

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Bc. Martina Maňáková

Emoční inteligence u budoucích a stávajících speciálních pedagogů

Olomouc 2023

vedoucí práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Emoční inteligence u budoucích a stávajících speciálních pedagogů“ vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a informačních zdrojů.

V Olomouci dne

.....

Bc. Martina Maňáková

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Soně Lemrové, Ph.D. za skvělý přístup, odborné vedení, cenné rady a čas, který mi věnovala při psaní této diplomové práce. Poděkování patří i všem pedagogům/speciálním pedagogům a studentům pedagogiky, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. V neposlední řadě bych chtěla vyjádřit svou vděčnost mé rodině a nejbližším za podporu po celou dobu mého studia.

Abstrakt

Emoční inteligence představuje koncept, který se začal komplexně formovat teprve v 90. letech 20. století. Jde se o soubor schopností, který je spojen s emocemi – jejich vnímáním, porozuměním, zacházením a využitím. Emoční inteligence je důležitá především v profesi učitele. Zejména u speciálních pedagogů hraje podstatnou roli. Diplomová práce se zabývá emoční inteligencí u budoucích/stávajících pedagogů/speciálních pedagogů a to ve spojitosti s určitými faktory jako je: pohlaví, věk, délka praxe a specializace. Studie se zúčastnilo 382 pedagogů (z toho 160 budoucích a stávajících sp. pedagogů) a to formou dotazníkového šetření (Dotazník rysové EI – TEIQue-SF a dotazník na demografické údaje). Hlavním cílem bylo zmapovat úroveň EI u všech budoucích a stávajících speciálních pedagogů (N=160). Dále zjistit, zda existuje rozdíl v kvocientu EI mezi budoucími a stávajícími sp. pedagogy a zda s emoční inteligencí souvisí pohlaví, délka praxe, věk či specializace. Statistické výsledky jsme zjišťovali na základě Studentova t-testu a korelačního koeficientu. Výsledky ukázaly, že většina budoucích a stávajících sp. pedagogů (80,5%) dosáhla vysoké úrovně EI. Nízké úrovně dosáhlo jen několik respondentů (2,8%) a zbytek respondentů (16,7%) dosáhlo průměrné úrovně EI. Co se týče analýzy jednotlivých faktorů v rámci hlavního cíle (well-being, sebekontrola, emocionalita a sociabilita), tak u většiny respondentů byla ve všech faktorech zjištěna vysoká úroveň EI. V rámci dílčích cílů bylo zjištěno, že stávající sp. pedagogové dosahovali vyšší úrovně EI než ti budoucí (byl zjištěn statisticky významný rozdíl), ženy dosáhly vyšší úrovně EI než muži (byl zjištěn statisticky významný rozdíl), respondenti se zaměřením na sp. pedagogiku dosahovali vyšší úrovně EI než respondenti bez zaměření na sp. pedagogiku (byl zjištěn statisticky významný rozdíl). Nebyla nalezena souvislost mezi EI a délkou praxe nebo věkem.

Klíčová slova

Emoční inteligence, speciální pedagog, pedagog, učitel, emoce, empatie, model emoční inteligence, měření emoční inteligence, faktory, inteligenční kvocient

Abstract

Emotional intelligence is a concept that began to take complex shape only in the 1990s. It refers to a set of abilities that are associated with emotions – their perception, understanding, handling and use. Emotional intelligence is particularly important in the teaching profession. It plays an essential role especially in special educators. This thesis examines emotional intelligence in prospective/emerging teachers/special educators in relation to certain factors such as: gender, age, years of experience and specialization. A total of 382 educators (including 160 prospective and current special educators) participated in the study through a questionnaire survey (Trait EI Questionnaire – TEIQue-SF and Demographic Data Questionnaire). The main objective was to map the level of EI in all prospective and current special educators (N=160). Further, to determine if there is a difference in the EI quotient between prospective and current special educators and whether gender, years of experience, age, or specialty are related to emotional intelligence. Statistical results were investigated using Student's t-test and correlation coefficient. The results showed that the majority of prospective and current sp. educators (80.5%) achieved high levels of EI. Only a few respondents (2.8%) achieved low level and the rest of the respondents (16.7%) achieved average level of EI. Regarding the analysis of the individual factors under the main objective (well-being, self-control, emotionality and sociability), the majority of the respondents were found to have a high level of EI in all factors. Within the sub-objectives, it was found that current sp. educators achieved higher levels of EI than future ones (a statistically significant difference was found), females achieved higher levels of EI than males (a statistically significant difference was found), and respondents with a focus on sp. pedagogy achieved higher levels of EI than respondents without a focus on sp. pedagogy (a statistically significant difference was found). No association was found between EI and length of experience or age.

Keywords

Emotional intelligence, special educator, educator, teacher, emotions, empathy, model of emotional intelligence, measuring emotional intelligence, factors, intelligence quotient

OBSAH

ÚVOD	8
I. Teoretická část.....	9
1 EMOČNÍ INTELIGENCE	10
1.1 Historie a vymezení pojmu.....	11
1.2 Emoční inteligence (EI) x Inteligenční kvocient (IQ)	14
1.3 Jednotlivé složky emoční inteligence.....	15
1.3.1 Sebeuvědomění	16
1.3.2 Sebeovládání	18
1.3.3 Empatie.....	20
1.3.4 Řízení vztahů.....	22
1.4 Modely emoční inteligence	23
1.4.1 Model Saloveye & Mayera.....	24
1.4.2 Model Bar – Ona	28
1.4.3 Golemanův model.....	30
1.4.4 Model Petridese & Furnhama.....	31
1.5 Měření emoční inteligence.....	32
2 UČITEL A EMOČNÍ INTELIGENCE.....	33
2.1 Osobnost učitele	35
2.2 Faktory ovlivňující emoční inteligenci u učitelů/speciálních pedagogů.....	38
2.2.1 Pohlaví, délka praxe, věk, specializace	38
II. Praktická část.....	41
3 Úvod do výzkumné části, cíle práce a hypotézy	42
3.1 Zkoumaný soubor	44
3.1.1 Zkoumaný soubor – popis získaných dat	45
3.2 Metodika práce	47
3.3 Statistické metody analýzy dat	49
3.4 Výsledky práce	49
3.4.1 Výsledky dotazníku rysové emocionální inteligence pro soubor budoucích a stávajících speciálních pedagogů (N=180).....	49
3.4.1.1 Faktor Well – being.....	51
3.4.1.2 Faktor sebekontroly	52
3.4.1.3 Faktor emocionality	53
3.4.1.4 Faktor sociability.....	54
3.4.2 Výsledky rozdílu emoční inteligence mezi skupinou budoucích a stávajících speciálních pedagogů.....	55
3.4.3 Výsledky rozdílu emoční inteligence mezi skupinou žen a mužů.....	56

3.4.4	Výsledky rozdílu emoční inteligence mezi skupinou respondentů se zaměřením na speciální pedagogiku a skupinou respondentů bez zaměřením na speciální pedagogiku	56
3.4.5	Výsledky vzájemného vztahu mezi průměrnou hodnotou EI, věku a praxe respondentů.....	57
3.4.5.1	Výsledky vzájemného vztahu mezi průměrnou hodnotou EI a věkem	57
3.4.5.2	Výsledky vzájemného vztahu mezi průměrnou hodnotou EI a praxí..	58
3.5	Diskuze	59
	ZÁVĚR	63
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	64
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	65
	SEZNAM TABULEK	75
	SEZNAM OBRÁZKŮ	76
	SEZNAM GRAFŮ	77
	SEZNAM PŘÍLOH	78

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je „Emoční inteligence u budoucích a stávajících speciálních pedagogů“. Toto téma jsem si zvolila, protože emoční inteligence je v profesi speciálního pedagoga nesmírně důležitá. Ovlivňuje chování pedagoga a tudíž i samotnou výchovu a vzdělávání žáků.

Avšak v současné době jde spíše o novější koncept, který se ve společnosti pomalu ale jistě prosazuje. Stále je však kladen důraz spíše na teoretické znalosti než na emoční schopnosti. Přitom v pomáhajících profesích představuje emoční inteligence podstatný prvek. Zejména u učitelů/speciálních pedagogů je důležité disponovat vyšší úrovní emoční inteligence. Při práci s dětmi/s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je podstatné zachovat klid, ovládnout své emoce a zvládnout tak určité stresové situace.

Emoční inteligence tedy představuje určitý soubor emočních procesů, které souvisí s emočním vnímáním, prožíváním a jednáním.

Hlavním cílem diplomové práce je zmapovat úroveň emoční inteligence u budoucích a stávajících speciálních pedagogů. V rámci hlavního cíle je také uvedena analýza jednotlivých faktorů – well-being, sebekontrola, emocionalita a sociabilita.

V souvislosti s dílčími cíli budeme také zjišťovat zda s emoční inteligencí souvisí určité faktory jako je např. pohlaví, délka praxe, věk či specializace. Na základě rešerše jsou uvedeny čtyři hypotézy a to ve spojitosti s výše jmenovanými faktory.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V rámci teoretické části jsou vytyčeny dvě hlavní kapitoly, které jsou dále rozděleny na jednotlivé části. V první kapitole se zabýváme samotnou emoční inteligencí, její historií, složkami, modely či měřením. Zmiňujeme také pojem inteligenční kvocient. Ve druhé kapitole se zaměřujeme na emoční inteligenci u učitele. S tím souvisí osobnost učitele a určité faktory, které mohou emoční inteligenci ovlivnit.

Praktická část začíná úvodem do výzkumné části a obsahuje jednu hlavní kapitolu, která je podrobně rozdělena. Výzkum v praktické části je uskutečněn pomocí dotazníkového šetření (dotazník rysové EI – TEIQue-SF a dotazník na demografické údaje). V rámci statistického výpočtu je použit t-test a korelační koeficient.

V diplomové práci se opíráme také o mnoho zahraničních vědeckých studií, které souvisí s naším výzkumem. Součástí práce jsou také jednotlivé přílohy.

I. Teoretická část

1 EMOČNÍ INTELIGENCE

Ke snazšímu pochopení pojmu emoční inteligence je nutné vysvětlit dvě základní složky, které jsou s emoční inteligencí úzce spjaty. Jedná se o emoce a inteligenci.

Emocemi označujeme různé pocity, které jsou spojeny nejen s psychickým a fyzickým stavem ale i s myšlenkami (Goleman, 1997). Ve srovnání s rozumovými procesy jsou ty emoční evolučně starší a tím pádem jsou těžce ovladatelné a působí silněji na člověka (Hartl, 2004). Dle Slaměníka (2011) jsou emoce zážitky, které vedou buďto k uspokojení či neuspokojení potřeb. Emocemi člověk reaguje na podněty jak z vnějšího prostředí, tak i z jeho nitra. Díky nim se tak přizpůsobuje různým podmínkám a změnám.

