mívám pocit, že jsem v právu, a že mi bylo ukřivděno. Snažím se hledat důvodu, proč to ten člověk udělal, nebo jestli to bylo opravdu záměrné. Většinu věcí odpouštím docela rychle. Myslím si, že jsem docela splachovací. Nicméně pokud vidím, že někdo cíleně, záměrně a dlouhodobě dělá věci proti mně. Tak v tom</p>

	<p>případě se to odpouští daleko hůř, a čím je to citově vypjatější, tak je to daleko horší.</p> <p>Po odpuštění cítím apatii. Kdy částečně nic necítím, ve větší míře a poté bych popsal takovou fázi úplného smíření, kdy proti tomu člověku necítím nic špatného. Spíš je to neutrální a cítím pocit snahy dívat se na toho člověka, jako bych ho viděl poprvé.</p>
	<p>R5: Záleží, o jakou jde křivdu, jestli mám pravdu já, nebo ten druhý. Nemám problém přijmout kritiku, když si to zasloužím. Abych mu neodpustil, tak by musel udělat něco hodně špatného. Nedokážu si vybavit něco, co by musel udělat, abych mu neodpustil. Odpouštím hodně brzy. Záleží, jak se ke mně ten člověk chová. Pokud nejde o nic vážného, tak mi to trvá den dva, ale jsou lidé, u kterých mi to trvalo i dva roky. Po odpuštění si držím menší odstup. Mám pocit, že by se mohlo stát něco dál. Už mu tolik nevěřím a jsem opatrný.</p>

Tabulka 9: Kategorie řešení konfliktů a zvládnání hněvu

Kategorie	Odpovědi
<p>Řešení konfliktu a zvládnání hněvu</p>	<p>R1: Když je to s člověkem, který je mi opravdu blízký, tak se to snažím řešit tak, aby se ty vztahy nenarušily. Dřív jsem konflikty řešila výbušně a emocionálně, takže od té doby už jen s čistou hlavou. Záleží na osobě. Snažím se to zvládnout s chladnou hlavou. Vždy myslím na to, co se může stát. Když mám pocit, že se něco schyluje ke konfliktu, tak se to snažím zastavit před startem.</p> <p>R2: Snažím se řešit konflikty v klidu. Než abych vybuchla, tak to probírám sama v sobě a spíše se uzavřu. Pak se to utřídí, a pokud si uvědomím, že to za to vůbec nestojí, tak to nechám být. Pokud cítím, že by to mělo být řešeno, tak se to nějak řeší. Celkově si myslím, že do</p>

	<p>konfliktu nerada chodím. Nenechávám se hněvem unést. Když se jedná o hodně blízkou osobu, tak k tomu občas dojde, ale ne tak hodně. S cizími lidmi se nenechávám unášet. Myslím si, že nad důsledky nějakým způsobem přemýšlím a dávám si na to pozor. Tím, že nejsem taková impulzivní, ale spíš si to projdu sama se sebou a první se uzavřu, tak si myslím, že jo.</p>
	<p>R3: Ve škole se snažím mít nadhled, a když děti mají konflikt, tak se je to snažím nechat urovnat mezi sebou a spíš to řeším v tichosti a když to nezabere, tak zvýším hlas. Když vím, že mám pravdu, tak se zasměju a kroučím hlavou. Propadám při konfliktu hněvu. Třeba propadám hněvu při pozorování fotbalu. Vidím, že se stala nějaká nespravedlnost, někomu se zapíská penalta a já jsem naštvaný. Nestává se mi, že bych byl na někoho, tak naštvaný, že bych s ním už nechtěl nic mít. Uvědomuji si důsledky a to mě právě často krotí a pomáhá mi to se nad to povznést. Nebo mi to pomáhá se držet v mezích. Minimálně podvědomě ano.</p>
	<p>R4: Jako nejčastější způsob řešení konfliktů bych označil komunikaci. Případně nějakou toleranci. Jsem poměrně nekonfliktní člověk, aspoň si to o sobě myslím. Nicméně pokud by se jednalo o nějaký konflikt, dejme tomu fyzický, tak v ten moment bych byl nucen reagovat adekvátními prostředky. Troufám si říct, že moje hladina ovládnutí je docela vysoká. Troufám si říct, že vím o hněvu, ale neovládá mě. Pracuji s hněvem, protože kdybych s ním nepracoval, tak nepřetvářím tu situaci. Přemýšlím nad důsledky. Pokud je to konstruktivní konflikt, tak ano, ale většinou myslím na důsledky již před konfliktem.</p>

	<p>R5: Když se jedná o kroužek, tak trestem. Jinak se snažím konflikty uklidnit, ale záleží, kdo si začne. Pokud by se jednalo o nějaký psychický konflikt, tak bych se je pokusil uklidnit a rozveselit. Já se snažím v konfliktu všechno řešit v klidu. Normálně vyhnout se bitce. Kdy to nejde, tak to nejde. Když přijde na hádky, tak se snažím vše vyřešit v klidu. Vždy při konfliktu myslím na důsledky.</p>
--	--

Tabulka 10: Kategorie dokonalosti a jejího dosahování

Kategorie	Odpovědi
Dokonalost a její dosahování	<p>R1: Ono se říká, že dokonalost neexistuje. Je to pravda. Dokonalost pro mě není, nebo je, ale je tvořená tou nedokonalostí. Chtěla bych dovést k dokonalosti svou náladovost.</p>
	<p>R2: Myslím si, že dokonalost neexistuje, takže si ji ani nějak nepředstavuji. Myslím si, že není a že je to tak správně.</p>
	<p>R3: Asi bych to nazval soulad a klid. Prožívám radost, žádné rozčarování a užívání si toho co mám rád. Jo. Chtěl bych umět se dostat do té vyrovnanosti a klidnit své emoce.</p>
	<p>R4: Dokonalost podle mě neexistuje. Kdybych ji měl přesto popsat, tak jako nějaký smysl života a o snahu ho naplnit. Dle mého je dokonalost v podstatě v každém z nás. Rozhodně neexistuje, ale jedná se o jakýsi potenciál, ke kterému se snažíme přiblížit. Pokud bych to bral ve vztahu k potenciálu, tak bych chtěl zdokonalit své komunikační dovednosti</p>
	<p>R5: Dokonalý člověk je úspěšný a musí se umět chovat. Musí umět poslouchat. Měl by mít disciplínu, ale hlavně talent od přírody. Člověk, který všechno hned chápe a nemusí se mu to vysvětlovat pět šest hodin. Dokonalost je</p>

	<p>pro mě druh talentu, díky kterému rychle zvládnete všechny úkoly, které před vás někdo předloží. Když to vezmu vůči sportu, tak je pro mě dokonalost důležitá. Je to základ. Chtěl bych se zdokonalit v oblasti fitness. Nabrat svalovou hmotu</p>
--	---

Tabulka 11: Kategorie selhání a zpětné vazby

Kategorie	Odpovědi
Selhání a zpětná vazba	<p>R1: Při posledním selhání jsem byla zoufalá a cítila jsem syndrom vyhoření. Byla jsem z toho tak špatná, že nevím, co s nimi. Mě to tak mrzelo, že to nedokážu vysvětlit, že jsem z toho začala i brečet, protože jsem nevěděla, co s nimi dělat.</p> <p>Například u tohoto příkladu jsem to nechala být, protože jsem nic špatného nedělala.</p> <p>Jinak jsem se často pozastavovala nad svými chybami. Jestli bych to mohla udělat jinak. Říkám si: „Jo, tohle jsem mohla říct jinak.“ Pozastavuju se nad činnostmi, které jsem udělala bezmyšlenkovitě.</p>
	<p>R2: Myslím si, že dokážu dobře snášet dobře podanou kritiku. Nerada selhání dělám, ale dokážu si to připustit. Dost se vracím ke svým selháním. Podle mě je dobré se k tomu vracet, ale jen do určité míry. Spíš se zamyslet, co nám to může přinést do budoucnosti. Nemá moc smysl vyčítat si to. Postupuju k tomu konstruktivně. Poučit se z toho, ale nezatěžovat se.</p>
	<p>R3: Když nastane, tak si to nejraději si to vyhodnotím já a štve mě, když selžu, vnitřně mě to „žere“. Jsem trochu ješitný a chtěl bych být úspěšný, takže mě to štve. Většinou jsem, ale „splachovací“. Záleží na situaci. Pokud se jedná o něco hodně silného, tak jo, ale jinak ne.</p>

	<p>R4: : Mé reakce na selhání jsou vzhledem k dětství a minulosti velmi negativní. Ve smyslu toho, že jsem naštván sám na sebe, že jsem selhal. Nicméně je to pro mě díky práci na sobě možnost, jak se zdokonalit. Jedná se o občasnou sebereflexi. Tak jednou do měsíce. Záleží hodně na situaci.</p>
	<p>R5: Mám negativní náladu. Dá se říct, že cítím smutek. Nebavím se s okolím, ale sám se sebou. Chvíli tak zůstávám a pak se zase věnuji okolí. Když seto stane třeba při sportu, tak se snažím zachovat klid, ale když jsem mimo lidi, tak si třeba praštím do žíněnky, abych to ze sebe dostal., snažím se chyby napravit, a proto se k nim často vracím, abych se mohl zdokonalit.</p>

Tabulka 12: Kategorie cíle a risku

Kategorie	Odpovědi
Cíl a risk	<p>R1: Já mám ráda jistotu. Vždycky mám aspoň nějaká ta zadní vrátka. Že bych nějak hodně riskovala, se říct nedá. Já jsem takový opatrný člověk. Potřebuju mít jistotu.</p> <p>R2: Moc ne. Ráda si stanovuju cíle, ať už krátkodobé nebo dlouhodobé. Celkem ráda pracuju s plánováním a snažím se za tím jít. Zatím jsem však neudělala nějaký velký riskantní krok. Nemyslím si sice, že se vyplatí riskovat, záleží ale na tom, jak moc. Někdy pokud člověk nedokáže riskovat a obětovat něco, pro to čemu věří, tak se mu to nepodaří. Proto, kdyby byla potřeba, tak bych do toho šla, ale těžko odhadnout z téhle pozice.</p>

	R3: Nejsem až tak ambiciózní člověk. Nestanovuju si až tak velké cíle, takže při nich nemusím riskovat. Nenapadá mě žádný velký cíl.
	R4: Mám docela sklony riskovat. Není to často, ale jsou situace, u kterých riskuji.
	R5: Můj cíl je dostat dorostence do reprezentace nebo na Evropu. U toho nikdy neriskuju, protože jde o zranění, a proto jdu raději ke všemu pomalu a jistě. Držím se toho i při dosahování jiných cílů.

Tabulka 13: Kategorie času řešení problému

Kategorie	Odpovědi
Čas a způsob řešení problémů	<p>R1: Jak jsem říkala již předtím, tak hlavně s chladnou hlavou. Jakmile do toho dám hodně emocí, tak nedokážu být neutrální a vždy se přikloním na nějakou stranu. Když řeším nějaký spor, tak nedokážu říct: „<i>ty máš pravdu a ty ne.</i>“ Když se jedná o chvilkovou záležitost, tak to řeším ihned. Nemám ráda nedořešené události nebo otevřené události, které se dlouho táhnou. Vždycky je nějaké řešení, chtě nechtě, vždycky to jde nějak udělat.</p> <p>R2: To je oblast, u které záleží, jak kdy, protože se mnou prolínají fáze, kdy dokážu problém vyřešit v pohodě a mávnu nad tím rukou. Řeknu si, že díky toho máme zase tady tohle, takže to беру z pozitivní stránky. Někdy zase zareaguji i na úplnou drobnost hůř, než na horší věci, se kterými se vyrovnám v pohodě. Je třeba problém, který musím vyřešit v nejbližší době, nebo problém, který by se měl řešit, ale kdy se nevyřeší za měsíc, dva, tři nebo i za půl roku a nic se nestane, tak je to velký rozdíl. Pokud je problém neřešitelný, tak to neřeším. Někdy se k tomu vracím. Co nejde nějakým způsobem ovlivnit, tak prostě neřešit.</p>

	<p>R3: Mám tendenci ten problém záměrně přehlížet. Pokud se z toho vyklube větší problém, který by potřeboval mou pozornost, tak to teprve začnu řešit. Pokud se jedná o problém, který zasahuje více lidí, tak se o něm snažím debatovat s ostatními a vnést do něj nadhled. Když nevím, jak to řešit, tak se zeptám na radu někoho, kdo by to podle mě mohl vědět. Nebo například v práci to přednesu jako potíž.</p>
	<p>R4: Snažím se problémy pojmenovat, pokud se jedná o něco abstraktního. V druhé řadě se to snažím rozsekat do menších části, které by byly systematicky uchopitelné a pak to řešit. Jsou krátké problémy, které jdou řešit hned, ale jsou i dlouhodobé problémy. Některé problémy odkládám, snažím se stanovovat priority cílu a podle toho postupovat. V první řadě se snažím zjistit, jestli opravdu neřešitelný je. Pokud je problém a já jen nevím jak ho řešit, tak to neznamena, že je neřešitelný. Pokud ho pojmenuji, analyzuji a zjistím, že je neřešitelný, pak ho neřeším. Pokud se jedná o osobní problém a je neřešitelný, tak přemýšlím jak ho přijmout.</p>
	<p>R5: S klidnou hlavou, to je základ. Srozumitelně si to vyříkat. Snažit se to usmlouvat, nebo sklopit uši a jít pryč. Pokud se jedná o problém na závodech, tak to trvá minutu, maximálně dvě. Větší problém tak týden. Když je problém neřešitelný, tak to musím přijmout, nemá smysl to lámat přes koleno.</p>

Tabulka 14: Kategorie naslouchání a asertivity

Kategorie	Odpovědi
<p>Naslouchání a asertivita</p>	<p>R1: Já jsem spíš naslouchač a pozorovatel, protože co se týče přátel, tak moc ráda pomáhám lidem kolem sebe. Vždy první myslím na ostatní a až pak na sebe. Záleží, jestli ten člověk pokaždé, když ho vidím, omýváv jednu a tu samou věc pořád dokola, tak ho utnu a řeknu mu: „<i>nebav se semnou o tom, já jsem ti už svůj názor řekla, pokud to neumíš vyřešit, tak mi to řekni a já ti s tím pomůžu. Nechci to ale poslouchat pořád dokola.</i>“ Ještě nikdy jsem danou osobu neomítla, co se týče toho, abych ho vyslechla. Pokud se jedná o stále opakování problémů, tak mi to není příjemné, pomůžu jim poprvé, podruhé, potřetí, ale po čtvrté už je utnu.</p>
	<p>R2: Myslím si, že jo, snažím se. Přiznám se, že někdy, i když se snažím, tak občas mám něco důležitějšího v hlavě, ale jo když jde o někoho hodně blízkého, tak ano. Pokud jde o vážný problém a někdo potřebuje poradit, tak jsem tady pro něj. Budu se ho snažit vyslechnout, ale pokud potkám lidi, kteří mluví pouze o svých problémech, i když se to snažím převést na něco pozitivního, tak těm se snažím vyhnout. Neumím říkat moc ne.</p>
	<p>R3: Jo. Záleží na problém. Pokud je to problém, nad který by se člověk měl povznést, tak mávnu rukou a nedokážu úplně naslouchat takovým problémům. Pokud je to něco vážného, tak jo. Čím je problém menší, tím je moje frekvence naslouchání nižší. Dokážu ho odmítnout. Pokud si stěžuji kvůli blbostma, tak řeknu, že nám čas a podobně.</p>
	<p>R4: Troufám si říct, že ne. Nicméně pokud někdo přijde a začne mi říkat své problémy, tak se nebráním tomu, abych ho vyslechl, ale nevyhledávám takové situace. Je</p>

	<p>rozdíl, kdy se nejmenovanému kamarádovi stane velmi složitá životní situace, tak si ho vyslechnu i několikrát. Jsou ovšem lidé, kteří si stěžují neustále, a to na všechno. V tom případě to můžu poslouchat, ale nemám to zapotřebí. Nicméně bych řekl, že co se týká odmítání, tak už jsem se docela naučil, říkat ne. V některých situacích už mi to nedělá problémy.</p>
	<p>R5: Ano naslouchám. Moc dlouho nevydržím poslouchat stížnosti, protože to má negativní dopad i na mě. Nerad to poslouchám. Neodmítám lidi rád, ale nemám s tím žádný problém.</p>

10.1.1 Výsledky kategorií

Zkoumané jevy se týkaly projevu emoční inteligence a veškeré kategorie se týkají právě zkoumaných pedagogů. Vedení kroužku je součástí jejich zájmu. Ti pedagogové, kteří vedou pouze kroužek, se mu věnují ve volném čase a to je motivuje. Pedagogové volnočasových zařízení vedou větší škálu kroužku, které z velké části tvoří jejich zájmy. Žádný ze zkoumaných pedagogů nemá problém vyjadřovat svou radost v blízkém prostředí. Pedagogové se liší intenzitou projevované radosti od decentní až po velice expresivní, ale všichni ji projevují. Zároveň se snaží svou radost udržet i v negativně naladěném prostředí. Navzdory různorodým reakcím rychle odpouštějí druhým, ale zůstávají obezřetnými. Při konfliktu sice pociťují různé emoce, někteří víc a někteří míň, ale přesto všichni zvládají kontrolovat své emoce a své jednání podřizují budoucím následkům. Podle tří z pěti respondentů dokonalost neexistuje a dva popsali dokonalost z fyzického ne psychického hlediska. Přesto však čtyři z pěti dotazovaných nějakým způsobem dokonalost definovali a popsali vlastnosti, které by chtěli zdokonalit. Z tohoto důvodu můžeme říct, že pro většinu je dokonalost popsatelná a je něco, co by chtěli zdokonalit. Těžce snášejí selhání, ale většina z nich se k nim nevrací. Pokud se k něčemu vrací, tak jen občasné a to z důvodu sebereflexe. Zbylí dva často přemýšlí nad svými selháními. Většina z dotazovaných neriskuje při dosahování cílu. Tři z pěti pedagogů řeší problémy podle priority. Další dva se snaží vyřešit problémy, co nejdřív. Pokud se problém nedá vyřešit, tak tři z pěti neřeší neřešitelný problém. Všichni naslouchají při vážných

problémech druhých. Pokud se jedná o neustále stěžování ostatních, tak nikdo nemá problém říct dost.

10.2 Projevy emoční inteligence

Tyto kategorie vychází ze zmíněného článku Dr. Bradberryho. Můžeme zde najít podobnosti s kategoriemi v předchozí části, a proto zkusíme zjistit shody mezi odpověďmi výzkumné skupiny a kategoriemi vytvořenými na základě zmíněného článku.

Těmito kategoriemi budou:

- **Nenechávají se omezovat v prožívání radosti.**
- **Nezapomínají.**
- **Nechtějí umírat v boji.**
- **Dokonalost není prioritou.**
- **Nežijí v minulosti.**
- **Nezaměřují se na problémy.**
- **Nebudou se obklopovat negativními lidmi.**
- **Říkají ano, pouze pokud chtějí.**
- **Nepropadají stresu.**

Tabulka 15: Kategorie prožívání radosti

Kategorie	Odpovědi
Nenechávají se omezovat v prožívání radosti.	R2: Nemám problém vyjadřovat radost na veřejnosti. Když třeba se vyskytnu někde, kde si někdo stěžuje a má nějakou špatnou náladu, nechci se tím nechat ovlivnit.
	R3: Když budu někde na náměstí a někdo mi zavolá dobrou zprávu, tak nebudu mít problém se nahlas zaradovat. Když někam přijdu a je tam blbá nálada, tak se ji pokouším povzbudit. Pokusím se o humor.

	R4: Tak nejvíce projevují radost smíchem, který jde někdy vidět, i když je velmi decentní. Mám emoce docela pod kontrolou, tak bych řekl, že to na mě nevědomě působí, nicméně si nechávám svou dobrou náladu.
	R5 Když se mi něco podaří tak se raduju na celé kolo. Na veřejnosti mimo sport, s tím taky nemám problém. Snažím se udržet dobrou náladu, ale když to nejde, tak to nejde.

Tabulka 16: Kategorie nezapomínání

Kategorie	Odpovědi
Nezapomínají	R1: Pokud je oprávněná, tak ji dokážu přijmout. Pokud s tím nesouhlasím, tak jdu do sporu s danou osobou. Odpouštím, ale jen pokud si to zaslouží a pokud to bylo, něco, co se odpustit dá, jinak ne. U kamaráda mi to zůstalo v podvědomí, ale protože jsme měli více pozitivních zážitků, než ten jeden negativní, tak jsou ty emoce spíše pozitivní, než negativní.
	R2: Většinou se snažím odpouštět spíš hlavně kvůli sobě, protože když budu na toho člověka naštvaná, tak to moc ničemu nepomůže. Po odpuštění si myslím, že nějakou dobu určitě, to bude znát, i když

	<p>bych se snažila to nějak přecházet a snažit se chovat jako na začátku, nebude to úplně přirozené, jako dřív. Určitě to bude znát, i když bych se snažila to nějak přecházet a snažit se chovat jako na začátku.</p>
	<p>R3: Když cítím nespravedlnost, tak se dokážu pohádat. Odpouštím velice brzo. Pokud toho člověk lituje, tak hned. Pokud člověk nedokáže přiznat chybu, tak mu ve vnitř odpustím, ale na venek to nepůjde znát.</p> <p>Sice nezapomínám, ale dokážu rychle odpustit.</p>
	<p>R5: Nemám problém přijmout kritiku, když si to zasloužím. Abych mu neodpustil, tak by musel udělat něco hodně špatného. Odpouštím hodně brzy. Záleží, jak se ke mně ten člověk chová. Po odpuštění si držím Menší odstup. Mám pocit, že by se mohlo stát něco dál. Už mu tolik nevěřím, a jsem opatrný.</p>

Tabulka 17: Kategorie neumírání v boji

Kategorie	Odpovědi
Nechtější umírat v boji	<p>R1: Když je to s člověkem, který je mi opravdu blízký, tak se to snažím řešit tak, aby se ty vztahy nenarušily. Snažím se to zvládnout s chladnou hlavou. Vždy myslím na to, co se může stát. Když mám pocit, že se něco schyluje ke konfliktu, tak se to snažím zastavit, před startem.</p>
	<p>R2: Snažím se řešit konflikty v klidu. Než</p>

	<p>abych vybuchla tak to probírám sama v sobě, že se spíš uzavřu. Nenechávám se hněvem unést. Myslím si, že nad důsledky nějakým způsobem přemýšlím a dávám si na to pozor.</p>
	<p>R4: Jako nejčastější způsob řešení konfliktů bych označil komunikaci. Případně nějakou toleranci. Jsem poměrně nekonfliktní člověk, Troufám si říct, že moje hladina ovládní je docela vysoká. Troufám si říct, že vím o hněvu, ale neovládá mě. Přemýšlím nad důsledky.</p>
	<p>R5: Jinak se snažím konflikty uklidnit, ale záleží, kdo si začne. Já se snažím v konfliktu všechno řešit v klidu. Normálně vyhnout se bitce. Vždy při konfliktu myslím na důsledky.</p>

Tabulka 18: Kategorie dokonalost není prioritou

Kategorie	Odpovědi
Dokonalost není prioritou	R2: Myslím si, že dokonalost neexistuje, takže si ji ani nějak nepředstavuji. Myslím si, že není a že je to tak správně.

Tabulka 19: Kategorie nežítí v minulosti

Kategorie	Odpovědi
Nežítí v minulosti	R2: Nerada selhání dělám, ale dokážu si to připustit. Dost se vracím ke svým selháním. Podle mě je dobré se k tomu vracet, ale jen do určité míry. Spíš se zamyslet, co nám to

	<p>může přinést do budoucnosti. Poučit se z toho, ale nezatěžovat se. Ráda si stanovuju cíle, ať už krátkodobé nebo dlouhodobé. Někdy pokud člověk nedokáže riskovat a obětovat něco pro to čemu věří, tak se mu to nepodaří. Proto, kdyby byla potřeba, tak bych do toho šla.</p>
	<p>R4: Mé reakce na selhání jsou vzhledem k dětství a minulosti velmi negativní. Ve smyslu toho, že jsem naštván sám na sebe, že jsem selhal. Nicméně je to pro mě díky práci na sobě možnost, jak se zdokonalit. Jedná se o občasnou sebereflexi. Mám docela sklony riskovat. Není to často, ale jsou situace, u kterých riskuji.</p>

Tabulka 20: Kategorie nezaměřování se na problémy

Kategorie	Odpovědi
<p>Nezaměřují se na problémy</p>	<p>R1: Když se jedná o chvilkovou záležitost, tak to řeším ihned. Nemám ráda nedořešené události nebo otevřené události, které se dlouho táhnou. Vždycky je nějaké řešení, chtě nechtě, vždycky to jde nějak udělat.</p> <p>R2: Řeknu si, že díky toho máme zase tady tohle, takže to беру z pozitivní stránky. Někdy zase zareaguji i na úplnou drobnost hůř, než na horší věci, se kterými se vyrovnám v pohodě. Je třeba problém, který musím vyřešit v nejbližší době, nebo problém, který by se měl řešit, ale kdy se nevyřeší za měsíc, dva, tři nebo i za půl</p>

	<p>roku a nic se nestane, tak je to velký rozdíl. Pokud je problém neřešitelný, tak to neřeším.</p>
	<p>R3: Mám tendenci ten problém záměrně přehlížet. Pokud se z toho vyklube větší problém, který by potřeboval mou pozornost. Pokud se jedná o problém, který zasahuje více lidí, tak se o něm snažím debatovat s ostatními a vnést do něj nadhled. Když nevím, jak to řešit, tak se zeptám na radu někoho, kdo by to podle mě mohl vědět.</p>
	<p>R4: Snažím se problémy pojmenovat, pokud se jedná o něco abstraktního. V druhé řadě se to snažím rozsekat, do menších části, které by byly systematicky uchopitelné a pak to řešit. V první řadě se snažím zjistit, jestli opravdu neřešitelný je. Pokud je problém a já jen nevím jak ho řešit, tak to neznamená, že je neřešitelný. Pokud ho pojmenuji, analyzuji a zjistím, že je neřešitelný, pak ho neřeším.</p>

Tabulka 21: Kategorie neobklopování se negativními lidmi

Kategorie	Odpovědi
<p>Nebudou se obklopovat negativními lidmi</p>	<p>R1: Záleží, jestli ten člověk pokaždé, když ho vidím, omývá jednu a tu samou věc pořád dokola, tak ho utnu a řeknu mu: „<i>nebav se semnou o tom, já jsem ti už svůj názor řekla, pokud to neumíš vyřešit, tak mi to řekni a já ti s tím pomůžu. Nechci to ale poslouchat pořád dokola.</i>“ Pokud se jedná o stále opakování problémů, tak mi</p>

	to není příjemné, pomůžu jim poprvé, podruhé, potřetí, ale po čtvrté už je utnu.
	R2: Budu se ho snažit vyslechnout, ale pokud potkám lidi, kteří mluví pouze o svých problémech, i když se to snažím převést na něco pozitivního, tak těm se snažím vyhnout.
	R3: Záleží na problému. Pokud je to problém, nad který by se člověk měl povznést, tak mávnu rukou a nedokážu úplně naslouchat takovým problémům. Pokud je to něco vážného, tak jo. Čím je problém menší, tím je moje frekvence naslouchání nižší.
	R4: Je rozdíl, když se nejmenovanému kamarádovi stane velmi složitá životní situace, tak si ho vyslechnu i několikrát. Jsou ovšem lidé, kteří si stěžují neustále, a to na všechno. V tom případě to můžu poslouchat, ale nemám to zapotřebí.
	R5: Moc dlouho nevydržím poslouchat stížnosti, protože to má negativní dopad i na mě. Nerad to poslouchám.

Tabulka 22: Kategorie říkání ano, pouze pokud chci

Kategorie	Odpovědi
Říkají ano, pouze pokud chtějí.	R1: Pokud se jedná o stále opakování problémů, tak mi to není příjemné, pomůžu jim poprvé, podruhé, potřetí, ale po čtvrté už je utnu.

	R3: Dokážu ho odmítnout. Pokud si stěžuje kvůli blbostem, tak řeknu, že nemám čas a podobně.
	R4: Nicméně bych řekl, že co se týká odmítání, tak už jsem se docela naučil, říkat ne.
	R5: Neodmítám lidi rád, ale nemám s tím žádný problém.

Tabulka 23: Kategorie nepropadání stresu

Kategorie	Odpovědi
Nepropadají stresu	R1: Už jen s čistou hlavou. Záleží na osobě. Snažím se to zvládnout s chladnou hlavou. Například u tohoto příkladu jsem to nechala být, protože jsem nic špatného nedělala.
	R2: Myslím si, že dokážu dobře snášet dobře podanou kritiku. Nerada selhání dělám, ale dokážu si to připustit. Nemá moc smysl vyčítat si to. Postupuju k tomu konstruktivně. Poučit se z toho, ale nezatěžovat se. Co nejde nějakým způsobem ovlivnit, tak prostě neřeším.
	R3: Ve škole se snažím mít nadhled, a když děti mají konflikt, tak se je to snažím nechat urovnat mezi sebou a spíš to řeším v tichosti a když to nezabere, tak zvýším hlas. Když vím, že mám pravdu, tak se zasměju a kroutím hlavou. Většinou jsem, ale „splachovací“.
	R4: Většinou jsem, ale „splachovací“. Pokud ho pojmenuji, analyzuji a zjistím, že

	je neřešitelný, pak ho neřeším. Pokud se jedná o osobní problém a je neřešitelný, tak přemýšlím jak ho přijmout.
	R5: S klidnou hlavou, to je základ. Srozumitelně si to vyříkat. Snažit se to usmlouvat, nebo sklopit uši a jít pryč. Když je problém neřešitelný, tak to musím přijmout, nemá smysl to lámat přes koleno.