Rozlišujeme tři složky emocí. Mezi tyto složky patří tělesná složka (změna tlaku, tepu či dýchání, nezvyklé pocení, problémy s trávením a hormonální změny), kognitivní složka (pocity lásky, nenávisti, strachu, vzpomínky nebo různé představy) a složka zahrnující vnější chování (mimika tváře, pohyb těla, výška hlasu nebo hlasový projev). Své jednání za účelem emocí si v různých situacích člověk mnohdy ani neuvědomuje a jsou pro něj přirozené. Mezi základní vlastnosti emocí patří jejich proměnlivost, krátkodobost a snadná přenositelnost na ostatní. Mnohé emoce mají i své protějšky jako je např. láska a nenávist či touha a odpor. (Kulišťák, 2003; Mysliveček, 2009; Plháková, 2007; Stuchlíková, 2002).

Intelligence je schopnost člověka přijímat a zpracovávat různé informace. Mezi tyto informace řadíme i veškeré dojmy (Guilford, 1985). Dle Smékala (2009) je inteligence (u některých lidí) chápána jako nadání a vyspělost. Zároveň ji označuje za určitý intelekt a bystrost člověka. Jednou ze schopností inteligence je také řešení daného problému nebo vytváření hodnotného produktu pro společnost (Gardner, 1999). Laniado (2004) popisuje inteligenci jako soubor promyšlených postupů a kroků v chování které jsou přiměřené a úměrné dané situaci. Tyto kroky člověk zhodnocuje na základě svých zkušeností a možností. V psychologickém pojetí se inteligencí rozumí schopnost, kdy se člověk učí na základě zkušeností a praxe. Člověk se tak dokáže orientovat v nové, nezvyklé situaci a přizpůsobit se jí (Sternberg, 2002). Rozlišujeme inteligenci praktickou, která je zaměřená na řešení praktických obtíží v životě, inteligenci sociální, která je zaměřená na sociální prostředí (umět komunikovat vhodně s lidmi a umět se orientovat v sociálním prostředí) a inteligenci abstraktní, která se měří pomocí IQ (intelligenční kvocient) testů a díky níž se dají přesně určit odpovědi. Pro fungování v běžném životě je však tato inteligence nedostačující. Jiným druhem je inteligence emoční, kterou neměříme IQ testy a díky níž se člověk dokáže vyrovnat s každodenním fungováním ve společnosti (Praus, 2008).

1.1 Historie a vymezení pojmu

Samotný pojem „emoční inteligence“ není snadné formulovat. Terminologie je u různých autorů rozdílná. **Je však možné říci, že se jedná o uvědomování pocitů, a to jak vlastních, tak i ostatních jedinců.** Díky tomu dokáže člověk zvládnout každodenní problémy a starosti v životě (Koukolík, 2005).

Emoční inteligenci se poprvé nejvíce přiblížil, ve 20 letech 20. století, pedagog a psycholog Edward Lee Thorndike. Ten se jako první zabýval sociální inteligencí, kterou definoval jako schopnost umět jednat v rámci interpersonálních vztahů. Podobné označení použili později i jiní autoři zabývající se emoční inteligencí. V minulosti se emoční inteligencí zabývalo také několik významných psychologů. Z vybraných můžeme jmenovat např. psychologa Davida Wechslera, který se zasloužil o vývoj inteligenčních testů (WAIS a WISC). Emoční inteligenci se také věnoval americký psycholog a psychoterapeut Carl Rogers. Mezi dalšího významného psychologa v této oblasti řadíme také Howarda Gardnera, který v 80. letech 20. století objevil teorii mnohonásobné inteligence. Roku 1987 byl v časopise Mensa Magazine publikován článek o emoční inteligenci. Autorem byl Keith Beasley. V tomto článku autor poprvé použil spojení – emoční kvocient (Wilding, 2010).

V 90. letech 20. století dochází ke komplexnímu pojetí emoční inteligence, kdy autoři Salovey a Mayer publikovali v časopise *Imagination, Cognition and Personality* vědecký článek „Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ“ a přesně tak vymezili pojem a obsah emoční inteligence. Autoři se shodují na tom, že emoční inteligence je schopnost pozorovat emoční citění a na jeho základě sehnat dostatek informací. Tyto informace se poté dají použít k řízení svých vlastních myšlenek a chování (Mayer & Salovey, 1990). Samotní autoři toto vymezení následně, roku 1997, aktualizovali a doplnili (Mayer & Salovey, 1997).

Model EQ			
<u>Emoční řízení</u>	<u>Emoční vnímání</u>	<u>Emoční porozumění</u>	<u>Emoční využití</u>
Umění otevřít se pocitům a emocím a využít je k vlastnímu rozvoji.	Umění pocítit emoce nejen u sebe samého, ale také u ostatních lidí nebo v jiných objektech.	Umění porozumět emocím, jejich změnám, vývoji a tuto informaci umět vhodně využít.	Umění využít emoce dle svých potřeb.

Obrázek 1 - Model EQ – Emoční inteligence (Vlastní tvorba dle Mayera a kol., 2012)

V roce 1995 se do povědomí veřejnosti dostává publikace „Emoční inteligence: proč může být emoční inteligence důležitější než IQ“ publikovaná Danielem Golemanem. V ní autor detailněji objasňuje emoce v rámci chování a jednání člověka. Autor se v knize zmiňuje o důležitosti lidských emocí a umění je využít ku prospěchu člověka. Dle Golemana (1997) představuje emoční inteligence určité schopnosti, do kterých zařazuje motivaci nebo úsilí bojovat bez toho, aniž by se člověk ihned vzdal, a to i u sebemenšího problému. Dále schopnost ovládnout své potřeby, náladovost a své myšlení. Podstatné je i vcítění se do ostatních lidí a vždy být optimistický ohledně budoucích stanovisek. Goleman pojímá emoční inteligenci jako:

„Schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustraci, schopnost ovládat svoje pohytky a odložit upokojení na pozdější dobu, schopnost ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději“ (Goleman, 1997, s. 42).

Autor dále rozeznává 5 dimenzí, do kterých řadí: uvědomění si vlastního já, ovládnutí vlastního já, empatii, motivaci a obratnost ve společnosti. Zcela rozvinutá a využitá emoční inteligence je cesta k úspěchu člověka.

U veřejnosti měla kniha veliký ohlas. Stala se velmi úspěšnou a vyzdvihla tak emoční inteligenci a rozšířila její hranice. Díky ní se i jiní autoři začali tímto tématem více zabývat. Kritici však odsuzují Golemanovo tvrzení, že emoční inteligence je o mnoho více důležitější než ta rozumová (Newsome a kol., 2000).

Koncepce emoční inteligence byla stále známější a rychle se dostávala do povědomí lidí. Výzkumů na toto téma přibývalo, a to nejen v rámci psychologie ale také lékařství nebo školství. Právě ve školství docházelo ke změnám. Žáci se účastnili programů, které měly za úkol naučit je rozpoznat jednotlivé emoce (jak ty vlastní tak i jiných lidí), zaměřit se na empatii u lidí nebo umět číst neverbální komunikaci. U studentů středních škol se probírala témata jako je např. stres, motivace aj... Cílem byla především prevence sociálně patologických jevů jako je např. šikana (Goleman, 2011).

Co se týče jiných autorů, můžeme zmínit Hartlovu (2004, s. 59) formulaci, která definuje emoční inteligenci jako *„schopnost vhodně uplatňovat vlastní city i rozpoznat a brát v úvahu city druhých při zvládání osobních i pracovních situací. Je to míra radostného prožívání života.“*

Princip emoční inteligence se skládá ze dvou činitelů. Patří mezi ně lidský charakter a povaha (Shapiro, 1998).

Bradberry a Greaves (2013) jsou toho názoru, že emoční inteligence představuje dovednost, která pomáhá lidem rozpoznat a následně porozumět svým vlastním i cizím emocím. Tuto dovednost lze aplikovat při zvládání mezilidských vztahů a při svém jednání. Emoční inteligenci charakterizují jako nehmotnou věc, která je v každém člověku. Tato věc souvisí s lidským chováním a jednáním ve společnosti. Mimo jiné ovlivňuje i naše rozhodnutí.

Křoustková-Moravcová (2014) zmiňuje důležitost emoční inteligence i v komunikaci, a to jak ve verbálním, tak i neverbálním projevu (mimika, gestikulace, haptika, proxemika a pohled). Díky ní je člověk schopný porozumět dění ve svém okolí. Prvky emoční inteligence tak lze zpozorovat v oboustranné náklonosti mezi lidmi, v udržování respektu a v mezilidských vztazích.

Dle Líškové (2014) se jedná o inteligenci, která nemá nic společného s inteligenčním kvocientem (IQ). Má však zásadní vliv na úspěšnost, a to jak v osobní, tak v pracovní oblasti (studium, práce, rodina, mezilidské vztahy apod...). Autorka dále spatřuje pozitiva emoční inteligence v komunikaci s ostatními lidmi, ve vnímání pocitů a emocí a ve vytváření mezilidských vztahů.

Spousta autorů se ve svých publikacích zaměřují na to, zda se člověk s emoční inteligencí narodí nebo ji získá až v průběhu života. Nicméně emoční učení je opřeno o příklady a zkušenosti. Dosud však není jisté, jak geny ovlivňují emoční inteligenci. V popředí jsou však poznatky, které spočívají v tom, že začátky emoční inteligence jsou opřeny o schopnosti, které se dále rozvíjejí (Kanitz, 2008).

I přes mnoho různých definic najdeme společné prvky, jako jsou např. sociální dovednosti, regulace nálady či vnímání pocitů (Austinová & Saklofske, 2007).

Autoři Ciarrochi a Godsell (2007) rozlišují několik dimenzí emoční inteligence. Jedná se o patřičné chování v rámci určitých emocí a schopnost umět využít emoce jako informace.

Nově je emoční inteligence chápána také jako schopnost, kdy je možné si určité prostředí, za pomoci emoční inteligence, vhodně přizpůsobit. Je však nutné umět rozlišovat emoční inteligenci a inteligenční kvocient (Gignac, 2010).