10.3 Zjištění projevů emoční inteligence

U všech pozorovaných pedagogů, se vyskytovaly projevy inteligence ve většinové míře a počet projevů byl velice podobný. Skoro všechny projevy emoční inteligence měl pedagog s označením R2. Respondent s označením R4 měl počet projevů sedm a zbytek pedagogů jich mělo shodně po šesti. Celá skupina má spoustu projevu emoční inteligence a mají rozumné projevy při práci v kroužku. Ve vztahu ke kroužku vhodným způsobem řeší konflikty a dokážou krotit své emoce. Rychle odpouštějí, což je potřebná vlastnost při práci s lidmi. Nenechávají se zahltit problémy a zvládají konflikty.

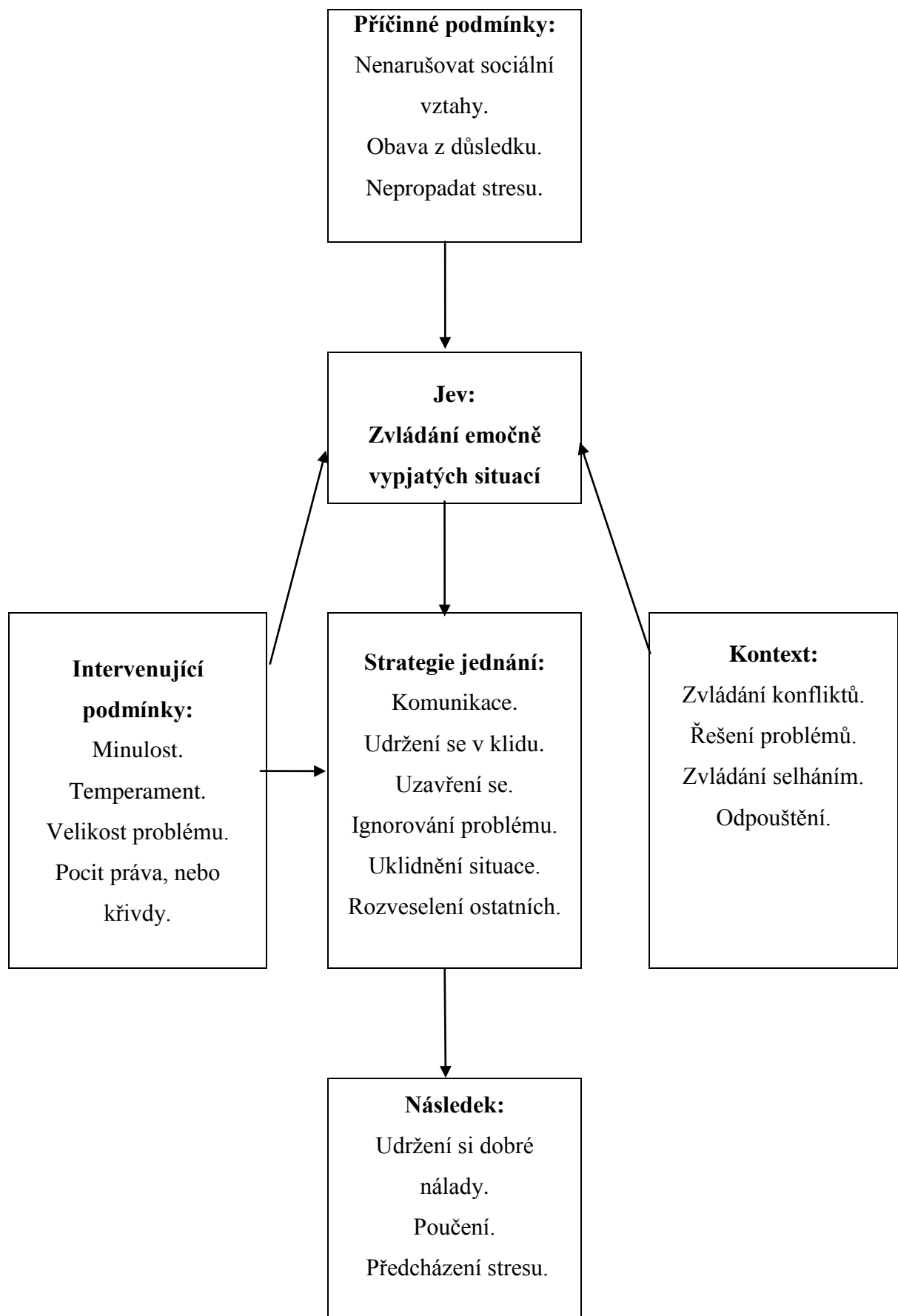
10.4 Axiální kódování

Axiální kódování je postup, který navazuje na otevřené kódování. Zjištěné údaje se znovu uspořádají novým způsobem a hledají se podobnosti mezi vytvořenými kategoriemi (Strauss & Corbinová, 1999, str. 70). Výsledkem axiálního kódování je paradigmatický model. Tento model vypadá následovně:

„(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEJ → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY (Strauss & Corbinová, 1999, str. 72).

Centrálním jevem pro účely tohoto výzkumného šetření je zvládání emočně vypjatých situací. Tento jev jsme stanovili na základě analýzy kategorií emočně inteligentního chování.

Paradigmatický model



10.5 Selektivní kódování

Selektivní kódování je poslední část této analýzy. Prostřednictvím axiálního kódování jsme našli centrální kategorii, což je ústřední jev, se kterým souvisí ostatní kategorie (Strauss & Corbinová, 1999, stránky 86–87).

Jako centrální kategorií jsem si vybral **zvládání emočně vypjatých situací**. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, jedna z dovedností emočně inteligentních lidí je schopnost ovládat své emoce a tato schopnost se nejlépe projeví v emočně vypjatých situacích. Druhým důvodem byla povaha zvolených kategorií, které byly tematicky zaměřené na konfliktní a problémové situace. Jelikož se v této práci vyskytuje spousta kategorií, tak se zaměříme na kategorie související s emočně inteligentním chováním.

Zvládání emočně vypjatých situací a nenechat se omezovat v prožívání radosti.

Měli bychom si umět vychutnávat radost a úspěchy, avšak pokud se dostaneme do prostředí, kde je nálada špatná, tak se to může projevit i na nás. Střet naší dobré nálady s negativní náladou ostatních může vytvořit emočně nepříjemnou situaci.

Například R3 se snaží udržet svou dobrou náladu, a dokonce se jí snaží šířit dál: Když budu někde na náměstí a někdo mi zavolá dobrou zprávu, tak nebudu mít problém se nahlas zaradovat, když někde přijdu a je tam blbá nálada, tak se jí pokouším povzbudit. Pokusím se o humor.

Respondent R2 se snaží být vůči této náladě netečný: Když třeba se vyskytnu někde, kde si někdo stěžuje a má nějakou špatnou náladu, nechci se tím nechat ovlivnit.

Zvládání emočně vypjatých situací a nezapomínání.

Tato kategorie se týká odpuštění ale i zapamatování. Znamená to, že bychom měli umět rychle odpustit, ale zároveň být na pozoru. Odpuštění nám umožní jít dál a neseštrvávat v minulosti. Nikdo z dotazovaných neměl problém s odpuštěním. Odpuštění bylo ovlivňováno různými faktory: velikosti křivdy, lítosti, zda byl dotčený v právu atd.

Dokonalý příklad byl R2, který odpouštěl kvůli sobě: Většinou se snažím odpouštět spíš hlavně kvůli sobě, protože když budu na toho člověka našťvaná, tak to moc ničemu nepomůže.

Zajímavý přístup má R3, který odpouští rychle bez ohledu na lítost, ale pokud toho dotčený nelituje, tak to nedává najevo: Odpouštím velice brzo. Pokud toho člověk lituje, tak hned. Pokud člověk nedokáže přiznat chybu, tak mu vevnitř odpouštím, ale navenek to nepůjde znát. Sice nezapomínám, ale dokážu rychle odpustit

Druhá část této kategorie je obezřetnost, která má rovněž vliv na to, co cítíme. Pokud máme na paměti to, co ten druhý udělal, tak to v nás vyvolává negativní pocity.

R5: Odpouštím hodně brzy. Záleží, jak se ke mně ten člověk chová. Po odpuštění si držím menší odstup. Mám pocit, že by se mohlo stát něco dál. Už mu tolik nevěřím, a jsem opatrný.

Zvládání emočně vypjatých situací a nechuť zemřít v boji.

Zde je zdůvodněna schopnost ovládat svůj hněv a emoce při konfliktu. Zdůrazňuje potřebu myslet na důsledky. Pokud se hádáme s někým známým, tak bychom měli mít na paměti, že se zase uvidíme a brát na to ohledy. Zde se obzvlášť projevuje schopnost zvládat vypjaté situace a zachovat klid. Velice konstruktivně přistupuje ke konfliktu R4, který se jej snaží vyřešit v klidu domluvou nebo tolerancí: Jako nejčastější způsob řešení konfliktů bych označil komunikaci. Případně nějakou toleranci. Jsem poměrně nekonfliktní člověk.

R1 se snaží ochránit při konfliktu sociální vztahy: Když je to s člověkem, který je mi opravdu blízký, tak se to snažím řešit tak, aby se ty vztahy nenarušily. Snažím se to zvládnout s chladnou hlavou.

Zvládání emočně vypjatých situací a dokonalost, která není prioritou.

Dokonalost neexistuje. Lidé jsou omylní a vždy se něco může pokazit. Toto uvědomění nám pomůže překonat zklamání z nedostatku. Pokud chceme být dokonalí, tak se nám to nepodaří a jen to v nás vyvolá negativní emoce. Zároveň vyčerpáme příliš mnoho energie na něco nereálného. Uvědomění si této nedokonalosti může vyvolat negativní emoce, které bychom měli zvládnout.

Jediný respondent, který nemá představu dokonalosti ani nic, co by chtěl zdokonalit je R2: Myslím si, že dokonalost neexistuje, takže si ji ani nějak nepředstavuji. Myslím si, že není a že je to tak správně.

Zvládání emočně vypjatých situací a nežítí v minulosti.

Neúspěch nás může zasáhnout a ovlivnit naši cestu vpřed. Pokud v něčem neuspějeme a budeme se tím moc zabývat, tak se přesto nedostaneme. Neměli bychom proto žít v minulosti a jít dál. Neúspěchy jsou často výsledkem risku, který nevyšel. Přesto bychom se neměli bát riskovat, protože risk nám může pomoci dosáhnout větších cílů. Vyrovnání se s pocitem neúspěchu je pro tuto kategorii klíčové.

R2 se sice často vrací k nezdarům, ale má to formu poučení se z chyb a možnost zlepšení. Uvědomuje si negativa častého přemýšlení nad chybami a snaží se tím nezatěžovat: Dost se vracím ke svým selháním. Podle mě je dobré se k tomu vracet, ale jen do určité míry. Spíš se zamyslet, co nám to může přinést do budoucnosti. Poučit se z toho, ale nezatěžovat se.

Respondent R4 má negativní reakce na selhání kvůli minulosti. Přístupuje k nim velice konstruktivně: Nicméně je to pro mě díky práci na sobě možnost, jak se zdokonalit. Jedná se o občasnou sebereflexi.

Rovněž se nebojí riskovat: Mám docela sklony riskovat. Není to často, ale jsou situace, u kterých riskuji.

Zvládání emočně vypjatých situací a nezaměřování se na problémy.

Pokud se budeme zaměřovat na problémy, překážky a nezdary, tak budeme pociťovat negativní emoce. Zaměřením se na úspěchy nebo možnosti, nám pomůže lépe zvládat okolní situaci, i když je negativní. Pokud vidíme problém, měli bychom se soustředit na řešení. Někteří problémy přehlížejí, někteří je systematicky řeší a jiní je odkládají. Každý z pedagogů se s problémy nějak vyrovnává. Zajímavé byly jejich reakce na neřešitelný problém. Neřešitelný problém v nás může vyvolat negativní emoce, které nám situaci ještě ztíží. Žádný z pedagogů při téhle situaci nepropadá beznaději.

R1 Nepovažuje žádný problém za neřešitelný: Vždycky je nějaké řešení, chtě nechtě, vždycky to jde nějak udělat.

R2 se tím nestresuje: Pokud je problém neřešitelný, tak to neřeším.

R3 si nedělá starosti ani s obyčejnými problémy: Mám tendenci ten problém záměrně přehlížet. Pokud se z toho vyklube větší problém, který by potřeboval mou pozornost, pak to řeším.

Pokud se to týká něčeho vážného, tak má konstruktivní způsob řešení: Pokud se jedná o problém, který zasahuje více lidí, tak se o něm snažím debatovat s ostatními a vnést do něj nadhled. Když nevím, jak to řešit, tak se zeptám na radu někoho, kdo by to podle mě mohl vědět.

R4 postupuje při problému jako analytik: Snažím se problémy pojmenovat, pokud se jedná o něco abstraktního. V druhé řadě se to snažím rozsekat, do menších částí, které by byly systematicky uchopitelné a pak to řešit.

Zvládání emočně vypjatých situací a neobklopování se negativními lidmi.

Měli bychom být asertivní. Všude se najde spousta negativních lidí, kteří se neumí povznést nad problémy a propadají negativní náladě. Tito lidé mají tendenci šířit tyto problémy kolem sebe a zatěžovat jimi ostatní. Proto bychom měli umět lidi odmítat. Je to těžké, protože můžeme působit necitlivě. Zde se zase dostáváme k zvládání emočně vypjatých situací, protože odmítnutí sebou může přinášet negativní emoce.

S tímto se dobře vypořádává R1, který má zásadu třikrát a dost. Má stanovenou míru naslouchání, takže nemůže být nařčený z necitlivosti a zároveň ví kdy říct dost.

R1: Záleží, jestli ten člověk pokaždé, když ho vidím, omývat jednu a tu samou věc pořád dokola, tak ho utnu a řeknu mu: „*nebav se semnou o tom, já jsem ti už svůj názor řekla, pokud to neumíš vyřešit, tak mi to řekni a já ti s tím pomůžu. Nechci to ale poslouchat pořád dokola.*“ Pokud se jedná o stále opakování problémů, tak mi to není příjemné, pomůžu jim poprvé, podruhé, potřetí, ale po čtvrté už je utnu.

R5 si uvědomuje negativní dopad na sebe: Moc dlouho nevydržím poslouchat stížnosti, protože to má negativní dopad i na mě. Nerad to poslouchám.