Jak je zde k vidění, existuje mnoho nejednotných definic, které se postupem času mění. Díky tomu se celá struktura emoční inteligence dostala do popředí kritiky. Stále častěji dochází ke vzniku nových definic charakterizující emoční inteligenci. V konečné fázi ale chybí jednotná definice emoční inteligence, která by udala směr tohoto obsáhlého konceptu (Badenhorst & Smith, 2007).

1.2 Emoční inteligence (EI) x Inteligenční kvocient (IQ)

IQ neboli inteligenční kvocient je metoda, v rámci které byla měřena kognitivní inteligence. Díky tomu byli lidé oddělováni od těch mimořádně inteligentních. Později byla tato metoda důkladněji prozkoumána a bylo zjištěno několik nedostatků. I když byli lidé vysoce inteligentní, tak nedokázali zvládat své emoce a chování. Špatně navazovali kontakt s jinými lidmi nebo neměli dostatek empatie (Bradberry & Greaves, 2007). Vysoké IQ je sice zárukou úspěchu v pracovním životě, ale v osobním životě je touto zárukou spíše vysoká EI (Schulze & Roberts, 2007).

Dle Golemana (1997) nelze posuzovat EI a IQ jako protikladné ale jako odlišné schopnosti. Samotný inteligenční kvocient se měří např. Wechslerovým testem a je zaměřen na logické myšlení nebo paměť. Naopak EI nelze měřit standardizovaným testem. Každý člověk disponuje určitou mírou emoční i kognitivní inteligence. Je známo, že počet lidí, kteří mají vysoké IQ a nízkou EI (nebo naopak – nízké IQ a vysokou EI), není příliš velký. Lidé s nízkým IQ mají velmi často podřízené pracovní pozice, na rozdíl od lidí s vyšším IQ. Toto však vždy nemusí platit. Dle Steina & Howarda (2011) zaručuje úspěch, v pracovní oblasti IQ v hodnotě mezi 1–20 %, zatímco u EI je to úspěšnost až 27–45 %.

IQ a EI nemůžeme dávat do spojitosti. Jednoduše řečeno: Velmi chytrý člověk může mít velmi nízkou míru emoční inteligence. Zatímco inteligenční kvocient je dán člověku od narození tak emoční inteligence představuje schopnost, kterou se člověk naučí a dále ji rozvíjí. U některých lidí je však možné vidět vyšší přirozenou míru emoční inteligence. (Bradberry & Greaves, 2007).

V současném moderním světě a prostředí, kde se řeší komplikované vztahy mezi lidmi je takřka nemožné obstát pouze s velkým množstvím naučených informací. Vědomosti a znalosti nestačí v praktickém životě. Lidé se více zajímají o emoce a pocity. Zabývají se svou sociální rolí v životě. Zajímají se o naplnění svých potřeb, soustřeďují se především na své pocity, motivaci nebo přání. K tomu všemu je dostatečná míra emoční inteligence důležitá (Gajdošová & Herényiová, 2006).

Z mé dosavadní praxe, mohu říci, že jsem se např. v dětském domově setkala s vychovatelkou, která měla sice vysoký inteligenční kvocient a mnoho teoretických znalostí, ale nedokázala zvládat své emoce a emoce dětí. Nedokázala tak vhodně reagovat na jejich chování. Naopak jiní vychovatelé neprokazovali tak vysoký inteligenční kvocient, ale dokázali pracovat se svými emocemi i emocemi dětí. Zde byla vidět vyšší míra emoční inteligence. Výchova vedena těmito vychovateli byla, dle mého pohledu, efektivnější.

1.3 Jednotlivé složky emoční inteligence

Emoční inteligence je rozdělena v rámci dvou oblastí – dovedností. Tyto dovednosti dokáže každý člověk, do jisté míry, ovládnout. Dělíme je na sociální a osobní dovednosti (obr. č.2). Do osobních dovedností patří ty, které souvisejí pouze s emocemi daného jedince. Nejde tak o sdílení emocí mezi dvěma a více jedinci. Do této oblasti řadíme dvě dovednosti:

Sebeuvědomění a sebeovládání. Druhou oblastí, a zároveň opakem osobních dovedností, jsou dovednosti sociální. Jedná se o dovednosti, pro které jsou typické vzájemné mezilidské emoce. Do této oblasti spadá empatie a řízení vztahů (Goleman, Boyatzis & McKeeová, 2002).

Emoční inteligence (EQ)	
<u>Sociální dovednosti</u>	<u>Osobní dovednosti</u>
▪ Empatie	▪ Sebeuvědomění
▪ Řízení vztahů	▪ Sebeovládání

Obrázek 2 - Model EQ – Oblasti – dovednosti EI (Bradberry & Greaves, 2009)

Caruso, Salovey a Mayer (2004) se opírají o svoji původní formulaci EI a uvádějí 4 základní emoční dovednosti, které je nutné rozeznat, použít, chápat a nakonec zvládnout (obr. č. 3).

Emoční inteligence (EQ)			
<u>Rozeznat emoce</u>	<u>Použít emoce</u>	<u>Chápat emoce</u>	<u>Zvládat emoce</u>
Umět vyjádřit a uvědomit si své pocity	Umět srovnávat pocity a emoce a vhodně je použít v určité situaci	Chápat, co které emoce znamenají	Nebránit se emocím, ale otevřít se jim

Obrázek 3 - Model EQ – 4 dovednosti EQ (Vlastní tvorba dle Carusa, Mayera & Saloveye, 2004)

Dle Bradberryho a Greavesové (2009) je důležitá, v rámci dovedností emoční inteligence, především praxe. Ta pomáhá tyto dovednosti zlepšovat a pochopit.

Dle výzkumů není stále jasné, jaký vlastně směr emoční inteligence udává. Má sice určité znaky a je spjata s lidskými dovednostmi, ale to jak své emoce člověk ovládá je předmětem mnoha teorií a výzkumů. Studie spatřují problém především v mnoha proměnných a v jednotlivých složkách emoční inteligence (Furnham, 2012).

1.3.1 Sebeuvědomění

„Sebeuvědomění je schopnost přesně, jakoby z nadhledu, vnímat vlastní úmysly a emoce ve chvíli, kdy je prožíváte. To, že znáte vlastní emoce, znamená také, že jste schopni ovládnout své zautomatizované reakce na konkrétní lidi, situace a výzvy.“

(Bradberry & Greaves, s. 36, 2013)

Díky schopnosti sebeuvědomění je možné, že člověk vnímá a chápe vlastní emoce. Tato schopnost je součástí EI. Mohou nastat situace, ve kterých člověk nedokáže chápat své pocity a dochází tak ke vzniku bariéry, kdy při vzniku této situace nedokáže, za pomoci emocí, situaci vyřešit a je vůči nim bezmocný (Kanitz, 2008).

Dle Golemana (2011) se na základě této schopnosti mohou jedinci umět lépe rozhodnout a mít větší sebevědomí. Dělí je do tří základních oblastí, které blíže specifikuje:

- Sebeuvědomělost – Tato oblast je typická pro psychicky zdravého člověka, který má optimistické a pozitivní postoje. Tento člověk není na nikom závislý a dokáže zvládat své emoce. Ve vhodné situaci je umí i využít. Jejich předností je vysoké sebevědomí a ví, jaké jsou jejich slabé a silné stránky.
- Sebepohlcenost – Lidé s touto vlastností jsou emočně nestabilní, velmi často podráždění a náladoví. Neudrží pozornost a emoce nezvládají. Jsou tak otroky vlastních emocí.
- Akceptace – Tito jedinci si jsou velmi dobře vědomi svých emocí, ale na rozdíl od lidí sebeuvědomělých s nimi nijak nepracují, nemění je. Tyto své emoce jen akceptují. Často se jedná o jedince, kteří se vzdávají a trpí depresi. Naopak zde najdeme i jedince, kteří jsou se svými emoce, spokojeni. Jsou v dobrém psychickém stavu a situaci nijak neřeší.

Rozlišujeme také několik stupňů sebeuvědomování. Tyto stupně se mezi sebou vzájemně proplétají. Mezi tyto stupně patří např. naprostá absence emocí, mírné tělesné změny (pocení, červenání se apod...) nebo pocit, který člověk dokáže přesně popsat a vymezit. Pokud však člověk necítí žádné emoce v určitých napjatých situacích, může trpět tzv. alexitymií. Jedná se o poruchu, kdy jedinec nechápe své vlastní pocity. Je v určitých situacích emočně otupělý a je více náchylný k psychickým nemocem. Tato skutečnost těžce ovlivňuje jedince osobní i pracovní sféru (Kanitz, 2008).

Pletzer (2009) dále doplňuje, že jedinci kteří disponují velmi nízkým sebevědomím, své pocity záměrně ignorují. Chyba není mnohokrát v lidech ale v samotné počáteční výchově.

Na sebeuvědomování je možné pracovat a více ho rozvíjet. V takovém případě je nutné dodržovat několik zásadních kroků:

- Lidské pocity nejsou jen ty dobré a ty špatné: Emoce nemůžeme třídit na ty, které jsou nám příjemné (pro nás dobré) a na ty, které jsou nám nepříjemné (pro nás špatné). Člověk zažívá velké množství emocí, a ne všechny dokáže správně zařadit.
- Působení našich emocí na druhé: Lidské emoce nepůsobí pouze na člověka, který je momentálně prožívá, ale také na jedince v jeho blízkém okolí.
- Neutíkat, ale postavit se určité situaci: Ne každý člověk se dokáže určité nepříjemné situaci postavit a vyřešit ji. Instinktivně se jí tak začne vyhýbat. To ovšem daný problém jen odkládá, neřeší jej. Je lepší problémovou situaci ihned řešit.
- Společně s emocí vnímat i tělesné změny: Nadměrné pocení, tep je zrychlený, třes rukou (popřípadě celého těla).
- Sledovat, co jedince vyvede z míry (tzv. rozhodí): Každý člověk je individuální a každého vyvede z míry něco jiného. Na tyto tzv. spouštěče by bylo dobré se zaměřit a ovládnout je.
- Ovládat své chování a jednání: Nastanou určité situace, kdy je třeba se ovládat, zamyslet se a následně této situaci porozumět a udržet své emoce pod kontrolou. Např. v rámci mé praxe jsem mohla vidět několik sp. pedagogů, kteří byli z několika situací velmi vystresovaní (situace, kdy dítě s MP dostane záchvat vzteku, dítě s ADHD neposlouchá apod...), následně se však zamysleli, zhodnotili možnosti a své emoce dostali pod kontrolu. Situace pak byla daleko více řešitelnější.
- Hodnocení od jiných lidí z našeho okolí: Jedná se především o negativní zpětnou vazbu, díky které se člověk posune dále. Ne vždy tomu ale tak je. Podstatná je především naše schopnost toto hodnocení od druhých přijmout. Příkladem může být i má praxe na základní škole. Zde jsem učila předmět – výchovu ke zdraví na druhém stupni. Jelikož se jednalo o mou první praxi v roli učitele, nevyhnula jsme se kritice. Tu jsem ale přijala a posunulo mě to dále.
- Své emoce si zapisovat do deníku: Nejedná se pouze o emoce ale i o reakce na ně, spouštěče těchto emocí apod...
- Nepodlehout zlé náladě, ale ani být přehnaně optimistický – Zlá nálada může přinést mnoho negativních myšlenek a naopak velmi dobrá nálada může vést k nereálným postojům.

(Bradberry & Greaves, 2013)

1.3.2 Sebeovládání

Druhou složkou, která patří do osobních dovedností je sebeovládání. Tato složka je navázána na sebeuvědomění, jelikož bez uvědomění si svých emocí je nemožné je ovládnout. Jedná se o schopnost, kdy člověk dokáže zpracovat své emoce a naložit s nimi podle momentální situace (Goleman, 2011).

Sebeovládání je schopnost, kterou nelze mít jen tak lehce pod kontrolou. Díky mnohaletému vývoji našeho mozku disponuje člověk mnoha emocemi a tudíž reaguje na jednotlivé situace emocionálně. Samotné fyziologické reakce (třes, pocení apod...) jsou velmi těžce ovladatelné, naopak si člověk velmi dobře uvědomuje myšlenky a pocity následující po prudkých emocích. Zde je dobré se opět pozastavit, zamyslet se a ovládnout své vlastní emoce tím správným směrem. Zamyslet se nad budoucími důsledky svých emocí. Pokud se člověk poddá svým emocím – neovládne se, stává se tzv. obětí svých emocí. Příkladem neovládnutí svých emocí může být např. podrážděnost, úzkost, špatná nálada nebo negativismus (Bradberry & Greaves, 2013).

Goleman (2011) zmiňuje, že i v dávné historii (doba řeckých filosofů – 400 př.n.l.) bylo ovládání svých emocí považováno u lidí za velmi pokrokové. Tito lidé tak byli v této době považováni za velmi inteligentní a moudré.

Někdy ale mohou nastat chvíle, kdy se člověk ocitne v nejistotě a strachu. V takové chvíli je velmi těžké jednat emocionálně správně a rozvážně. Tato situace se většinou vyřeší sama, a to v momentě kdy ji pochopíme a zbavíme se strachu. Práce speciálního pedagoga je v tomto ohledu velmi těžká. Ovládat své emoce při žácích s postižením je velmi náročné a ne každý člověk by toto psychicky zvládl. Vysoká úroveň sebeovládání je tak nejen u sp. pedagogů ale i pedagogů z běžného školství klíčem k tomu, aby jednali uvážlivě a měli své vyučovací hodiny pod emoční kontrolou (Bradberry & Greaves, 2013).

Goleman (2000) tuto dovednost označuje také jako tzv. vnitřní rozhovor. Následně rozděluje sebeovládání do několika složek:

- Spolehlivost – spolehlivý člověk je schopný sebekontroly a sebeovládání. Dostává svým závazkům a očekáváním.
- Svědomitost – svědomitý člověk je pečlivý a pilný. Bere své povinnosti vážně i vůči ostatním lidem.
- Schopnost přizpůsobit se – Jedná se o schopnost, kdy se člověk dokáže přizpůsobit lidem nebo momentální situaci.
- Schopnost umět inovovat – Schopnost, kdy člověk dokáže vytvořit nové, lepší postupy a stále na sobě pracuje.

V procesu sebeovládání je podstatná jedna vlastnost a to je trpělivost. Trpělivý člověk má své emoce pod kontrolou a zároveň přenáší klidné a trpělivé chování na lidi ve své blízkosti. Být trpělivým člověkem není vůbec lehké, obzvláště pokud mluvíme o práci pedagoga. Práce s žáky je velmi náročná a mnohdy pedagogům trpělivost s některými žáky chybí. V tomto případě je vhodnější zaměřit se na příčinu naší nebo žákovi netrpělivosti (jedná se např. o problémy doma, zdravotní problémy apod...). Pokud člověk dokáže ve stresující chvíli zachovat klid a být trpělivý, dokáže své emoce dostat pod kontrolu a ovládnout je. V dnešním uspěchaném světě je však trpělivých lidí stále méně a méně. Časový shon, mnoho povinností a nervozita trpělivosti příliš neprospívají. To má pak vliv na nával neovladatelných emocí, které negativně působí na osobní vztahy. I zde je nutné zpomalit, dát si na čas a rozmýšlet nad svými emocemi (Bradberry & Greaves, 2013).

Další možností je vyhledat člověka, který strategii sebeovládání ovládá. Tento člověk je pak dobrým příkladem pro zvládnání našich emocí. Špatným příkladem může být člověk, který je emočně nestabilní ale je přesvědčen o opaku (Bradberry & Greaves, 2013).

I lidské myšlenky jsou důležité pro strategii sebeovládání. Pozitivní myšlenky mohou člověka motivovat k lepším výkonům. Pokud člověk zvládne kontrolovat své myšlenky, pak zvládne kontrolovat i své emoce a dle nich také jednat. Pokud např. sp. pedagog nemá svoji práci se žáky rád a dělá tuto práci nuceně, tak se ubírá k negativním myšlenkám, kterými ovlivňuje všechny okolo sebe a které pak vedou k negativním emocím a následně ke špatnému chování (Bradberry & Greaves, 2013).

Nedílnou součástí lidského života jsou i různé životní překážky a problémy. Těmi si v životě projde každý člověk. Tyto problémy nelze obejít ani změnit ale lze je předvídat z určité situace a zaměřit se tak na možné důsledky. I přesto je dobré nezveličovat různé životní překážky a brát život s nadhledem. Tímto člověk může předcházet negativním emocím (Bradberry & Greaves, 2013).

Také svěřením se jinému člověku (kterému člověk důvěřuje) může pomoci v ovládnutí svých emocí. Tento jedinec musí být samozřejmě objektivní a musí umět naslouchat. Velmi často se jedná o rodinné příslušníky nebo blízké přátele (Bradberry & Greaves, 2013).

V neposlední řadě je vhodné najít si nějakou volnočasovou aktivitu nebo se aktivně věnovat nějakému sportu. Ve sportu může člověk dát najevo své emoce a vypnout tok myšlenek. Navíc při pravidelné sportovní aktivitě dochází k navození pocitu klidu a psychické pohody. Tělo zaplavují tzv. hormony štěstí – serotonin, dopamin aj...

(Bradberry & Greaves, 2013)

1.3.3 Empatie

„Naučila jsem se, že lidé zapomenou, co jste řekli, zapomenou, co jste udělali, ale nikdy nezapomenou, jak se díky vám cítili.“

Maya Angelou (c2022)

Dle Křivohlavého (2004) znamená empatie schopnost, kdy se člověk dokáže vcítit do situace toho druhého a vnímat tak jeho pocity. Dívat se na věc svými očima ale zároveň pohledem druhého člověka.

Empatii řadíme do sociálních dovedností. Díky empatii je člověk schopen vcítit se do emocí jiných lidí a pochopit jejich pocity. Společně s empatií dochází i k respektování jednotlivých pocitů a chápání myšlenek ostatních. Proces empatie je tak založen především na pozorování a naslouchání toho druhého (Bradberry & Greaves, 2013).

Goleman (1997) doplňuje, že empatie měří kvality člověka a že s vyšší úrovní sebeuvědomění roste i úroveň empatie.

V současném světě se setkáváme s těžkým nedostatkem empatie u lidí (kriminální činy, loupeže apod...). Na vině je uspěchaná doba, stres a touha po moci, po penězích (Pletzer, 2009).

Empatii tvoří několik prvků:

- Motivace
- Pohled druhého člověka
- Schopnost pochopit důsledky svého jednání
- Schopnost neverbální komunikace (výraz tváře, mimika, gestika...)

(Wilding, 2010)

Mnoho lidí si plete empatii se soucitem. Jedná se však o dva rozdílné termíny, které jsou běžně zaměňovány. Definice soucitu je obtížná. Dle Capper (2008) se jedná o společné strádání, kde je jediným přáním toto trápení utišit a být vstřícní k trpícím lidem. Kdežto, jak už bylo řečeno, empatie znamená vcítění se do druhého člověka. Nevědomost vlastních emocí se tak stává překážkou pro pochopení emocí jiných lidí.

V životě se můžeme setkat s mnoha lidmi, kteří mají vysokou úroveň empatie. Tito lidé pracují v pomáhajících profesích nebo na vysokých postech (doktoři, právníci, pedagogové, manažeři apod...). Člověk, který nevnímá emoce ostatních je označován jako emočně hluchý. Existují ale i jedinci bez jakékoliv empatie. Ti jsou schopni těch nejhorších kriminálních činů a to bez pocitu viny. Většinou se jedná o osoby s těžkým dospíváním nebo traumaty z dětství (Goleman, 2011).

Správný pedagog musí sice vzbuzovat respekt, ale také musí mít dostatek empatického vnímání. Především u speciálních pedagogů by měla být empatie samozřejmostí. Ti se denně setkávají s postiženými žáky a s jejich rodiči. Hodinu musí mnohdy přizpůsobit zdravotnímu stavu žáka (lehká unavitelnost, podrážděnost aj...) ale zároveň žákovi příliš nepolevit – stále se jedná o žáka, i když se specifickými potřebami. Empatie v této profesi je tak velmi důležitá (Pipeková, 2010).

I z mé praxe v dětském domově jsem měla možnost promluvit si s tamními dětmi. Vcítila jsem se do jejich emocí, kdy například hovořili o špatném dětství a dospívání. S tím mnohdy souviselo i jejich špatné chování v domově. Společně jsme si o tomto promluvili a snažili se trápení zmírnit. Byla na nich znát úleva, že se mohly podělit o tyto své zkušenosti a najít pochopení. Dle Čápa (2007) souvisí problémové chování se zátěžovým stavem, kdy se žák ocitá v tomto stavu a tato situace je pro něj příliš zátěžová. Sám tak není schopen toto vyřešit a je tu nutná pomoc ostatních. V těchto případech je tak nutná vyšší míra empatie, pochopení a uznání.

V některých momentech byla však empatie za hranou, a to v případě, kdy děti začaly těchto situací zneužívat (dárky – aby jim bylo lépe, finanční pomoc apod...). Zde už bylo potřeba zasáhnout a nastavit hranice.