R3 systematicky snižuje míru naslouchání: Pokud je to něco vážného, tak jo. Čím je problém menší, tím je moje frekvence naslouchání nižší. Podobnou tendenci snížení míry naslouchání na R4.

Zvládání emočně vypjatých situací a říkání ano pouze když chci.

Tato kategorie je podobná té předchozí, protože vyžaduje asertivitu, ale zároveň je mnohem náročnější. V předchozí kategorii jsme viděli různé strategie, kterými se respondenti vyrovnávají s negativními lidmi. Byly zde tendence nepozornosti, nebo vyhýbání se. Je to jednodušší, protože s ním nejsme v přímé konfrontaci. Přímá konfrontace může vyvolávat silné negativní emoce.

Z předchozí kategorie víme, že R1 s tím nemá problém. R4 se k tomuto rovněž dopracoval: Nicméně bych řekl, že co se týká odmítání, tak už jsem se docela naučil, říkat ne.

R5 si s tím dokáže taky poradit: Neodmítám lidi rád, ale nemám s tím žádný problém.

R3 sice neříká ano, ale ani neříká ne. Drží se vyhýbavé strategie: Dokážu ho odmítnout. Pokud si stěžuje kvůli blbostem, tak řeknu, že nemám čas a podobně.

Zvládání emočně vypjatých situací a nepropadání stresu.

Negativní emoce mohou vyvolávat stres, který je pro tělo škodlivý. Zároveň negativní emoce vyvolávají různé fyziologické reakce, jako zrychlení tepu a podobně, což není dlouhodobě zdravé. Proto bychom se měli oprostít od negativních emocí a udržet si nadhled. Příkladů oprostování se od emocí jsme zde měli celou řadu a týkaly se kategorií: nežítí v minulosti, nezaměřování se na problémy atd.

10.6 Diskuse a shrnutí

Skupinu tvořilo pět pedagogů vedoucích kroužky. Všichni měli pedagogické vzdělání a vedený kroužek se shodoval s jejich zájmy. U pozorované skupiny byly nalezeny znaky emočně inteligentního chování, které stanovil Dr. Bradberry. Celá pozorovaná skupina se projevovala emočně inteligentně a nejmenší výskyt emočně inteligentního chování byl 6. Každý člen výzkumné skupiny měl různé projevy tohoto chování. Respondent R2 obsáhl skoro všechny projevy emoční inteligence, což bylo osm a hned za ním byl respondent R4. Shodně pak na tom byli zbylí tři respondenti, kteří měli projevů šest. Jak již bylo zmíněno, jejich práce s problémy, konflikty a schopnosti ovládat své emoce, jsou vhodné pro práci v kroužku. Dokážou zachovat klid, řešit problémy, konflikty i zvládat své emoce. Na základě axiálního a selektivního kódování můžeme říct, že tyto dovednosti vyžadují schopnost zvládat emočně vypjaté situace.

Pozorování, proběhlo velice obdobně. Při svém pozorování jsem zpozoroval všechny pozorované složky neverbální komunikace v různé míře. Všichni pedagogové vedli kroužek dobře a komunikace se odvíjela od vedeného kroužku, až po skupinu dětí. Přesto všechno byla nejefektivnější a nejrozmanitější neverbální komunikace u

respondenta R2. Respondent R4 měl podobně kvalitní komunikaci, ale někdy byly jeho projevy rukou přehnané a nebyl v takové interakci s dětmi jako respondent R2. Respondent R3 rovněž využíval všechny projevy, ale vytrácela se zde však interakce s dětmi a projevy souvisely víc s hrou a pedagogem než s kroužkem a dětmi. Respondenti R1 a R5 využívali některé z pozorovaných projevů a jejich zaměření bylo zejména na prováděné úkony. Chyběla zde osobnější interakce.

U pozorované skupiny se ukázalo, že jedinci s větší mírou projevu emoční inteligence měli rozmanitější a efektivnější neverbální komunikaci a byly zde intenzivnější interakce mezi pedagogem a dětmi.

Nebyly nalezeny výzkumy, které by se shodovaly s tématem této práce. Jediné, které se shodovaly se zkoumáním emoční inteligence ve školním prostředí, byly dvě, ale ani jedna se netýkala volnočasových aktivit. První se týkala emoční inteligence ve vztahu komunikace ředitelek ve školkách se zaměstnanci a partnery školky. Ukázalo se, že využívají emoční inteligenci při této komunikaci, uvědomují si emoční inteligenci a pracují s ní (Krastová, 2010, str. 48). Druhá práce se týkala emoční inteligence a strachu učitelů. Táto práce mimo jiné zkoumala emoční inteligenci učitelů a poté je porovnávala s většinovou populací. Ukázalo se, že pedagogové mají emoční inteligenci, ale nepotvrdil se statistický rozdíl mezi učiteli a většinovou populací (Kubinová, 2017, str. 64).

Možnosti dalšího výzkumu jsou ve kvantitativním zkoumání pedagogů volného času a zjištění, zda jsou opravdu emočně inteligentní, nebo se tak jen jeví a zda se to týká většiny těchto pedagogů.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem se zabýval vztahem emoční inteligence a pedagogické komunikace ve volnočasovém prostředí. Jelikož je komunikace hlavní nástroj každého pedagoga, tak by měla být rozvíjena. Zaměřil jsem se na neverbální komunikaci, protože skrz ni sdělujeme spoustu informací a jak jsem viděl ve svém pozorování, tak má velký význam pro sdělování a zdůrazňování informací. Její využívání dělalo pedagogův proces velmi poutavý. Nesmíme opomenout ani emoční inteligenci, protože rozpoznávat a ovládat emoce je důležitá vlastnost ve všech sociálních vztazích.

V pedagogickém prostředí její význam roste. Umět ovládat své emoce při řešení konfliktu a problému je u pedagoga žádoucí. Emoční inteligence není pouze o zvládnutí vlastních emocí. Významnou roli hraje empatie a rozpoznávání emocí u dětí. Jak bylo zmíněno v teoretické části, volnočasové prostředí je specifické bližším vztahem a větší interakcí mezi dítětem a pedagogem. Volnočasový pedagog je průvodcem i rádcem těchto dětí, a proto by měl umět rozpoznat jejich emoce.

Má diplomová práce se skládala z teoretické a praktické části. Teoretická část byla rozdělena na dvě hlavní témata. Těmito tématy jsou pedagogická komunikace a emoční inteligence. V pedagogické části najdeme pedagogickou komunikaci obecně spolu s jejími funkcemi a kompetencemi pedagogů. Zároveň se zde věnujeme volnému času, zařízením volného času a komunikaci ve volném čase. Významná část je věnována neverbální komunikaci, protože ta byla základem pozorování v praktické části. V druhé části se věnujeme emoční inteligenci, definujeme emoční inteligenci a její vlastnosti. Velkou část věnujeme emocím, jejich spouštěčům, projevům a následně se zabýváme empatií. Konec teoretické části je věnován fyziologii emocí.

Cílem empirické části bylo zaznamenat všechny neverbální projevy výzkumné skupiny a najít projevy emočně inteligentního chování u zkoumaných pedagogů. K tomu sloužily metody pozorování a rozhovoru. Po srovnání výsledků, byl u výzkumné skupiny nalezen vztah mezi emočně inteligentním chováním a neverbální komunikací.

Uvědomuji si, že šlo o malou výzkumnou skupinu a že by si toto téma zasloužilo rozsáhlejší a podrobnější výzkum, který by tuto hypotézu potvrdil, nebo vyvrátil.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AKHMAD, I, M. THE MAIN COMPONENTS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION BETWEEN TEACHER AND STUDENTS. *Advanced Education* [online]. 2014 č. 2 [cit. 2019–04–13]. ISSN 2410–8286. Dostupné z: <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/39334/35474>

ALLHOFF, Dieter–W a Waltraud ALLHOFF. *Rétorika a komunikace: 14. vydání*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978–80–247–2283–2.

ACHARYA, Sourya a Samarth SHUKLA. Mirror neurons: Enigma of the metaphysical modular brain. *Journal of Natural Science, Biology and Medicine* [online]. 2012 č. 2 [2019–02–20]. ISSN 2229–7707. Dostupné z: <https://europepmc.org/articles/pmc3510904>

ASSILKHANOVA, Meruyert, Saltanat TAZHBAYEVA a Lyazzat ILIMKHANOVA. Psychological Aspects of Pedagogical Communication. *Mediterranean Journal of Social Sciences* [online]. 2014 č. 20 [cit. 2019–04–13]. ISSN 2039–2117. Dostupné z <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/4146/4056>

BAUER, Joachim. *Proč cítím to, co ty: intuitivní komunikace a tajemství zrcadlových neuronů*. Přeložil Iva MICHŇOVÁ. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978–80–247–5737–7.

BRADBERRY, Travis a Jean GREAVES. *Emoční inteligence*. 1. vyd. Brno: BizBooks, 2013, 228 s. ISBN 978–80–265–0039–1.

CARTER, Rita. *Lidský mozek*. V Praze: Knižní klub, 2010. ISBN 978–80–242–2669–9.

EAGLEMAN, David. *Mozek: váš příběh*. Přeložil Petr BOKŮVKA. Brno: BizBooks, 2017. ISBN 978–80–265–0663–8.

EILERT, Dirk W. *Jak prokouknout druhé podle výrazu tváře*. Přeložil Lucie PELÁKOVÁ. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978–80–271–0047–7.

EKMAN, Paul. *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Přeložil Eva NEVRLÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2015. Pod povrchem. ISBN 978–80–87270–81–3.

EKMAN, Paul a Wallace V. FRIESEN. *Emoce pod maskou: poznám, co si myslíš, podle toho, jak se tváříš*. I. vydání. Přeložil Jiří FADRNY. Brno: BizBooks, 2015. ISBN 978–80–265–0422–1.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80–7315–104–9.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978–80–7367–473–1.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011. ISBN 978–80–262–0030–7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978–80–262–0873–0.

HASSON, Gill. *Emoční inteligence*. Přeložil Lucie PÁROVÁ. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978–80–247–5630–1.

HEŘMANOVÁ, Jana a Milan MACEK. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 2009. ISBN 978–80–86784–77–9.

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80–7367–092–5.

HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2006. ISBN 80–86723–16–X.

HOFBAUER, Břetislav. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2010. Opuscula. ISBN 978–80–7394–240–3.

KRÁSTOVÁ, Renáta. *Komunikace a emoční inteligence v pedagogické praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010.

KŘOUSTKOVÁ MORAVCOVÁ, Iva. *Sociální a pedagogická komunikace: úvod do problematiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978–80–7435–497–7.

KUBINOVÁ, Dominika. *Emoční inteligence a emoce strachu u učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filosofická fakulta, 2017.

KULIŠŤÁK, Petr. *Klinická neuropsychologie v praxi*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978–80–246–3068–7.

LACA, Slavomír a Lenka PASTERŇÁKOVÁ. *Komunikácia vo svete edukácie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2012. ISBN 978–80–87182–30–7.

MIKOŠKA, Petr a Lukáš NOVÁK. *Jak současná věda objevuje empatii: transdisciplinární pohled na klíč k lidské duši*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017. ISBN 978–80–7465–290–5

MLČÁK, Zdeněk. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. Spis OU. ISBN 978–80–7368–857–8.

Mozek: průvodce po anatomii mozku a jeho funkcích. Brno: Jota, 2009. Encyklopedie Britannica – průvodce. ISBN 978–80–7217–686–1.

NICHOLLS, John G. *Od neuronu k mozku*. Praha: Academia, 2013. ISBN 978–80–200–2155–7.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2002. ISBN 80–7178–711–6.

SCHWARZER, Ralf, Suhair HALLUM. HWARZER AND HALLUM. Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied psychology* [online]. 2008, č. 1 [cit. 2013–04–13]. ISSN 1464–0597. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>

SINGER, Tania, KLIMECKI M. Olga. Empathy and compassion. *Current Biology* [online]. 2014 č. 18 [cit. 2019–02–14]. ISSN 0960–9822. Dostupné z: [https://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822\(14\)00770-2?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS0960982214007702%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822(14)00770-2?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS0960982214007702%3Fshowall%3Dtrue)

SMETÁČKOVÁ, Irena, Petra TOPKOV a Anna VOZKOVÁ. VÝVOJ A PILOTÁŽ ŠKÁLY UČITELSKÉ SELF-EFFICACY. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* [online]. 2017 č. 2 [cit. 2019–01–10]. ISSN 1804–526X. Dostupné z: http://lifelonglearning.mendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/111702/111_1702_clanek2.pdf

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. Scan. ISBN 80–85834–60–X.

SURYNEK, Alois, Eva KAŠPAROVÁ a Růžena KOMÁRKOVÁ. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80–7261–038–4.

SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978–80–7435–002–3.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80–85931–70–2.

TOMIĆ–BAKIC, Ljubica Jasmina DVORSKI a Anamarija KIRINIĆ. Elements of Teacher Communication Competence: An Examination of Skills and Knowledge to Communicate. *International Journal of Research in Education and Science* [online]. 2015, č. 2 [cit. 2019–04–13]. ISSN 2148–9955. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105191.pdf>

TŮMA, Jiří. *Pedagogika volného času*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., 2018. ISBN 978–80–87723–43–2.

WHARAMOVÁ, Jane. *Emoční inteligence: cesta do středu sebe sama*. Praha: Práh, 2014. ISBN 978–80–7252–542–3 (váz.)

ZÁRUBOVÁ–PFEFFERMANNOVÁ, Noemi. *Gesta a mimika: učební texty pro studenty nonverbálního a komediálního divadla*. Druhé, revidované vydání. V Praze: Akademie múzických umění, 2017. ISBN 978–80–7331–443–9.