I v rámci speciální školy v Uherském Hradišti jsem měla možnost pracovat se žákem s mentálním postižením. Žák vůbec nemluvil a bylo těžké vžít se do jeho pocitů. Zjistit, zda je unaven nebo ho něco trápí. V tomto případě bylo nutné zaměřit se na neverbální komunikaci. Sledovat jeho mimiku, gestiku a celkové fyzické projevy. I v rámci komunikace s jeho rodiči, i ostatními rodiči těchto žáků, byla empatie nesmírně důležitá. Na některých rodičích byla znatelná fyzická i psychická únava, bezradnost, ale i nadšení z mírného pokroku. Zde je podstatné rodičům nevytýkat maličkosti, podpořit je, motivovat je a vžít se do jejich situace, kdy se celodenně starají o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Co se např. týče i mých praxí v mateřské škole ve Veselí nad Moravou, i zde jsem měla možnost pracovat jak s dětmi bez zdravotního postižení, tak i s jedním autistickým dítětem a to v rámci inkluze. Ve třídě jsem měla možnost vidět, jak několik dětí přijalo toto dítě s autismem velmi pozitivně a vřele. Tyto děti měly velmi vysokou úroveň empatie. Chlapce s autismem chápaly a díky jejich pomoci se chlapec rozvíjel na co nejvyšší úrovni. Ihned jej zařadily mezi sebe a se vším mu pomáhaly. Tento chlapec tak mnohé pochytíl a dá se říci, že mu tato inkluze velmi prospěla. Zlepšila se jak jeho jemná tak i hrubá motorika. Zde můžeme vidět, že nejen empatie u dospělých ale i u dětí je podstatná pro správný vývoj.

1.3.4 Řízení vztahů

Poslední složkou, v rámci sociálních dovedností, je řízení vztahů. Tato schopnost úzce souvisí se všemi ostatními složkami a tvoří tak celek emoční inteligence. Schopnost řídit lidské vztahy tak závisí na sebeuvědomění, sebeovládání a úrovni empatie. Klíčem je pochopit své vlastní emoce a emoce ostatních lidí. Díky tomu lze ovládat komunikaci a řídit vztahy. Je zcela přirozené, že lidé navazují vztahy a nesou za ně určitou zodpovědnost. Umění řízení vztahů představuje v tomto ohledu určitou pomoc. Člověk tak dokáže číst nejen své vlastní, ale i emoce ostatních lidí a toto pak vede k efektivní spolupráci, dobré komunikaci a schopnosti řešit zátěžové situace (Bradberry & Greaves, 2013).

Jedinec s touto schopností má vyšší pravděpodobnost k dobrému fungování osobních vztahů, ovlivňování názorů nebo i chování jiných lidí. Je prakticky předurčen k vůdcovství mnoha lidí a stává se váženým členem společnosti (Wood & Tolley, 2003).

Dle Golemana (1997) jsou z určité části lidské schopnosti vrozené, nikoliv získané. Postupem vývoje mozku však dochází ke změnám.

Goleman (2000) dále rozděluje řízení vztahů na jednotlivé prvky:

- Ovlivňování – jedná se o taktizování a vliv na druhého k dosažení svých potřeb
- Umění komunikace – umění správně komunikovat
- Schopnost vést – vedení lidí, být vůdce větší skupiny
- Umění vyřešit konflikty a problémové situace
- Umění navazovat vztahy – vytvářet vztahy, sjednotit lidi
- Umění navázat spolupráci – pracovat na společném cíli, získávat spolupráce
- Umění pracovat v týmu – spolupracovat s ostatními, podřídit se týmovému rozhodnutí

Jak už bylo řečeno výše, schopnost řízení vztahů lze ovlivnit a zlepšit několika způsoby. Mezi tyto způsoby patří především zájem o druhé osoby (nemyslet jenom na sebe, ale ptát se i na druhé, zajímat se o jejich pocity, potřeby apod...). Dále být sdílní (umět se svěřit ostatním, umět vhodně zareagovat na tyto informace), zlepšit způsob komunikace (komunikovat slušněji, pomalu, dbát na sebekontrolu), vyvarovat se neurčitým signálům (pozor na mimiku, gesta apod...), při komunikaci užít více zdvořilostních slov (prosím, děkuji, je mi to líto aj...), přijmout hodnocení od jiných (ať už se jedná o pochvalu nebo kritiku), zaměřit se na důvěru (budování důvěry je dlouhodobá záležitost a upevnit ji lze např. dobrou komunikací, pravdomlností nebo dodržováním určitých podmínek), umět vhodně reagovat, objasnit důvod svého rozhodnutí nebo umět navodit uvolněnou atmosféru (Bradberry & Greaves, 2013).

1.4 Modely emoční inteligence

Emoční inteligence se pro mnohé stala důležitým prvkem teprve před 30 lety, kdy ji proslavil především Daniel Goleman (1997). Mezi autory zabývající se emoční inteligencí existuje několik rozdílných pohledů na toto téma. Dle některých autorů (Nábělková, 2015) se modely emoční inteligence dělí na tři základní: model schopností, model osobnostních rysů a smíšený model. Jiní autoři však řadí model osobnostních rysů do smíšeného modelu. V naší práci budeme popisovat dva rozdílné modely. Jedná se o **model pojatý jako schopnost, a smíšený model emoční inteligence**. Společným cílem je sjednocení těchto modelů (Neubauer & Freudenthaler, 2007; Cherniss a kol., 2006).

Oba modely mají své rozdílné i shodné znaky. Mezi ty shodné patří pochopení vlastních i cizích emocí. Jejich složky se tak navzájem doplňují (Neubauer & Freudenthaler, 2007). Autoři Austinová a Saklofske (2007) spatřují podstatu obou těchto modelů v udržování dobré nálady a zvládnutí stresových momentů.

Do modelu pojatého jako schopnost řadíme nejznámější model Saloveye a Mayera z roku 1990, dále pak jejich novější verze tohoto modelu (model z roku 1997 a model z roku 2016, kdy se spoluautorem stává také Caruso). Do smíšeného modelu zařazujeme model Bar-Ona, Golemana a Petrides & Furnhama (Neubauer & Freudenthaler, 2007). Herbst a Marea (2008) zmiňují, že dle studií jsou právě tyto modely nejvíce známé. Každý z modelů se měří jinými způsoby. Měření modelu schopností se zaměřuje především na výkon, kdežto smíšený model je zaměřen na sebe-popisné postupy (Caruso, Mayer & Salovey, 2002).

V současné době rozeznáváme mnoho nově vzniklých modelů. Ty však nejsou tak používané. Jedná se např. o model Coopera a Sawafa nebo model Higgse a Dulewitze (Pérez, Petrides & Furnham, 2007).

Modely emoční inteligence		
<u>Model pojatý jako schopnost</u>	<u>Smíšený model</u>	<u>Ostatní modely</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Salovey & Mayer (1990)▪ Salovey & Mayer (1997)▪ Salovey, Mayer & Caruso (2016)	<ul style="list-style-type: none">▪ Bar – On (1997)▪ Goleman (1997)▪ Petrides & Furnham (2001)	<ul style="list-style-type: none">▪ Cooper & Sawaf (1997)▪ Higgs & Dulewitz (1999)

Obrázek 4 - Modely EQ v práci (Zdroj: Neubauer & Freudenthaler, 2007; Pérez & et al., 2007 - vlastní tvorba)

1.4.1 Model Saloveye & Mayera

V modelu pojatý jako schopnost najdeme model Saloveye & Mayera. Jedná se o model, který byl postupem let (1990, 1997 a 2016) aktualizován a přepracován. Autoři modelu zastávají tvrzení, že emoční inteligence je spíše něco, co člověk získává svými schopnostmi než něco, co je vrozené od narození. Dle nich se tak úroveň emoční inteligence stále mění – praxí, nabytými vědomostmi apod... (Mayer a kol., 1999). První dva modely označujeme pod zkratkou EI90 a EI97 (Neubauer, Freudenthaler, 2007). Na popularitě získaly první modely zejména na základě dobrého teoretického podkladu a dat (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

Model – EI90

Roku 1990 byla vědecké komunitě poprvé představena koncepce emoční inteligence. Autory byli známí psychologové Peter Salovey a John D. Mayer. Ti se opírali o tvrzení, že někteří lidé disponují vyšší úrovní emoční inteligence. Vycházeli přitom z vědeckých, psychologických studií (Salovey & Mayer, 1990 in Mayer, Caruso, & Salovey, 2016).

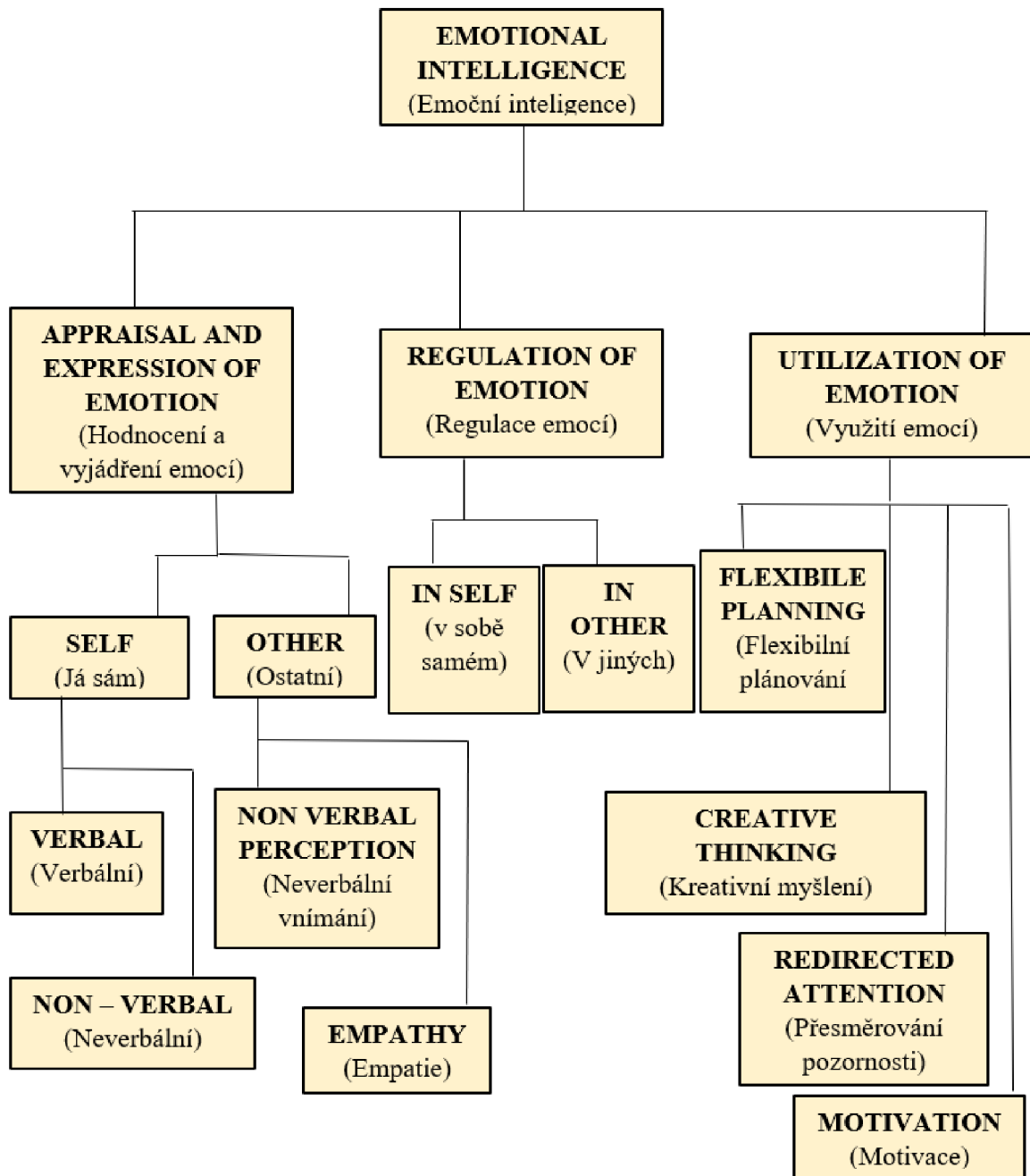
Dle autorů tohoto modelu je nutné posuzovat emoční inteligenci jako uměle vytvořený koncept s mnoha doplněnými informacemi. Nelze jej vnímat jako soubor určitých vhodných povahových vlastností (Neubauer & Freudenthaler, 2007).