ZLATIC, Lidija, Dragana BJEKIĆ, Snežana MARINKOVIĆ a Milevica BOJOVIĆ. Development of teacher communication competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. 2014, č. speciální [cit. 2019–04–13]. ISSN 1877–0428. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814002821>

Elektronické zdroje

KNOBLICH, Günther a Natalie SEBANZ. Mirror neuron. *Encyklopedia Britannica* [online]. 16.12.2015 [cit. 2019–02–20]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/science/mirror–neuron>

BRADBERRY, Travis. 9 Things Emotionally Intelligent People Won't Do. *TalentSmaert* [online]. 26. 03. 2014 [cit. 2019–04–14]. Dostupné z: <http://www.talentsmart.com/articles/9–Things–Emotionally–Intelligent–People–Won't–Do–408089544–p–1.html>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Pozorování R1	48
Tabulka 2: Pozorování R2	50
Tabulka 3: Pozorování R3	51
Tabulka 4: Pozorování R4	53
Tabulka 5: Pozorování R5	55
Tabulka 6: Kategorie vedení kroužku a zájmu pedagogů.....	62
Tabulka 7: Kategorie projevu radosti ve vnějším prostředí.....	62
Tabulka 8: Kategorie křivdy a odpuštění.....	64
Tabulka 9: Kategorie řešení konfliktů a zvládnání hněvu	65
Tabulka 10: Kategorie dokonalosti a jejího dosahování.....	67
Tabulka 11: Kategorie selhání a zpětné vazy	68
Tabulka 12: Kategorie cíle a risku	69
Tabulka 13: Kategorie času řešení problému	70
Tabulka 14: Kategorie naslouchání a asertivity.....	72
Tabulka 15: Kategorie prožívání radosti	74
Tabulka 16: Kategorie nezapomínání	75
Tabulka 17: Kategorie neumírání v boji	76
Tabulka 18: Kategorie dokonalost není priorita	77
Tabulka 19: Kategorie nežítí v minulosti	77
Tabulka 20: Kategorie nezaměřování se na problémy.....	78
Tabulka 21: Kategorie neobklopování se negativními lidmi.....	79
Tabulka 22: Kategorie říkání ano, pouze pokud chci	80
Tabulka 23: Kategorie nepropadání stresu	81

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Přepisy rozhovorů

Příloha č. 2: Otázky rozhovorů

Příloha č. 3: Záznamový arch Petra Gavory

Příloha č. 4: Článek Dr. Travise Bradberryho o chování emočně inteligentních lidí

Příloha č.1: Přepisy rozhovorů

R1

Tazatel: Co Vás baví?

Respondent: Baví mě sport, komunikace s dětmi, knížky, filmy, hudba. Všechno možné kolem toho. Nejvíce mám ráda volejbal, který hraju od osmi let. Předtím jsem dělala dva roky judo a předtím jsem dva roky tancovala.

Tazatel: Využíváte své zájmy při práci v kroužku?

Respondent: Ano, jsem trenérka volejbalu na dvou různých školách. Na první škole učím první stupeň a na druhé oba stupně. Větší práce je s těmi staršími.

Tazatel: Uvědomujete si své emoce při práci v kroužku?

Respondent: Rozhodně, když přijdu se špatnou náladou do hodiny, tak to děti vnímají stejně a budou mít nechuť k tomu, co budou dělat a budou mít taky špatnou náladu. Proto si to hodně uvědomuju a snažím se působit pozitivně, i když tu špatnou náladu mám.

Tazatel: Popište, jak projevujete radost.

Respondent: Když mám radost, tak se začnu strašně „tlemit“. V lepších případech, když mě něco moc překvapí a mám opravdovou radost, tak začnu skákat, mávat rukama, začnu se chytat za hlavu, že to není možné a mám prostě radost. Nevím, jak to mám jinak popsat.

Tazatel: Projevujete radost na veřejnosti?

Respondent: Jak kdy, záleží, k čemu se to váže. Pokud je to něco opravdu „bombového“, tak na co ty emoce krotit. Ať všichni vidí, že mám radost. To je úplně jedno, co si ostatní myslí. V ten moment mám radost a je mi to úplně jedno. Nemám problém, se na veřejnosti nějak projevat.

Tazatel: Ovlivňuje Vaši náladu okolí?

Respondent: Když přijdu někde, kde je blbá nálada, tak mi to na náladě nepřidá a spíš jsem zachmuřená. Může to být i špatné počasí či atmosféra. V těchto případech se nemám chuť „tlemit“ a jsem zachmuřenější.

Tazatel: Jak reagujete na křivdu?

Respondent: Záleží, jaká ta křivda je. Pokud je oprávněná, tak ji dokážu přijmout. Pozastavím se nad tím a uvědomím si to. Pokud s tím nesouhlasím, tak jdu do sporu s danou osobou. Pokud je mi ukřivděno neprávem, tak se začnu bránit. Když mi někdo ukřivdí, pozastavím se nad tím a řeknu si: „*Jo aha*“ a poučím se z toho. Když to není pravda, tak se začnu bránit. Je to můj „autopilot“. Vím, že mám pravdu, stojím si za tím,

tak jdu do toho sporu .

Tazatel: Odpouštíte druhým?

Respondent: Záleží, co se s tou osobou přihodilo. Například asi před osmi lety, jsem se seznámila s kamarádem na škole, potom jsme měli konflikt a asi dva roky jsme se nebavili. Teď hrajeme za jeden tým a nedáme bez sebe ránu. My to bereme, že jsme jak sourozenci. Odpouštět, odpouštím, ale jen pokud si to zaslouží a pokud to bylo něco, co se odpustit dá, jinak ne.

Tazatel: Pokud někomu odpustíte, co vůči němu cítíte?

Respondent: U kamaráda mi to třeba zůstalo v podvědomí, ale spíš to, že jsme měli více pozitivních zážitků, než ten jeden negativní, tak jsou ty emoce spíše pozitivní, než negativní.

Tazatel: Jakým způsobem řešíte konflikty?

Respondent: Záleží, jaký ten konflikt je. Když je to s člověkem, který je mi opravdu blízký, tak se to snažím řešit tak, aby se ty vztahy nenarušily. Pokud není velký tak, že bych se s tím člověkem pohádala a už bych se s ním nebavila. To se mi stalo s kamarádkou. Pohádali jsme se kvůli blbosti. Kvůli kluka. Kvůli tomu, jak jsem se zachovala vůči tomu, co mi řekla ona. Tam ten spor byl, že jsme se nějakou dobu nebavili a byly tam takové vlivy typu: „*už jsem s tebou skončila*“ a něco podobného.

Tazatel: Vystavujete se ráda konfliktu?

Respondent: I když o nic nejde a jde jenom o srandu, tak ne. Konflikty nevyhledávám, ale když na nějaký narazím, tak se to snažím řešit. Může se to týkat přímo mě nebo někoho mi blízkého. Dřív jsem konflikty řešila výbušně a emocionálně, takže od té doby už jen s čistou hlavou.

Tazatel: Propadáte při konfliktu hněvu?

Respondent: Záleží na osobě. Teď mám spor s člověkem, který mi dluží nějaké peníze. Když ho vidím, zrovna včera jsem ho viděla, tak jsem začala zuřit a ty sprosté výrazy se ve mně hromadily a měla jsem chuť vybuchnout. Udržela jsem se a snažím se to zvládnout s chladnou hlavou. Jinak to nejde.

Tazatel: Myslíte při konfliktu na důsledky?

Respondent: Vždy myslím na to, co se může stát. Pokud do toho jdu po hlavě a nepřemýšlím na důsledek, tak je to potom špatně, protože nevím, jak se z té situace dostat. Když mám pocit, že se něco schyluje ke konfliktu, tak se to snažím zastavit před startem.

Tazatel: Jak si představujete dokonalost?

Respondent: Ono se říká, že dokonalost neexistuje. Je to pravda. Každý člověk má nějaké

své chyby a každá chyba je originální. U mě se jedná o to, že jsem velký cholerik. Je to moje vlastnost a jsem hodně náladová, což je někdy dobře a někdy špatně. Když je nějaká dobrá atmosféra na nějaké akci, tak jsem schopná tu svoji náladovost vypnout i zapnout. U emočních situací to je moje záporná vlastnost. Dokonalost pro mě není, nebo je, ale je tvořená tou nedokonalostí. Každý člověk má něco do sebe.

Tazatel: Je něco, co byste na sobě chtěla dovést k dokonalosti?

Respondent: Zbavit se té své náladovosti, protože si to na sobě hodně uvědomuju, a když na mě ta náladovost přijde, tak se začnu ne zrovna hezky vyjadřovat a to mě v poslední době hodně trápí, ale nejde to nějak odbourat. Když v tom člověk vyrůstá, tak to bere jako automatiku.

Tazatel: Popište svou reakci na selhání.

Respondent: Popíšu to na konkrétní situaci. Když jsem byla na lyžařském kurzu a dostala jsem začátečníky, které jsem měla naučit pluzit. Je to základ, aby mohli na lyžích stát. Měla jsem tam asi pět holek, které nebyly schopné ten úkol pochopit. Byť jsem to omývala pořád dokola. Pořád to stejné, držela jsem je, několikrát mě povalily na zem. Ze startu to byla zábava, ale pak jsem z toho byla zoufalá a cítila jsem syndrom vyhoření. Byla jsem z toho tak špatná, že nevím, co s nimi. Mluvila jsem s nimi jako s dětmi z mateřské školky, aby věděly, co mají dělat, ale nedokázaly to. Mě to tak mrzelo, že to nedokážu vysvětlit, že jsem z toho začala i brečet, protože jsem nevěděla, co s nimi dělat.

Tazatel: Vracíte se ke svým chybám a přemýšlíte, co jste mohla udělat jinak?

Respondent: Jak kdy. Například u tohoto příkladu jsem to nechala být, protože jsem nic špatného nedělala. Byly to holčiny, které na sebe byly závislé. Když něco udělala jedna, tak to udělaly i ostatní. Byla to řetězová reakce. Kdybych měla jen jednu, tak věřím, že by to udělala. Jinak jsem se často pozastavovala nad svými chybami. Jestli bych to mohla udělat jinak. Říkám si: „*Jo, tohle jsem mohla říct jinak.*“ Pozastavuju se nad činnostmi, které jsem udělala bezmyšlenkovitě. Občas ze mě slova padají hodně rychle a někdy mám pusku rychlejší než mozek.

Tazatel: Riskujete při dosahování svých cílů?

Respondent: Já mám ráda jistotu. Vždycky mám aspoň nějaká ta zadní vrátka. Že bych nějak hodně riskovala, se říct nedá. Já jsem takový opatrný člověk. Potřebuju mít jistotu, třeba když jdu na akci a čeká mě nějaká cesta domů, tak vždy přemyslím, jak se dostanu domů. Vždy mám něco v záloze.

Tazatel: Jakým způsobem řešíte problémy?

Respondent: Jak jsem říkala již předtím, tak hlavně s chladnou hlavou. Jakmile do toho

dám hodně emocí, tak nedokážu být neutrální a vždy se přikloním na nějakou stranu. Když řeším nějaký spor, tak nedokážu říct: „*ty máš pravdu a ty ne.*“ Každý má způsob svého přemýšlení. Občas vidím věci z jiného pohledu, než ostatní, což ovlivňuje můj způsob řešení situace. Myslím si, že právě při řešení problémů, má každý člověk svůj pohled a žádný není špatný, protože k věcem přistupujeme jinak.

Tazatel: Jak dlouho řešíte problémy?

Respondent: To je hodně složitá otázka a záleží na problému. Když se jedná o chvilkovou záležitost, tak to řeším ihned. Nemám ráda nedořešené události nebo otevřené události, které se dlouho táhnou. Mám prostě ráda, když je to hnedka na rovinu. Nemám ráda otevřený spor s někým.

Tazatel: Co děláte, když je problém neřešitelný?

Respondent: Nejsem si vědoma, že by se mi tohle někdy stalo. Vždycky je nějaké řešení. Chtě nechtě, vždycky to jde nějak udělat. Může to být tou nejmenší blbostí, která vás nenapadne, protože většina lidí nad věcmi přemýšlí moc složitě a přitom je to banální věc. Nedostala jsem se do takové situace, že bych nevěděla, jak danou situaci vyřešit.

Tazatel: Nasloucháte problémům jiných?

Respondent: Já jsem spíš naslouchač a pozorovatel, protože co se týče přátel, tak moc ráda pomáhám lidem kolem sebe. Vždy první myslím na ostatní a až pak na sebe. To se mi hodně krát vymstilo. Vždy jsem to považovala za prioritu číslo jedna. Pokud jsou lidé kolem mě v pohodě, tak budu i já.

Tazatel: Jak dlouho vydržíte poslouchat stížností druhých?

Respondent: Záleží, jestli ten člověk pokaždé, když ho vidím, omývá jednu a tu samou věc pořád dokola, tak ho utnu a řeknu mu: „*nebav se semnou o tom, já jsem ti už svůj názor řekla, pokud to neumíš vyřešit, tak mi to řekni a já ti s tím pomůžu. Nechci to ale poslouchat pořád dokola.*“

Tazatel: Je Vám nepříjemné někoho odmítnout, a jestli ano, děláte to přesto?

Respondent: Ještě nikdy jsem danou osobu neomítla, co se týče toho, abych ho vyslechla. Každý má právo na to, aby ho někdo vyslechl. Když přijde zamnou, tak mě potěší, že mi věří a chce mou radu. Pokud se jedná o stále opakování problémů, tak mi to není příjemné, pomůžu jim poprvé, podruhé, potřetí, ale po čtvrté už je utnu. Nebaví mě řešit pořád to samé.

R2

Tazatel: Co Vás baví?

Respondent: Baví mě cestování, fotografování, tancování, hraní her, práce s dětmi, setkávání s přáteli.

Tazatel: Využíváte své zájmy při práci v kroužku?

Respondent: Tím, že jsem se zmínila, že jedna z věcí, která mě baví, je práce s dětmi, takže tím, že se tomu věnuji a tím, že v tomto oboru pracuji, tak tím se kloubí koníček s prací. Jinak vedla jsem fotografický kroužek, ale momentálně jej už nevedu, takže to fotografování se v tom už neodráží a myslím si, že ráda cestuji a tím se setkávám s různými lidmi z různých zemí a to se může taky odrážet v té práci, ale vyloženě, že by bylo mým koníčkem vyrábění a to bych pak aplikovala v praxi, tak to ne.

Tazatel: Uvědomujete si své emoce při práci v kroužku?

Respondent: Myslím si, že ano. Obzvláště poslední dobou se na to snažím zaměřovat a s těmi emocemi je to obzvláště takové zvláštní, ale snažím se to kontrolovat.

Tazatel: Popište, jak projevujete radost.

Respondent: Radost si myslím, že projevuji tím, že se směju smíchem, který přechází až do hlasitého smíchu. Záleží, čeho se ta radost týká. Že jsem veselá, se pozná na tónu hlasu i na výrazu obličeje, myslím, že na všech je poznat, že mají radost, protože jim to jde vidět na očích. Na tom, jak se tvářím a myslím, že se to projevuje energickým chováním, že mám chuť do toho něco dělat. Oproti tomu, když nemám moc dobrou náladu nebo necítím radost, tak se mi moc do nějakých věcí nechce.

Tazatel: Projevujete radost na veřejnosti?

Respondent: Myslím si, že ano, myslím si, že hodně. Záleží, čeho se to týká a v jaké skupině to je, ale myslím si, že jo. Nemám problém vyjadřovat radost na veřejnosti.

Tazatel: Ovlivňuje Vaši náladu okolí?

Respondent: To je hodně těžké, protože vliv toho okolí, má vždy velký vliv na to, jak se cítíme a když třeba přijdeme do skupiny, kde někoho pomlouvají a řeší nebo si ztěžují, tak je hodně těžké si udržet tu svoji dobrou náladu nebo se do toho nějak nezapojit. Tím, že máme od přírody hlavu nastavenou, tak že se do toho podvědomě zapojujeme, ale většinou pozoruju, když se třeba vyskytnu někde, kde si někdo stěžuje a má nějakou špatnou náladu, a tak nějak těmi stížnostmi, tím vším negativním jakoby, tak občas prostě cítím, že se mi to nelíbí, že se teď tím nechci nechat ovlivnit. Nechce se mi to poslouchat. Když to jde nějak

opustit, tak jo, když ne, tak to přečkám. Myslím si, že občas to určitě ten vliv má.

Tazatel: Jak reagujete na křivdu?

Respondent: Je to jedna z věcí, kterou nemám ráda, myslím si, že to jde dost poznat i třeba, když bych měla zmínit příklad na táboře, když má každý vedoucí svůj oddíl, tak tam zvlášť, když je to skoro v kontaktu s někým, s kým se známe, tam si myslím, že jakmile cítím nějakou nespravedlnost, ať se týká mě nebo někoho blízkého nebo kohokoliv, kdo nějak souvisí semnou, tak tam jsem velmi impulzivní a dokážu a chci tu spravedlnost, aby to bylo tak, jak to má být.

Tazatel: Odpouštíte druhým?

Respondent: Pro člověka je dobré odpouštět, protože jediný komu tím škodí, je on sám. Víím, že takhle by to mělo správně být a je to pro mě nejlepší. Vždy to nejde rychle, ale většinou se snažím odpouštět, spíš hlavně kvůli sobě, protože tím, že na toho člověka budu naštvaná, tak to moc ničemu nepomůže. Záleží, čeho se to týká a v jakém rozsahu to je.

Tazatel: Pokud někomu odpustíte, co vůči němu cítíte?

Respondent: No, myslím si, že nějakou dobu to určitě bude znát, i když bych se snažila nějak to přecházet a snažit se chovat jako na začátku, ale aspoň chvíli to podvědomě nějak bude, že to nebude úplně přirozeně jako dřív, ale myslím si, že to jde. Pokud jsou to větší věci, tak to delší dobu vliv má.

Tazatel: Jakým způsobem řešíte konflikty?

Respondent: Myslím si, že se snažím řešit konflikty v klidu a spíš většinou, když dojde k nějakému konfliktu nebo se k něčemu schyluje v mém osobním životě, tak většinou jsem taková, že než abych vybuchla, tak to probírám sama v sobě, že se spíš uzavřu. Pak se to utřídí, a když si uvědomím, že to za to vůbec nestojí, tak to nechám být. Pokud cítím, že by to mělo být řešeno, tak to nějak řeším. Celkově si myslím, že do konfliktu nerada chodím, že se tomu vyhýbám, ale když k tomu občas dojde, tak nevím. Když řeším konflikt ve skupině dětí, snažím se mezi ně přenášet, aby si vyřešily konflikty samy, ale ve slušné formě. Snažím se, aby si uvědomovali, že vše lze řešit v klidu. Snažím se to naučit sama a předávat to i dětem.

Tazatel: Propadáte při konfliktu hněvu?

Respondent: Nenechávám se hněvem unést. Když dojde k nějakému konfliktu nebo mě něco zamrzí, tak to prvně potřebuji srovnat sama se sebou. Zřídka dojde k nějakému hlučnému a velmi ostrému konfliktu, většinou k tomu moc nedochází. Když se jedná o hodně blízkou osobu, tak k tomu občas dojde, ale ne tak hodně. S cizími lidmi se nenechávám unášet.

Tazatel: Myslíte při konfliktu na důsledky?

Respondent: Myslím si, že nad důsledky nějakým způsobem přemýšlím a dávám si na to pozor. Nejsem taková impulzivní, ale spíš si to projdu sama se sebou a první se uzavřu, tak si myslím, že jo.

Tazatel: Jak si představujete dokonalost?

Respondent: Myslím si, že dokonalost neexistuje, takže si ji nepředstavuji. Myslím si, že není a že je to tak správně.

Tazatel: Popište svou reakci na selhání.

Respondent: Myslím si, že dokážu dobře snášet dobře podanou kritiku, ale nerada dělám chyby. Když se mi něco nepodaří, není to, že bych to nedokázala snést, ale většinou, když něco dělám, tak ať to jde dobře. Většinou se z věcí moc nestresuju a říkám si, že jak to je, tak to má být. Nerada selhání dělám, ale dokážu si to připustit.

Tazatel: Vracíte se ke svým selháním?

Respondent: Jo a dost. Myslím si, že je to přirozenou vlastností lidí, že se vracejí k tomu, co udělali, jak to udělali a jak to mohli udělat jinak. Podle mě je dobré se k tomu vracet, ale jen do určité míry. Spíš se zamyslet, co nám to může přinést do budoucnosti. Nevracet se jen na to, co jsme udělali, když jsme to mohli udělat jinak. Nemá moc smysl vyčítat si to. Postupuji k tomu konstruktivně. Poučit se z toho, ale nezatěžovat se.

Tazatel: Riskujete při dosahování cílů?

Respondent: Moc ne. Ráda si stanovuju cíle, ať už krátkodobé nebo dlouhodobé. Celkem ráda pracuju s plánováním a snažím se za tím jít. Zatím jsem však neudělala nějaký velký riskantní krok. Nemyslím si sice, že se vyplatí riskovat, záleží ale na tom, jak moc. Někdy pokud člověk nedokáže riskovat a obětovat něco, pro to čemu věří, tak se mu to nepodaří. Kdyby byla potřeba, tak bych do toho šla, ale těžko odhadnout z téhle pozice.

Tazatel: Jakým způsobem řešíte problémy?

Respondent: To je oblast, u které záleží, jak kdy, protože se mnou prolínají fáze, kdy dokážu problém vyřešit v pohodě a mávnu nad tím rukou. Řeknu si, že díky toho máme zase tady tohle, takže to беру z pozitivní stránky a někdy zase zareaguji i na úplnou drobnost hůř než na horší věci, se kterými se vyrovnám v pohodě.

Tazatel: Jak dlouho řešíte problémy?

Respondent: Záleží na problému. Jestli je třeba vyřešit v nejbližší době, nebo je to problém, který by se měl řešit, ale když se nevyřeší za měsíc, dva, tři nebo i za půl roku a nic se nestane, tak je to velký rozdíl. Někdy si uvědomuju problémy, které bych měla začít řešit, protože pak nepůjdou, ale přesto je odkládám. Záleží na důležitosti a tlaku okolností.

Tazatel? Co děláte, když je problém neřešitelný?

Respondent: Tak to neřeším. Někdy se k tomu vracím. Škoda, že je to právě tak a ne jinak. Poslední rok s tím pracuji. Hodně jsem se v tom posunula. Co nejde nějakým způsobem ovlivnit, tak prostě neřešit. Když má vlak zpoždění a kvůli tomu nestíhám něco důležitého, tak to neovlivním, napíšu, že to nestihnu a hotovo. Ten problém se jinak nevyřeší. Beru to s klidem a netrápím se tím.

Tazatel: Nasloucháte problémům jiných?

Respondent: Myslím si, že jo, snažím se. Spousta lidí dokáže naslouchat, ale když se nad tím zamyslíme, když mají naši blízcí problémy, tak se je pokoušíme nějak vnímat, ale když se opravdu zamyslíme, tak se často přistihneme, jak v mysli pátráme po jiných věcech a ve skutečnosti jim nevěnujeme pozornost. Myslím si, že u těch blízkých ano. Přiznám se, že někdy, i když se snažím, tak občas mám něco důležitějšího v hlavě, ale jo když jde o někoho hodně blízkého, tak ano.

Tazatel: Jak dlouho vydržíte poslouchat stížnosti druhých?

Respondent: Záleží, jestli si člověk stěžuje a jde o tok stížnosti, nebo jde o opravdový problém, který člověk potřebuje probrat a poradit. V poslední době se tímhle stěžováním hodně zabírám. Snažím se tomu sama vyhnout. Jsem na tohle stěžování trochu alergická, ale pokud jde o vážný problém a někdo potřebuje poradit, tak jsem tady pro něj. Budu se ho snažit vyslechnout, ale pokud potkám lidi, kteří mluví pouze o svých problémech, i když se to snažím převést na něco pozitivního, tak těm se snažím vyhnout

Tazatel: Je Vám nepříjemné někoho odmítnout, a jestli ano, děláte to přesto?

Respondent: Nerada někoho odmítám, neumím moc říkat ne, i když se s tím snažím pracovat. Záleží na situaci.

R3:

Tazatel: Co Vás baví?

Respondent: Baví mě toho hodně, nejraději mám sport, konkrétně fotbal, dále mě baví v celku má profese. Rád učím. Hodně mě baví deskové hry, které hraji často.

Tazatel: Využíváte své zájmy při práci v kroužku?

Respondent: Jsem pedagog volného času, ve kterém vedu spoustu sportovních kroužků, čímž propojuju svou profesi i svou zábavu do jednoho.

Tazatel: Uvědomujete si své emoce při práci v kroužku?

Respondent: Myslím, že jo. Někdy mě to tak pohltí, že si to ani neuvědomuju. Nevím, jak působím navenek. Jsem však spokojený člověk, který se vyjadřuje hodně emočně. Emoce často vyjadřuji gestikulací. Já si je uvědomuju hodně, nevím však, jak to vnímají děti.

Tazatel: Popište, jak projevujete radost.

Respondent: Projevuji radost tím, že radosti zařvu, nebojím se zařvat třeba u sportů. Zvoláním a používám gestikulaci.

Tazatel: Projevujete radost na veřejnosti?

Respondent: Záleží, na jak velké veřejnosti jsem. Když budu někde na náměstí a někdo mi zavolá dobrou zprávu, tak nebudu mít problém se nahlas zaradovat. Zase třeba v autobuse budu diskrétní.

Tazatel: Ovlivňuje Vaši náladu okolí?

Respondent: Záleží, jaké to je prostředí, ale mám takové tendence, že někam přijdu a je tam blbá nálada, tak se ji pokouším povzbudit. Pokusím se o humor. Týká se to ale mně známému prostředí. Pokud to bude prostředí, kde to moc neznám, tak tam ne, když je to prostředí, které znám, přijdu tam a někdo se zrovna pohádal a je tam ponurá atmosféra, tak řeknu třeba nějaký vtíp, abych je rozveselil.

Tazatel: Popište, jak reagujete na křivdu?

Respondent: Výbuchem. Je to takový můj nešvar i schopnost. Je to na mně dominantní a je to hodně vidět. Když cítím nějakou křivdu, tak jsem hodně emocionální. Například při fotbale jsem hodně emocionální. Hádám se se všemi, se soupeři, s rozhodčím, s ním se hádám často, když něco špatně zapíská. Kdekoli i ve škole, když cítím nespravedlnost, tak se dokážu pohádat.

Tazatel: Odpouštíte druhým?

Respondent: Ano a brzo. Pokud toho člověk lituje, tak hned. Pokud člověk nedokáže přiznat chybu, tak mu vevnitř odpustím, ale navenek to nepůjde znát. To je taky moje

schopnost, že sice nezapomínám, ale dokážu rychle odpustit. Jsem však velmi rád, když druhý dokáže přiznat tu chybu.

Tazatel: Jakým způsobem řešíte konflikty?

Respondent: Ve škole se snažím mít nadhled, a když děti mají konflikt, tak se je to snažím nechat urovnat mezi sebou a spíš to řeším v tichosti a když to nezabere, tak zvýším hlas. Snažím se jim vysvětlit, proč je to špatně a proč by to neměly dělat. Konflikt v nějaké jiné situaci, když vím, že mám pravdu, tak se zasměju a kroutím hlavou. Nemůžu si zrovna vybavit nějakou svou konfliktní situaci. Snažím se mít nadhled, ale zase záleží na prostředí. Doma jsem výbušnější, to se mi ten nadhled nedaří udržet, ale jelikož doma moc nebývám, tak to není časté.

Tazatel: Propadáte při konfliktu hněvu?

Respondent: Asi ano. Třeba propadám hněvu při pozorování fotbalu. Vidím, že se stala nějaká nespravedlnost, někomu se zapíská penalta a já jsem našťvaný. Nestává se mi, že bych byl na někoho, tak našťvaný, že bych s ním už nechtěl nic mít.

Tazatel: Myslíte při konfliktu na důsledky?

Respondent: Uvědomuji si důsledky a to mě právě často krotí a pomáhá mi to se nad to povznést. Nebo mi to pomáhá se držet v mezích. Minimálně podvědomě ano.

Tazatel: Jak si představujete dokonalost?

Respondent: To je asi těžké. Asi bych to nazval soulad a klid. Prožívám radost, žádné rozčarování a užívání si toho co mám rád.

Tazatel: Je pro vás dokonalost důležitá?

Respondent: asi ano.

Tazatel: Je něco, co byste na sobě chtěl vypilovat k dokonalosti?

Respondent: Jo. Chtěl bych umět se dostat do té vyrovnanosti a klidnit své emoce. To mě mrzí.

Tazatel: Popište svou reakci na selhání.

Respondent: Nemám rád selhání. Když nastane, tak si to nejraději vyhodnotím já a štve mě, když selžu, vnitřně mě to „žere“. Jsem trochu ješitný a chtěl bych být úspěšný, takže mě to štve. Nerad slyším reakce jiných na selhání. Kdy se v tom někdo ještě „vrtá“. „*Jo udělal jsem něco blbě, ale dál se o tom už nemusíme bavit.*“

Tazatel: Vracíte se ke svým chybám a přemýšlíte, co jste mohl udělat jinak?

Respondent: Záleží u čeho. U fotbalu jo. Když třeba špatně nahraju, tak si pak říkám: „*proč jsem to neudělal jinak.*“ Ve škole si říkám, že když jsem něco neudělal úplně správně, tak, proč jsem něco neudělal jinak. Většinou jsem, ale „splachovací“. Záleží na

situaci. Pokud se jedná o něco hodně silného, tak jo, ale jinak ne.

Tazatel: Riskujete při dosahování cílů?

Respondent: Nejsem až tak ambiciózní člověk. Nestanovuju si, až tak velké cíle, takže při nich nemusím riskovat. Nenapadá mě žádný velký cíl.

Tazatel: Jakým způsobem, řešíte problém?.

Respondent: Mám tendenci ten problém záměrně přehlížet. Pokud se z toho vyklube větší problém, který by potřeboval mou pozornost, tak to teprve začnu řešit. Třeba dneska ve škole, když jsem učil, tak tam kluci dělali blbosti a mysleli si, že jsou vtipní, i když nebyli. Já se rád zasměju, tak jsem se prvně zasmál a bral to v pohodě, ale oni pak začali blbnout ještě víc, tak jsem už musel zasáhnout a seřvat je. Pokud se jedná o problém, který zasahuje více lidí, tak se o něm snažím debatovat s ostatními a vnést do něj nadhled.