Model emoční inteligence rozdělili na jednotlivé schopnosti (obr. č. 5):

- **Schopnost pocítit, uvědomit si a vyjádřit emoce** – a to jak vlastní emoce tak cizí. Verbálním způsobem (mluvená řeč) nebo neverbálním způsobem (mimika, haptika, proxemika, pohled).
- **Schopnost umět kontrolovat emoce** – jedná se o regulaci emocí, nejen těch našich ale i ostatních lidí. Člověk, který dokáže regulovat tyto emoce, dokáže se chovat i velmi soucitně.
- **Schopnost využít emoce a umět se přizpůsobit situaci** – V rámci této oblasti dokáže jedinec, který má vyšší míru EI, naplno využívat schopnost přizpůsobit se či svůj kreativní nebo motivační talent.

(Schulze & Roberts, 2007)

Co se týče prvních dvou oblastí, které jsou zaměřené na schopnosti kontroly emocí a schopnosti emoce vnímat, pocítit a vyjádřit, jsou tyto oblasti u kritiků nesporné a do emoční inteligence patří. U třetí oblasti však vznikly rozporné názory. Důvodem jsou určitá nesrozumitelná pojetí jako je např. flexibilita plánování (Neubauer & Freudenthaler, 2007).



Obrázek 5 - Schéma EI, znázorňující oblasti jednotlivých schopností EI (Vlastní tvorba dle Saloveye & Mayera, 1997, s. 190 + překlad)

Předpokládanou funkcí modelu EI90 jsou vyšší schopnosti u lidí s vyšší úrovní emoční inteligence. Tyto schopnosti jsou viditelné zejména v:

- Schopnosti vnímat a posoudit emoce
- Vhodném vyjádření emocí
- Rozpoznání emocí a správné reakci
- Regulace emocí
- Řešení problému díky vlastním emocím

(Neubauer & Freudenthaler, 2007)

Model – EI97

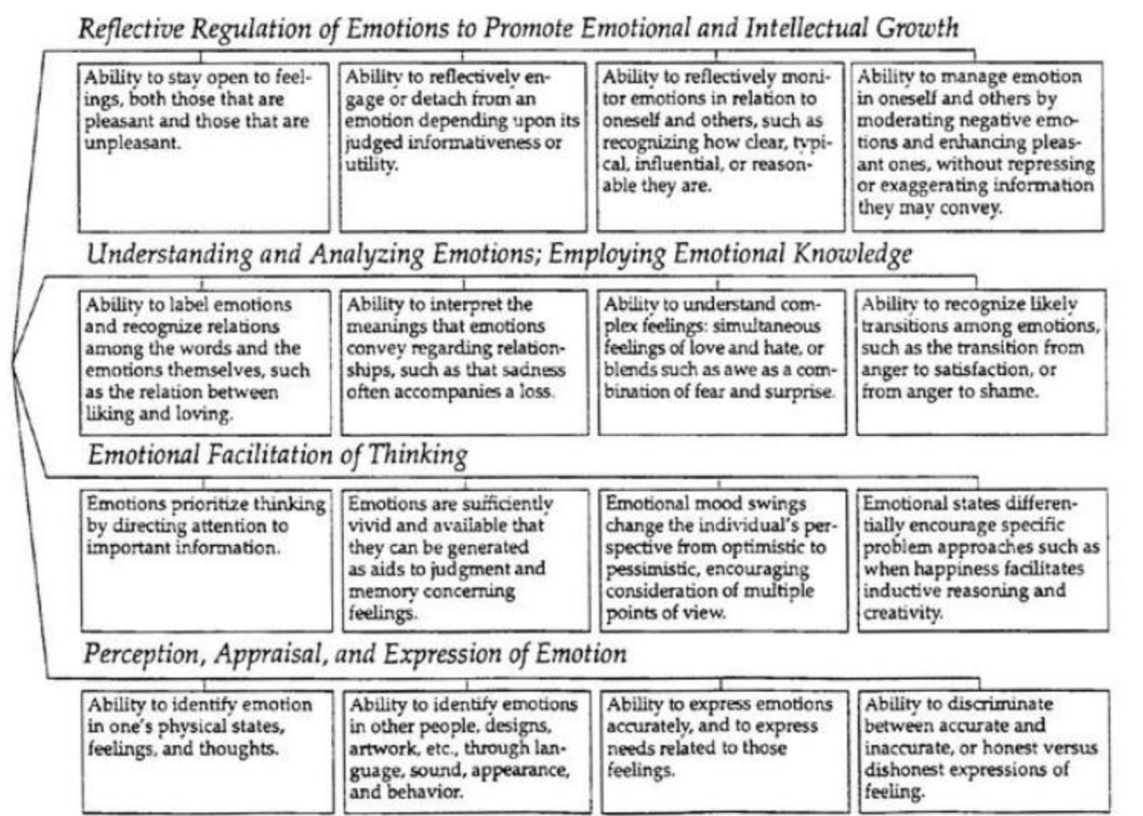
V roce 1997, tedy o sedm let později od vzniku původního modelu EI90, byl model autory pozměněn a aktualizován. K přepracování došlo z důvodu kritiky na některá nelogická tvrzení. Název nově přepracovaného modelu zněl EI97 (Mayer & Salovey, 1997). Schutte a kol., (1998) dodávají, že rozdílnost v modelech spočívá především ve vymezení EI. V popředí je především kognitivní složka. V rámci samotného emočního vývoje u člověka je uvedena emoční inteligence jako jedna z nejdůležitějších prvků.

Rozdílnost v modelech záleží především na jejich rozdělení. Model EI90 byl pojat jako model se třemi oblastmi (hodnocení/vyjádření, regulace a využití emocí). Naopak model EI97 je rozdělen na čtyři oblasti (obr. č. 6).

Rozdílnost v modelech záleží především na jejich rozdělení. Model EI90 byl pojat jako model se třemi oblastmi (hodnocení/vyjádření, regulace a využití emocí). Naopak model EI97 je rozdělen na čtyři oblasti (obr. č. 6):

- **Schopnost regulovat emoce a podporovat tak vývoj (emoční a intelektuální)** – Do této oblasti řadíme schopnost přijmout veškeré emoce, sledovat emoce, umět se odpoutat od emocí, zrcadlit emoce, zvládat vlastní i cizí emoce a umět povýšit pozitivní emoce nebo naopak zmírnit ty negativní.
- **Schopnost porozumění a analyzování emocí** – zde řadíme schopnost umět své emoce vnímat, pojmenovat je, určit mezi nimi vztahy nebo chápat jejich smysl. Jde jak o jednoduché tak komplikované emoce.
- **Emoční schopnost pomoci myšlení** – Zde řadíme schopnost, která se zabývá pouze podstatnými informacemi nebo emoční schopnost, díky které se se člověk dostane k paměti a vzpomínkám. Schopnost využít emoce a to v situaci, kdy člověku emočně kolísá nálada. Schopnost, díky různým emočním stavům, specificky přistupovat k problémům.
- **Schopnost vnímání, hodnocení a vyjádření emocí** – Schopnost identifikovat emoce ve fyzickém stavu, dojmů a mysli. Schopnost rozpoznat emoce u ostatních jedinců nebo i např. u uměleckého díla apod. Prostředkem je zvuk, mluva, jednání a vzhled. Schopnost rozeznat emoce a zařadit do jednotlivých kategorií (přesné/nepřesné x upřímné/falešné). Schopnost formulovat emoční potřeby.

Schopnosti jsou seřazeny od těch nejvyšších po ty nejmenší – regulace až vnímání (Mayer & Salovey, 1997).

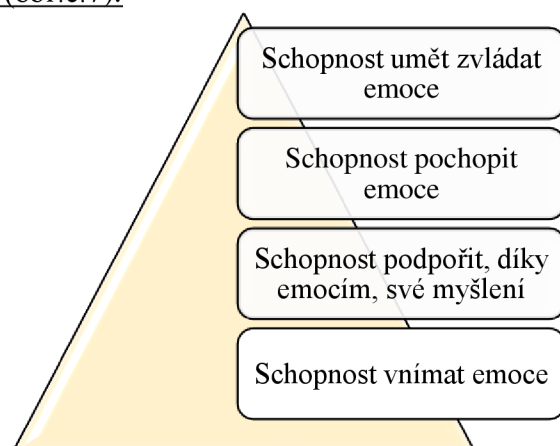


Obrázek 6 - Rozložení emoční inteligence znázorňující jednotlivé oblasti schopností EI (Salovey & Mayer, 1997)

Model EI97 je novější a rozsáhlejší. Vědecká komunita jej označuje za neperspektivnější, a to z důvodu využití poznávacích schopností. Toto bylo také, dle několika studií, mnohokrát potvrzeno (Kanesan & Fauzan, 2019).