Tazatel: Jak dlouho řešíte problém?

Respondent: Podle velikosti. Pokud je malý, tak jej přehlížím a pokud je vážný, tak zakročím. Vždy to trvá nějakou tu chvíli.

Tazatel: Co děláte, pokud je problém neřešitelný?

Respondent: Když nevím, jak to řešit, tak se zeptám na radu někoho, kdo by to podle mě mohl vědět. Nebo například v práci to přednesu jako potíž.

Tazatel: Nasloucháte problémům druhých?

Respondent: Jo. Záleží na problému. Pokud je to problém, nad který by se člověk měl povznést, tak mávnu rukou a nedokážu úplně naslouchat takovým problémům. Pokud je to něco vážného, tak jo. Jsem ochoten pomoci a vyslechnout. Záleží na závažnosti. Čím je menší, tím je moje frekvence naslouchání nižší.

Tazatel: Jak dlouho vydržíte poslouchat stížností druhých?

Respondent: Pokud je to někdo, kdo si stěžuje nad „blbostmi“ a ještě neustále, tak nevydržím ani minutu. Pokud je to člověk, který řeší vážné problémy, tak se mu věnuju.

Tazatel: Je Vám nepříjemné někoho odmítnout, a jestli ano, děláte to přesto?

Respondent: Rozhodně ne. Někdy mi není příjemné ho ani přijmout, ale dokážu ho odmítnout. Pokud si stěžuji kvůli „blbostem“. Řeknu, že nemám čas a podobně.

R4

Tazatel: Co Vás baví?

Respondent: Co mě baví? Sportovně zaměřené disciplíny. Konkrétně plavání, fotbal, horolezení . Rád jsem hrál na kytaru. Teď mám méně času, ale rád si zahraju. Poté mě baví vymýšlení nových systémů a věcí. Vyhledávání různých problémů, které bych mohl řešit.

Tazatel: Využíváte své zájmy při práci v kroužku?

Respondent: Vzhledem k mému zaměření kroužků, ano. Mám v podstatě horolezecký kroužek. Vedu kroužek 3D tisku a díky toho můžu rozvíjet tvorbu a vyřádkování své kreativity. Také i své sportovní nadání v lezení.

Tazatel: Uvědomujete si své emoce při práci v kroužku?

Respondent: Ano, jsem si vědom některých svých silnějších pohnutek. Hlavně řízení a demonstrací některých věcí, které vědomě využívám pro motivaci a k řízení některých účastníků. Což nejde bez hraní divadla. Proto musím poznat meze své emoční hladiny, abych nepřetekl a nepřešel z hraného usměrňování do panického křiku na účastníky.

Tazatel: Popište, jak projevujete radost.

Respondent: Tak nejvíce projevuju radost smíchem, který jde někdy vidět, i když je velmi decentní a následně trochu obrazně řečeno „létám“. To znamená, že se cítím lehčí a svěží, jako kdybych mohl běhat ve vzduchu, ale hlavní je takový vnitřní pocit tepla, který se šíří po mém těle od hrudníku.

Tazatel: Projevujete radost na veřejnosti?

Respondent: Na veřejnosti radost moc neprojevuju, ale s blízkými přáteli, tak tam bych řekl, že se projevuje spíš radost vnitřní, to znamená, že mě zahřeje něco u srdíčka. V blízkém okruhu přátel je moje reakce pozorovatelnější, nicméně nejsem veliký extrovert a nejsem ten, který musí nutně projevovat všechny své emoce hned a ve velké míře.

Tazatel: Ovlivňuje Vaši náladu okolí?

Respondent: Osobně si myslím, že nemusím, tak moc projevovat své emoce. Mám je docela pod kontrolou, tak bych řekl, že to na mě nevědomě působí, nicméně si nechávám svou dobrou náladu. Někdy mám opačný problém, protože i když to není tak viditelné a potlačuju tu svou náladu, tak ji dokážu předávat, skrz své nevědomé reakce.

Tazatel: Popište, jak reagujete na křivdu.

Respondent: Mívám pocit, že jsem v právu, a že mi bylo ukřivděno. Tento pocit občas mám, vím o něm. Snažím se hledat důvodu, proč to ten člověk udělal, nebo jestli to bylo opravdu záměrné. Pokud vidím, že ten člověk záměrně dlouhodobě proti mně něco dělal, tak cítím poměrně velkou křivdu. Vychází to z mé minulosti. Následně si však začínám

uvědomovat, že ten problém nevyřeším pocitem křivdy, ale pokud nejde řešit nějakou komunikační stránkou, nebo jinými opatřeními, tak se s tím člověkem nemusím setkávat. Pokud se setkávám, tak se snažím odpustit. Je to určitě delší proces, nicméně o to lepší, protože člověk není vězněn v sám sobě.

Tazatel: Jak dlouho trvá, než lidem odpustíte?

Respondent: Záleží na okolnostech a o co se jedná. Většinu věcí odpouštím docela rychle. Myslím si, že jsem docela splachovací. Nicméně pokud vidím, že někdo cíleně, záměrně a dlouhodobě dělá věci proti mně., tak v tom případě se to odpouští daleko hůř, a čím je to citově vypjatější, tak je to daleko horší. Zatím jsem nezažil situaci, ani snad nebudu muset zažít situaci, kdybych někomu musel odpouštět déle, jak rok.

Tazatel: Pokud někomu odpustíte, co vůči němu cítíte?

Respondent: První je nějaké pojmenování, potom bych to nazval tím, že se semnou děje apatie. Částečně nic necítím, ve větší míře a poté bych popsal takovou fázi úplného smíření, kdy proti tomu člověku necítím nic špatného. Spíš je to neutrální a cítím pocit snahy dívat se na toho člověka, jako bych ho viděl poprvé.

Tazatel: Jakým způsobem řešíte konflikty?

Respondent: Nejčastější způsob řešení konfliktů, bych označil komunikaci. Případně nějakou toleranci. Jsem poměrně nekonfliktní člověk, aspoň si to o sobě myslím. Okolí mě zatím nepřesvědčilo o opaku. Neslyšel jsem o sobě, že bych byl hodně konfliktní. Nicméně, pokud by se jednalo o nějaký konflikt, dejme tomu fyzický, tak v ten moment bych byl nucen reagovat adekvátními prostředky. Většinou se snažím konfliktu vyhnout, ale jsou i konstruktivní konflikty v práci, kdy je potřeba konflikt „vyvolat“ a nepřehlížet jej. Pak jej můžeme začít nějak pojmenovávat a řešit.

Tazatel: Propadáte při konfliktu hněvu?

Respondent: Troufám si říct, že moje hladina ovládnutí je docela vysoká. Je to možné tím, že jsem několik let dělal bojové sporty. To znamená, že je málo situací, které bych vyhodnotil jako nebezpečný konflikt, ve kterém by mě zaplavil hněv. Nicméně u psychologických konfliktů si troufám říct, že vím o hněvu, ale neovládá mě. Pracuji s hněvem, protože kdybych s ním nepracoval, tak nepřetvářím tu situaci.

Tazatel: Myslíte při konfliktu na důsledky?

Respondent: Pokud je to konstruktivní konflikt, tak ano, ale většinou myslím na důsledky již před konfliktem. Při práci se snažím myslet hodně dopředu. Pokud by se jednalo o konflikt někde na ulici, tak tam bych nad tím tolik nepřemýšlel. Jednalo by se o situaci, kterou člověk musí vyhodnotit ihned.

Tazatel: Jak si představujete dokonalost?

Respondent: Dokonalost podle mě neexistuje. Kdybych ji měl přesto popsat, tak jako nějaký smysl života a o snahu ho naplnit. Může se jednat o peníze, pomoc a další věci. Dle mého je dokonalost v podstatě v každém z nás. Rozhodně neexistuje, ale jedná se o jakýsi potenciál, ke kterému se snažíme přiblížit.

Tazatel: Je pro Vás dokonalost důležitá?

Respondent: Míňeno ve smyslu života, tak ano, ale jinak dokonalost neexistuje.

Tazatel: Je něco, co byste na sobě chtěl vypilovat k dokonalosti?

Respondent: Pokud bych to bral ve vztahu k potenciálu, tak bych chtěl zdokonalit své komunikační dovednosti, které jsou důležité do profesního i do osobního života.

Tazatel: Popište svou reakci na selhání.

Respondent: Mé reakce na selhání jsou vzhledem k dětství a minulosti velmi negativní. Ve smyslu toho, že jsem naštván sám na sebe, že jsem selhal. Nicméně je to pro mě díky práci na sobě možnost, jak se zdokonalit. Také se snažím při větších věcech a selháních analyzovat, co se vlastně stalo a zamezit to pro příště.

Tazatel: Vracíte se ke svým chybám, a přemýšlíte, co jste mohl udělat jinak?

Respondent: Jedná se o občasnou sebereflexi. Tak jednou do měsíce. Záleží hodně na situaci. Jsou situace, které člověk rozpozná hned a začne s nimi něco dělat. Pak jsou situace, které člověk nevidí, protože ještě nedosáhl toho, že by věci dokázal dát tvar a pojmenovat ji přesně.

Tazatel: Riskujete při dosahování cílů?

Respondent: Mám docela sklony riskovat. Není to často, ale jsou situace, u kterých riskuji.

Tazatel: Jakým způsobem řešíte problémy?

Respondent: Snažím se problémy pojmenovat, pokud se jedná o něco abstraktního. V druhé řadě se to snažím rozsekat do menších částí, které by byly systematicky uchopitelné a pak to řešit.

Tazatel: Jak dlouho řešíte problémy?

Respondent: Jsou krátké problémy, které jdou řešit hned. Některé příklady v matice, které taky řešíme hned např. $1 + 1 = 2$, ale jsou dlouhodobé problémy, o kterých člověk musí vědět a pojmenovat si je, což chvíli trvá. Nicméně jsou věci v mé minulosti, které ještě trvají a bude potřeba je řešit. Při jejich řešení postupuji stejně. Pořád to analyžuji, rozkládám a zkouším. Zase to analyžuji a hodnotím. Některé problémy odkládám. Některé mě zavalují a mozek křičí dost, a pak jsou problémy, které nepovažuji za prioritní. Snažím

se stanovovat priority cílu a podle toho postupovat.

Tazatel: Co děláte, když je problém neřešitelný

Respondent: V první řadě se snažím zjistit, jestli opravdu neřešitelný je. Pokud je problém a já jen nevím jak ho řešit, tak to neznamená, že je neřešitelný. Pokud ho pojmenuji, analyzuji a zjistím, že je neřešitelný, pak ho neřeším. Pokud se jedná o osobní problém a je neřešitelný, tak přemýšlím jak ho přijmout a snažím si připomenout, že jsou v životě problémy, které v životě neumím ovlivnit.

Tazatel: Nasloucháte problémům jiných?

Respondent: Troufám si říct, že ne. Jelikož v poslední době si nepříjdu kompetentní, abych naslouchal problémům jiných. Nicméně pokud někdo přijde a začne mi říkat své problémy, tak se nebráním tomu, abych ho vyslechl, ale nevyhledávám takové situace.

Tazatel: Jak dlouho vydržíte poslouchat stížnosti druhých?

Respondent: To je dobrá otázka. Záleží asi na člověku a na druhu stížnosti. Je rozdíl, když se nejmenovanému kamarádovi se stane velmi složitá životní situace, tak si ho vyslechnu i několikrát. V podstatě si musíme uvědomit, že ne vždy je nutné podávat řešení, ale jen vyslechnout. Jsou ovšem lidé, kteří si stěžují neustále, a to na všechno. V tom případě to můžu poslouchat, ale nemám to zapotřebí.

Tazatel: Je Vám nepříjemné někoho odmítnout, a jestli ano, děláte to přesto?

Respondent: Není mi to samozřejmě příjemné. Nicméně bych řekl, že co se týká odmítání, tak už jsem se docela naučil, říkat ne. V některých situacích už mi to nedělá problémy. Člověk má jeden život, jedny priority a také nelze stále všem pomáhat.

R5

Tazatel: Co Vás baví?

Respondent: Baví mě sporty, je mi jedno jaké. Jsou to sporty od fotbalu po kuličky. Nejvíce mě baví judo, dělám to již několik let a věnuju tomu spoustu času. Věnuji se hodně fitness, dokonce je možný nějaký sponzoring. Potom futsal, volejbal, badminton a dál bych mohl jmenovat skoro všechny sporty.

Tazatel: Využíváte své zájmy při práci v kroužku?

Respondent: Jistě. Vycházím hlavně z juda. Když vezmu to fitness, tak to kombinuji s tréninky juda, abych si zachoval ohebnost, funkčnost i svaly. Do fitness se snažím zapojit prvky juda a judo využívá proporce z fitness.

Tazatel: Uvědomujete si své emoce při práci v kroužku?

Respondent: Vždy si je uvědomuji. Někdy to sice člověk nevydrží a musí vybuchnout, ale dají se kontrolovat. Je pravda, že je někdy ve tváři nenechávám znát a mám svůj „kamenný“ výraz.

Tazatel: Popište, jak projevujete radost.

Respondent: Mnoha způsoby, např. objetím, úsměvem a prostě vším. Radostí, úsměvem, výskokem, dávám ruce nahoru. Hodně se věnuju sportu, kde se má radost projevuje nejvíce. Když se mi ve sportu něco podaří, tak to ze sebe dostávám vším možným.

Tazatel: Projevujete radost na veřejnosti?

Respondent: Když jsem na závodech juda, což je prakticky každý víkend, tak určitě. To jsou ty situace u sportu, které jsem už zmínil. Když se mi něco podaří, tak se raduju na cele kolo. Na veřejnosti mimo sport, s tím taky nemám problém.

Tazatel: Ovlivňuje Vaši náladu okolí?

Respondent: Jo ovlivňuje, když je negativní okolí kolem mě. Když lidi nemají dobrou náladu, tak se to odráží i na mně. Když to vztáhnu zase na sport, tak je to u všech. Když jeden nemaká, tak to ovlivní všechny a stejně je to s těmi emocemi. Snažím se udržet dobrou náladu, ale když to nejde, tak to nejde.

Tazatel: Popište, jak reagujete na křivdu.

Respondent: Záleží, o jakou jde křivdu, jestli mám pravdu já, nebo ten druhý. Nemám problém přijmout kritiku. Jsem hodně klidný člověk a dokážu toho hodně snést.

Tazatel: Odpouštíte druhým?

Respondent: Určitě ano, když si to zaslouží. Abych mu neodpustil, tak by musel udělat

něco hodně špatného. Nedokážu si vybavit něco, co by musel udělat, abych mu neodpustil.

Tazatel: Jak dlouho trvá, než druhému odpustíte?