Nejnovější model – rok 2016

Roku 2016 byl model EI97 opět přepracován do finální podoby. Vycházel přitom z obou předešlých modelů. Model byl doplněn o mnoho schopností a skládal se ze 4 hlavních schopností (obr.č.7):



Obrázek 7 - Pyramida čtyř hlavních schopností z roku 2016 – nejnovější model EI od Mayera, Saloveye & Carusa (Mayer et al., 2016-vlastní tvorba)

1.4.2 Model Bar – Ona

Model Bar-Ona řadíme, společně s Golemanovým, mezi smíšené modely EI. Název dostal po svém autorovi, Izraelském klinickém psychologovi, Reuvenu Bar-Onovi. Dle autora spočívá podstata smíšeného modelu v emocích, osobnostních vlastnostech a inteligenci. Díky těmto vlastnostem je možné mít úspěch v životě (Neubauer & Freudenthaler, 2007).

Rozlišení modelů Bar Ona a Mayera a Saloveye spočívá v kognitivním pojetí. Zatímco Mayer a Salovey vyzdvihují kognitivní faktory, tak Bar – On se zaměřuje především na ty opačné – nekognitivní. Důvodem byly, kromě těch emočních, také sociální faktory. Z tohoto důvodu je tento model nazýván také jako emočně-sociální (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

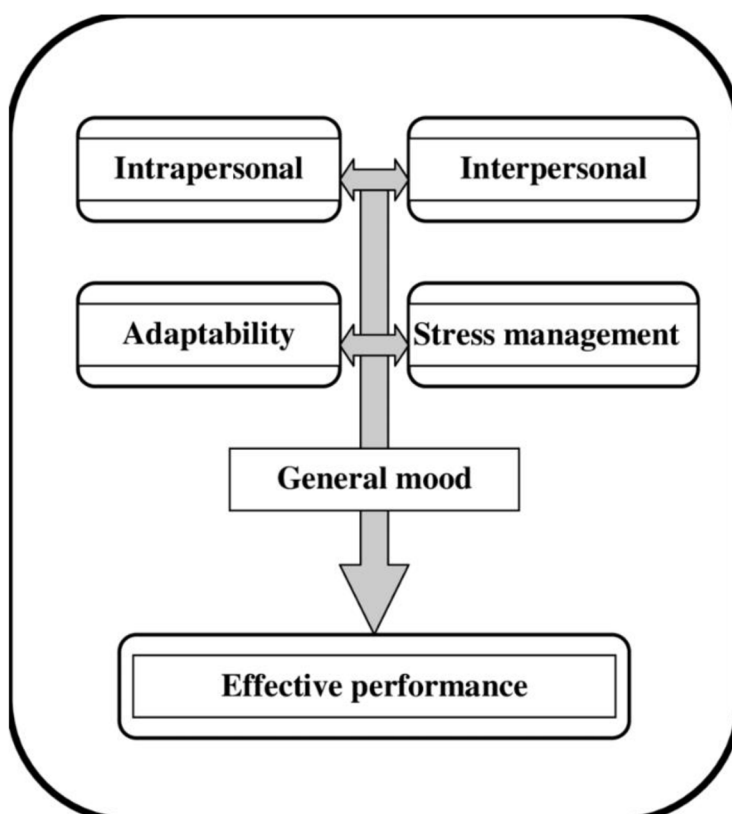
Dle Bar-Ona (2006) je podstatou modelu porozumění, chápání emocí nebo vyrovnání se s každodenní realitou a problémy. Nejde o to být pouze emočně inteligentní ale i sociálně. Také umět porozumět ostatním nebo umět vyjít s jinými lidmi je podle něj zásadní. Znižuje emoční kvocient, díky kterému lze v průběhu let dosáhnout vyšší úrovně v emočně sociální inteligenci. V tomto modelu je kladen důraz na lidskou psychiku. Dobré psychické zdraví a optimistická nálada přispívá k lepšímu pochopení emočně – sociální inteligence. Klíčovou koncepcí jsou osobnostní charakteristiky, které mohou výrazně ovlivnit emoční inteligenci.

V rámci studií byl Bar-Onův model nejvíce zkoumán a diskutován. Prvotně byl model vytvořen na základě osobních vlastností, které jsou klíčem k úspěšnému životu ale nepatří do kognitivní sféry. Výsledkem pak bylo 5 schopností (obr. č. 8), které obsahují dalších 15 dílčích schopností:

- **Schopnost intrapersonální (vnitřní rozprava člověka)**
 - Sebeúcta
 - Přijetí a uvědomění si vlastních emocí
 - Sebejistota
 - Samostatné jednání – nezávislost
 - Nalezení vlastního směru v životě
- **Schopnost interpersonální (rozprava mezi dvěma a více jedinci)**
 - Empatické chování – vcítění se do pocitů
 - Zodpovědnost
 - Navázání a udržení mezilidských vztahů
- **Schopnost adaptability – přizpůsobení se**
 - Schopnost testu reality

- Schopnost přizpůsobit se okolnostem
- Schopnost umět řešit komplikace
- **Schopnost mít pod kontrolou stres**
 - Být tolerantní
 - Mít emoce pod kontrolou
- **Nálada obecně**
 - Optimistická nálada
 - Pocity štěstí

(Neubauer & Freudenthaler, 2007)



Obrázek 8 - Schéma modelu EI od Bar – Ona. Model je složen z intrapersonální a interpersonální složky, adaptability, zvládání stresu a obecné nálady. Toto vede ke konečnému efektivnímu výkonu (Stein & Kean, 2000)

O tři roky později (rok 2000) byl model autorem opět přepracován a místo 15 dílčích schopností bylo vymezeno pouze deset základních. Vyřazeny byly dvě schopnosti z intrapersonální oblasti (určení vlastního směru a samostatné jednání), jedna schopnost z interpersonální oblasti (odpovědnost za své sociální jednání) a dvě schopnosti z oblasti obecné nálady (optimistická nálady a prožitky štěstí). Důvodem byla kritika vědecké komunity, která tyto dílčí schopnosti nespojovala s emočními procesy (Neubauer & Freudenthaler, 2007).

1.4.3 Golemanův model

Na modely EI Mayera a Saloveye navázal také americký psycholog Daniel Goleman. Jeho pojetí modelu řadíme mezi smíšené modely. Po vydání jeho knihy – Emoční inteligence: proč může být emoční inteligence důležitější než IQ – v roce 1997 se pojem emoční inteligence stává velmi známým a dostává se do povědomí veřejnosti (Molčanová & Baumgartner, 2008). Goleman se ve svém modelu zaměřuje především na emoční než kognitivní hledisko (Neubauer & Freudenthaler, 2007).

Goleman (2000) rozděluje model emoční inteligence na několik schopností:

- **Schopnost uvědomit si sebe samu/samého** – Pochopit své vnitřní prožitky a pocity, hodnotit své pocity a mít sebedůvěru.
- **Schopnost ovládat své jednání a myšlení** – Schopnost ovládat své emoční stavy pomocí několika pozitivních vlastností např. svědomitost, inovativnost, přizpůsobení se nebo spolehlivost.
- **Schopnost motivace v rámci vyšších cílů** – Věrnost, iniciativní jednání (schopnost udělat počáteční krok), mít ambice. Toto pak vede ke zvýšení nároků a plnění vytyčených cílů.
- **Schopnost empatického myšlení** – Jde o tzv. vcítění se do emocí ostatních.
- **Schopnost obratnosti ve společnosti** – Tato schopnost napomáhá odhadnout společenské vztahy, umět vhodně komunikovat, mít vůdčí schopnosti, sjednávat spolupráce nebo umět ovlivnit ostatní.

Dle Golemana (1997) mají emoce jistou vlastnost, která ovládá člověka a nutí jej k určitému chování. V případě, kdy si člověk uvědomí své emoce a pochopí i emoce ostatních, je velmi pravděpodobná jeho úspěšnost ve vztazích.

Vědecké zkoumání, zaměřené na emoční inteligenci, spatřuje sice význam v Golemanových studiích, kdy bylo zjištěno, že EI hraje v životním úspěchu člověka důležitější roli než klasické IQ skóre (až 80% úspěch byl připsán právě EI, zbytek tvořilo IQ skóre). Ale na druhou stranu jsou výsledky studie většinou diskutabilní a neopírají se o vědecká fakta. Dle jeho výsledků byl člověku s vysokou úrovní IQ ale nízkou úrovní EI předpovězen životní neúspěch a naopak člověk s nízkou úrovní IQ a vyšší úrovní EI mohl dosáhnout svých životních cílů a žít úspěšný život (Goleman, 1995).

Byl to však Goleman, kdo vzbudil zájem vědecké komunity o emoční inteligenci a díky jemu bylo toto téma celosvětově probíráno veřejností. Goleman tento model poté ještě přepracoval a upravil (Neubauer & Freudenthaler, 2007).

1.4.4 Model Petridese & Furnhama

Model Petridese & Furnhama (2000) je rozdělen na EI rysovou a schopnostní. Rysová emoční inteligence je orientovaná na sebevnímání a předpoklady člověka. Schopnostní emoční inteligence je založena na přijmutí, zpracování a použití informací. V případě dosažení vysoké míry v projevech svých emocí, se může člověk naplno otevřít svým emocím. Tito lidé mají schopnost vhodně a přiměřeně reagovat a jejich projev je plynulejší a jsou více úspěšnější. Převažují sklony k hádkám a jsou nekompromisní. Naopak jedinci s nižší dosaženou mírou své emoce skrývají.

Model rysové emoční inteligence je složen z 15 aspektů, které jsou rozděleny do 4 základních oblastí (Petrides & Furnham, 2001; Mlčák et al., 2016):

- **Emocionalita** – Lidé, kteří dosáhnou vysokého skóre v této oblasti mají ke svým emocím a emocím druhých vztah. Díky vnímání a vyjadřování emocí si umí udržet mezilidské vztahy. Mezi základní aspekty patří:
 - vyjádření a vnímání emocí
 - empatie a dovednosti spojené s mezilidskými vztahy.
- **Well-being** – Zde řadíme osoby, které jsou zcela šťastné. Mají naplněný život a pocity úspěchu. Mezi základní aspekty patří:
 - úcta k sobě samému
 - optimistické chování
 - pocit spokojenosti ve svém vlastním životě.
- **Sociabilita** – Doménou této oblasti jsou sociální vztahy, vlivy a interakce. V popředí tu je úspěch člověka v sociální oblasti. Mezi základní aspekty patří:
 - asertivní jednání
 - moc ovlivňovat emoce druhých (jejich řízení)
 - sociální kompetence.
- **Sebekontrola** – Oblast sebekontroly je pro člověka důležitá ve zvládnání vnější a vnitřní zátěže. Lidé mají kontrolu nad svým chováním a dokážou tak lépe zvládnout zátěž. Mezi základní aspekty patří
 - kontrola emocí
 - impulzivita
 - odolnost vůči stresu

Adaptibilita a sebemotivace, dva poslední aspekty, nejsou součástí žádné oblasti.