Respondent: Odpouštím hodně brzy. Záleží, jak se ke mně ten člověk chová. Pokud nejde o nic vážného, tak mi to trvá den dva, ale jsou lidé, u kterých mi to trvalo i dva roky. Pokud se jedná o banalitu, zase budu mluvit o sportech, tak mi to trvá i hodinu.

Tazatel: Pokud někomu odpustíte, co vůči němu cítíte?

Respondent: Po odpuštění si držím menší odstup. Mám pocit, že by se mohlo stát něco, dál. Už mu tolik nevěřím a jsem opatrný. Nedávám to ale najevo, je to moje přetvářka.

Tazatel: Jakým způsobem řešíte konflikty?

Respondent: Pokud se jedná o kroužek, tak trestem. Jinak se snažím konflikty uklidnit, ale záleží, kdo si začne. Pokud by se jednalo o situaci kolem mně, tak bych chvíli vyčkával a pokud bych věděl, že to ten člověk nezvládá, tak bych zasáhl. Jak jsem však řekl, záleží, kdo ten konflikt začal. Pokud by se jednalo o nějaký psychický konflikt, tak bych se je pokusil uklidnit a rozveselit.

Tazatel: Vystavujete se rád konfliktům?

Respondent: Vůbec ne. Nejsem ten typ člověka.

Tazatel: Propadáte při konfliktu hněvu?

Respondent: Já se snažím v konfliktu všechno řešit v klidu. Normálně vyhnout se bitce. Když to nejde, tak to nejde. Když přijde na hádky, tak se snažím vše vyřešit v klidu.

Tazatel: Myslíte při konfliktu na důsledky?

Respondent: Vždy mi proletí hlavou.

Tazatel: Jak si představujete dokonalost?

Respondent: Dokonalý člověk je úspěšný a musí se umět chovat. Musí umět poslouchat. Měl by mít disciplínu, ale hlavně talent od přírody. Člověk, který všechno hned chápe a nemusí se mu to vysvětlovat pět šest hodin. Dokonalost je pro mě druh talentu, díky kterému rychle zvládnete všechny úkoly, které před vás někdo předloží.

Tazatel: Je pro vás dokonalost důležitá?

Respondent: Když to vezmu vůči sportu, tak je pro mě dokonalost důležitá. Je to základ. Někteří ze startu nejsou dokonalí, ale postupem času se stávají dokonalejšími než jiní. Kdo to zvládne, je dokonalý.

Tazatel: Je něco, co byste na sobě chtěl vypilovat k dokonalosti?

Respondent: To už je trochu složitější. Chtěl bych se zdokonalit v oblasti fitness. Za dva roky mě čekají závody v Men's Physique, to je něco jako kulturistika. Je to její odvětví. Proto musím nabrat svalovou hmotu a to je hodně těžké.

Tazatel: Popište svou reakci na selhání.

Respondent: Mám negativní náladu. Dá se říct, že cítím smutek. Nebavím se s okolím, ale sám se sebou. Chvilí tak zůstávám a pak se zase věnuji okolí. Když se to stane třeba při sportu, tak se snažím zachovat klid, ale když jsem mimo lidi, tak si třeba praštím do žíněnky, abych to ze sebe dostal.

Tazatel: Vracíte se ke svým chybám a přemýšlíte, co jste mohl udělat jinak?

Respondent: Snažím se chyby napravit, a proto se k nim často vracím, abych se mohl zdokonalit.

Tazatel: Riskujete při dosahování cílu?

Respondent: Můj cíl je dostat dorostence do reprezentace nebo na Evropu. U toho nikdy neriskuju, protože jde o zranění, a proto jdu raději ke všemu pomalu a jistě. Držím se toho i při dosahování jiných cílů.

Tazatel: Jakým způsobem řešíte problémy?

Respondent: S klidnou hlavou, to je základ. Srozumitelně si to vyříkat. Například jsem nedávno byl na soutěži, kdy mi vyloučili jedno z dětí za něco, co se mi nelíbilo, byl to úplný nesmysl. Snažil jsem se jim to vysvětlit, ale všichni rozhodčí byli proti mně, tak mi nezbylo, než to přijmout a odejít. Sklopit uši a jít pryč. Snažil jsem se to usmlouvat, ale nešlo to.

Tazatel: Jak dlouho řešíte problém?

Respondent: Pokud se jedná o problém na závodech, tak to trvá minutu, maximálně dvě. Větší problém tak týden.

Tazatel: Co děláte, pokud je problém neřešitelný?

Respondent: Když je problém neřešitelný, tak to musím to přijmout, nemá smysl to lámat přes koleno. Tak jsem to udělal s těmi rozhodčími, přijal jsem to a smířil se s tím.

Tazatel: Nasloucháte problémům jiných?

Respondent: Ano naslouchám.

Tazatel: Jak dlouho dokážete poslouchat stížnosti druhých?

Respondent: Moc dlouho nevydržím poslouchat stížnosti, protože to má negativní dopad i na mě. Nerad to poslouchám.

Tazatel: Je Vám nepříjemné někoho odmítnout, a jestli ano, děláte to přesto?

Respondent: Nedělám to rád, ale nemám s tím žádný problém .

Otázky rozhovoru

- 1. Co Vás baví?**
- 2. Využíváte své zájmy při práci v kroužku?**
- 3. Uvědomujete si své emoce při práci v kroužku?**
- 4. Popište, jak projevujete radost.
Projevujete radost na veřejnosti?
Ovlivňuje Vaši náladu okolí?**
- 5. Popište, jak reagujete na křivdu.
Odpouštíte druhým?
Jak dlouho trvá, než druhému odpustíte?
Pokud někomu neodpustíte, co vůči němu cítíte?**
- 6. Jakým způsobem řešíte konflikty?
Vystavujete se rád/a konfliktu?
Propadáte při konfliktu hněvu?
Myslíte při konfliktu na důsledky?**
- 7. Jak si představujete dokonalost?
Je pro Vás dokonalost důležitá?
Je něco co byste na sobě chtěl/a vypilovat k dokonalosti?**
- 8. Popište svou reakci na selhání.
Vracíte se ke svým chybám a přemýšlíte, co jste mohl/a udělat jinak?
Riskujete při dosahování svých cílů?**
- 9. Jakým způsobem řešíte problémy?
Jak dlouho je řešíte?
Co děláte, pokud je problém neřešitelný?**
- 10. Nasloucháte problémům jiných?
Jak dlouho vydržíte poslouchat stížnosti druhých?
Je Vám nepříjemné někoho odmítnout, a jestli ano, děláte to přesto?**

Článek Dr. Trávise Bradberryho

„9 Things Emotionally Intelligent People Won't Do

My last article, [How Successful People Stay Calm](#), really struck a nerve. It was one of the most popular pieces in the 12-year history of the TalentSmart newsletter, and it has been read more than a million times on my Forbes blog.

The trick is that managing your emotions is as much about what you won't do as it is about what you will do. TalentSmart has tested more than a million people, so I went back to the data to uncover the kinds of things that emotionally intelligent people are careful to avoid in order to keep themselves calm, content, and in control. They consciously avoid these behaviors because they are tempting and easy to fall into if one isn't careful.

While the list that follows isn't exhaustive, it presents nine key things that you can avoid in order to increase your emotional intelligence.

1. They Won't Let Anyone Limit Their Joy

When your sense of pleasure and satisfaction are derived from comparing yourself to others, you are no longer the master of your own happiness. When emotionally intelligent people feel good about something that they've done, they won't let anyone's opinions or accomplishments take that away from them.

While it's impossible to turn off your reactions to what others think of you, you don't have to compare yourself to others, and you can always take people's opinions with a grain of salt. That way, no matter what other people are thinking or doing, your self-worth comes from within. Regardless of what people think of you at any particular moment, one thing is certain—you're never as good or bad as they say you are.

2. They Won't Forget

Emotionally intelligent people are quick to forgive, but that doesn't mean that they forget. Forgiveness requires letting go of what's happened so that you can move on. It doesn't mean you'll give a wrongdoer another chance. Emotionally intelligent people are unwilling to be bogged down unnecessarily by others' mistakes, so they let them go quickly and are assertive in protecting themselves from future harm.

3. They Won't Die in the Fight

Emotionally intelligent people know how important it is to live to fight another day. In conflict, unchecked emotion makes you dig your heels in and fight the kind of battle that can leave you severely damaged. When you read and respond to your emotions, you're able to choose your battles wisely and only stand your ground when the time is right.

4. They Won't Prioritize Perfection

Emotionally intelligent people won't set perfection as their target because they know it doesn't exist. Human beings, by our very nature, are fallible. When perfection is your goal, you're always left with a nagging sense of failure, and you end up spending your time lamenting what you failed to accomplish and what you should have done differently instead of enjoying what you were able to achieve.

5. They Won't Live in the Past

Failure can erode your self-confidence and make it hard to believe you'll achieve a better outcome in the future. Most of the time, failure results from taking risks and trying to achieve something that isn't easy. Emotionally intelligent people know that success lies in their ability to rise in the face of failure, and they can't do this when they're living in the past. Anything worth achieving is going to require you to take some risks, and you can't allow failure to stop you from believing in your ability to succeed. When you live in the past, that is exactly what happens, and your past becomes your present, preventing you from moving forward.

6. They Won't Dwell on Problems

Where you focus your attention determines your emotional state. When you fixate on the problems that you're facing, you create and prolong negative emotions and stress, which hinders performance. When you focus on actions to better yourself and your circumstances, you create a sense of personal efficacy that produces positive emotions and improves performance. Emotionally intelligent people won't dwell on problems because they know they're most effective when they focus on solutions.

7. They Won't Hang Around Negative People

Complainers are bad news because they wallow in their problems and fail to focus on solutions. They want people to join their pity party so that they can feel better about themselves. People often feel pressure to listen to complainers because they don't want to be seen as callous or rude, but there's a fine line between lending a sympathetic ear and getting sucked into their negative emotional spiral. You can avoid getting drawn in only by setting limits and distancing yourself when necessary. Think of it this way: if a person were smoking, would you sit there all afternoon inhaling the second-hand smoke? You'd distance yourself, and you should do the same with complainers. A great way to set limits is to ask complainers how they intend to fix a problem. The complainer will then either quiet down or redirect the conversation in a productive direction.

8. They Won't Hold Grudges

The negative emotions that come with holding onto a grudge are actually a stress response. Just thinking about the event involved sends your body into fight-or-flight mode. When a threat is imminent, this reaction is essential to your survival, but when a threat is ancient history, holding onto that stress wreaks havoc on your body and can have devastating health consequences over time. In fact, researchers at Emory University have shown that holding onto stress contributes to high blood pressure and heart disease. Holding onto a grudge means you're holding onto stress, and emotionally intelligent people know to avoid this at all costs. Learning to let go of a grudge will not only make you feel better now but can also improve your health.

9. They Won't Say Yes Unless They Really Want To (Bradberry, 2014).“

Záznamový arch Petra Gavory

ZÁZNAM POZOROVÁNÍ NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE UČITELE

Jméno pozorovatele:

Datum pozorování:

Škola:

Ročník:

Vyučovací předmět:

Jméno učitele:

INTENZITA HLASU

velmi tichý	1	2	3	4	5	velmi hlučný (křičí)
-------------	---	---	---	---	---	----------------------

TEMPO ŘEČI

velmi pomalé	1	2	3	4	5	velmi rychlé
--------------	---	---	---	---	---	--------------

PAUZY V ŘEČI

většinou nenáležitě – většinou náležitě (logické, dramatické)

BARVA HLASU

nevýrazný hlas	1	2	3	4	5	nadsazený hlas (např. zpívá)
----------------	---	---	---	---	---	------------------------------

POHLED

většinou nesleduje očima třídu – většinou sleduje očima třídu

zaměřený většinou na stejné žáky – zaměřený rovnoměrně na většinu žáků

POLOHA TĚLA

většinou sedí

většinou stojí

většinou chodí (popište dráhy)

POSTOJ

většinou strnulý – většinou uvolněný

GESTIKULACE

chybí	1	2	3	4	5	je přehnané
křečovitá	1	2	3	4	5	přirozená

Podrobně popište typická gesta učitele. Uvedte přesně (1) polohu rukou, (2) směr pohybu a (3) obsah řeči v momentě, kdy se gesto vyskytlo. Bude-li zapotřebí, použijte náčrt pohybu.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jakub Chorovský
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.,
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Vztah emoční inteligence a pedagogické komunikace ve volnočasovém prostředí
Název v angličtině:	The relationship between emotional intelligence and pedagogical communication in a leisure environment
Anotace práce:	<p>Tato diplomová práce se věnuje vztahu emoční inteligence a pedagogické komunikace ve volnočasovém prostředí. Skládá se z teoretické a empirické části. Teoretická část obsahuje sedm kapitol a je rozdělená na dvě hlavní témata. První téma je pedagogická komunikace, které obsahuje pedagogickou komunikaci, komunikaci ve volném čase, verbální i neverbální komunikaci. Velká kapitola je věnována neverbální komunikaci, protože je důležitou součástí výzkumné části. Druhým tématem je emoční inteligence, kde popisujeme emoční inteligenci, emoce, empatii a fyziologii emocí. Empirická část je založena na kvalitativním výzkumu. Využíváme metody pozorování a polostandardizovaný rozhovor. Hlavní cíl je pozorovat neverbální komunikaci u skupiny pedagogů volného času a hledat emočně inteligentní chování, které definoval Dr. Bradberry. Poté zkusíme najít vztah mezi mírou tohoto emočně inteligentního chování a mírou neverbální komunikace.</p>
Klíčová slova:	Pedagogická komunikace, neverbální komunikace, emoční inteligence, emoce
Anotace v angličtině:	<p>The thesis is about the relationship between emotional intelligence and pedagogical communication in a leisure environment. This thesis consists of two parts. First part is theoretical and the second part is empirical. Theoretical part includes seven chapters. Those chapters are about two topics. Those topics are pedagogical communication and emotional intelligence.</p> <p>In the first topic are chapters about pedagogical</p>

	<p>communication, communication in leisure time and chapters about verbal and nonverbal communication. Big chapter is about nonverbal communication because its important for the research. The second topic is about emotional intelligence, emotions, empathy and the physiology of emotions. The empirical part is based on qualitative research. We will use two methods. Those methods are observation and semi-standardized interview. Aims of this thesis are observation of nonverbal communication in the group of leisure time educators and find out behavior of emotionally intelligent people through an interview that is based on research of Dr. Travis Bradberry. After it we try find connection between nonverbal communication and behavior of emotionally intelligent people.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Pedagogical communication, nonverbal communication, emotional intelligence, emotions
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Přepisy rozhovorů Příloha č. 2: Otázky rozhovorů Příloha č. 3: Záznamový arch Petra Gavory Příloha č. 4: Článek Dr. Trávise Bradberryho o chování emočně inteligentních lidí</p>
Rozsah práce:	157 036 znaků
Jazyk práce:	Český