1.5 Měření emoční inteligence

Měření emoční inteligence probíhá na základě zvolení určitého modelu. Jak už bylo uvedeno modely dělíme na smíšené a na modely schopností. Smíšené modely pracují se sebedopisnými testy a modely schopností zase s výkonovým měřením (Caruso, Mayer & Salovey, 2002; Neubauer & Freudenthaler, 2007). Modely pojaté jako schopnost měříme na základě správné a nesprávné odpovědi. Respondent má tak na výběr z těchto dvou možností. Do tohoto měření patří metoda měření **MSCEIT** od Mayera, Saloveye a Carusa (Mayer et al., 2002). Metody měření, které se využívají u sebedopisných testů, nemají tak objektivní výsledky jako metody měření, které používáme u měření výkonu. U sebedopisných testů dochází ke zkresleným odpovědím, protože člověk jen velmi těžko dokáže popsat své emoční schopnosti. Do tohoto měření řadíme metody **EQ-i**, **SEIS**, **ECI** nebo **TEIQue**. Rozdílem je i pojetí jednotlivých skupin: měření EI zaměřené na schopnost vyjadřuje umění emoci rozeznat, vyjádřit nebo ji pojmenovat, zatímco ta rysová (smíšené modely) se zaměřuje na určité rysy a chování jako je např. optimismus. Tyto dvě oblasti měření EI mají své výhody i nevýhody. Společně se ale mohou doplňovat (Petrides & Furnham, 2007). Nyní si blíže uvedeme několik jednotlivých metod měření. **MSCEIT** neboli Mayerův Saloveyův Carusův test emoční inteligence byl poprvé uveden roku 2002. Jednalo se o původní test, který byl uveden roku 1999. MSCEIT obsahuje 4 základní části. Celkem je test složen ze 141 oblastí. Každá oblast obsahuje dalších 8 úloh (Brackett & Salovey, 2006). **EQ-i** neboli Bar-Onův inventář emočního kvocientu tvoří 133 položek. Respondent pak vybírá z pětibodové škály (Dawda & Hart, 2000). **SEIS** neboli Schutteho škála emoční inteligence je složena z pětibodové Likertovy škály a obsahuje 33 položek. Novější verze obsahuje již 41 položek. Mezi negativa tohoto měření patří neúplné pokrytí oblasti rysové emoční inteligence. Pozitivem je rychlost měření. **ECI** neboli inventář emočních kompetencí obsahuje, v nejnovější verzi, 73 položek (Pérez, Petrides & Furnham, 2007). **TEIQue** neboli dotazník emoční inteligence, který se zabývá vlastnostmi jedince, jehož autory jsou Petrides a Furnham, má dohromady 153 položek a součástí je 7 bodová škála možných odpovědí. Test je složen z 15 subškál a 4 základních faktorů jako je emocionalita, sebekontrola, sociabilita a spokojenost (Molčanová & Baumgartner, 2008). Bylo vytvořeno i několik klasických a zkrácených verzí tohoto dotazníku (Zampetakis, 2011). V naší výzkumné části použijeme zkrácenou verzi tohoto dotazníku, která obsahuje 30 položek. Tato verze bude v praktické části popsána podrobněji.

2 UČITEL A EMOČNÍ INTELIGENCE

Pedagog/speciální pedagog je dle zákona 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů, pedagogickým pracovníkem. Jedná se o pedagogického pracovníka, který vykonává přímou výchovnou, speciálněpedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů).

Učitelství je považováno za jedno z nejušlechtlejších a nejtěžších ze všech povolání. Učitelé jsou pilíři vzdělávacího systému. Jejich výkony jsou ovlivněny nejen znalostmi, rozumovými schopnostmi, pedagogickými dovednostmi ale také kreativitou, emocemi a mezilidskými dovednostmi (Mustaffa et. al. 2018). Jsou také významným faktorem při dosahování žádoucích výsledků žáků, a to jak v běžných, tak ve speciálních školách (Alanazi, 2021). Vzdělávání žáků ve speciálních školách zajišťují speciální pedagogové. Dle Pešatové a Tomické (2007) je speciální pedagog kvalifikovaný pedagog, který má odpovídající vzdělávání pro výchovnou nebo vzdělávací práci s lidmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle specifikace rozlišují speciálního pedagoga – surdopeda, logopeda, etopeda, tyflopeda, somatopeda a psychopeda.

Učitelé na speciálních školách přebírají velkou roli a zodpovědnost za rozvoj žáků se speciálními potřebami a jejich znovuzačlenění do společnosti. Speciální pedagogové obvykle, ve srovnání s učiteli pracujícími na běžných školách, bojují za kompetence ve své práci (Kazmi & Muazam, 2019).

Na učitele jsou ale také vyvíjeny nátlaky a každodenní stres. Mají mnoho povinností vůči žákům a zároveň by měli pro ně představovat určitý vzor. Působením na žáky tak ovlivňují jejich vývoj. Ve své práci se navíc velmi často setkávají s různými emočně vypjatými situacemi, které je potřeba zvládat (vztek, úzkost, podrážděnost). V tomto ohledu musí disponovat nejen určitou úrovní kognitivní inteligence ale i té emoční (Wedlichová, 2011; Vesely et al., 2013; Newberry & Alsop 2017). Zejména role speciálních pedagogů je spojena s velkou emoční zátěží, jelikož ti při práci se žáky s postižením potřebují větší rovnováhu emocí (Silamboli et al., 2020).

Dle Kremenitzera (2005) se učitelé se žáky dostávají do určitých náhlých situací (nevhodná poznámka, nevhodné chování, vykřikování apod...), kdy je nutné ihned jednat. Nemají příliš času na přemýšlení a obtížné situaci se musí emočně přizpůsobit. Schopnost pohotově reagovat a své emoce ovládnout vzhledem k situaci se považuje za jednu z nejnáročnějších schopností.

Díky emoční inteligenci je učitel ve své práci klidnější a vyrovnanější. Učitel lépe zvládá svůj vztek a má pod kontrolou problémy ve třídě. Zlepšená je také schopnost managementu školní třídy. Emoční inteligence také hraje důležitou roli v udržení a zvládnutí pracovní morálky. I samotný třídní kolektiv je efektivnější. Učitel dokáže vidět problémy očima svých žáků a jejich vzájemný vztah je více kvalitnější. Také vyšší úroveň empatického citění se žáky zajišťuje lepší školní prostředí. Pedagog s vyšší mírou EI je schopen obrátit formovat chování žáků a připravit je na samostatné fungování v každodenním životě. Pokud navíc učitelé dokáží své emoce vyjádřit, sníží se jejich úzkosti (Nelson, Low & Nelson, 2005; Hen & Sharabi-Nov, 2014; Armour 2012; Guntersdorfer & Golubeva 2018).

Schopnost rozpoznat, pochopit a ovládat vlastní emoce je tedy pro učitelkou profesi nezbytná. Nestačí jen porozumět vlastním emočním stavům, učitel by měl také rozumět emocím a s nimi souvisejícím projevům chování žáků a to zejména těch, kteří mají intelektuální nedostatky a nemohou adekvátně vyjádřit a sdělit své emoce (Twardowska-Staszek, 2020). Emoční zdraví učitele neovlivňuje pouze jeho pracovní stránku ale i tu osobní – jak se chová, jaké má přátele, co cítí apod... (Tabatabaei & Farazmehr, 2015).

Z těchto důvodů je důležité, aby učitelé svou emoční inteligenci dále rozvíjeli a to např. díky absolvování kurzů nebo sociálního výcviku. V těchto kurzech si učitelé procvičí komunikaci, sebereflexi nebo poznávání emocí (Wedlichová, 2011).

Někteří výzkumníci poukazují i na to, že pokud učitel nevyužívá EI ve vyučovacím procesu, pak se jak jeho odborné znalosti, tak znalosti o metodách výuky a učení snižují, což má za následek neúspěšnost žáků (Armour 2012; Mortiboys, 2013).

Z několika výzkumů zabývajících se úrovní emoční inteligence u budoucích speciálních pedagogů, stávajících speciálních pedagogů a stávajících běžných pedagogů můžeme zmínit indickou studii (Silamboli et al., 2020) jejíž cílem bylo zjistit úroveň emoční inteligence u budoucích speciálních pedagogů. Výzkumný vzorek se skládal ze 73 budoucích speciálních pedagogů. Výsledky ukázaly, že většina potenciálních speciálních pedagogů dosáhla střední úrovně emoční inteligence a že budoucí speciální pedagogové musí být emočně vyzrálí a psychicky stabilní, aby mohli efektivně projevit své pedagogické kompetence. Kvalitní budoucí speciální pedagogové mají být emocionálně vyrovnaní, aby zvládli práci s dětmi se speciálními potřebami. Potřeba disponovat emoční zralostí a pozitivním psychickým stavem je tak pro zvládání dětí s různými speciálními potřebami zásadní. Studie (Al-Bawaliz et al., 2015) se zabývala úrovní emoční inteligence a syndromem vyhoření. Šetření probíhalo na území jižního Jordánska u 200 speciálních pedagogů. Výsledky ukázaly vysokou emoční

inteligenci ve 4 dimenzích (emoční znalost, regulace, empatie a instrument jako celek). Střední emoční inteligence byla pak zaznamenána v komunikaci a emočním řízení.

Také indonéská studie (Lestari & Sawitri, 2017) se zabývala vztahem mezi emoční inteligencí a pracovní angažovaností u speciálních pedagogů. Šetření se zúčastnilo 60 speciálních pedagogů. Přičemž většina speciálních pedagogů dosahovala vysoké EI.

V rámci indické studie (Jaleel et al., 2017) byl zjišťován vztah mezi úrovní emoční inteligence a agresí. Studie se týkala budoucích středoškolských učitelů. Výzkumu se zúčastnilo celkem 90 budoucích učitelů. Dle výsledků měla většina učitelů průměrnou EI.

Další indická studie (Sungoh, 2019) zkoumala vliv emoční inteligence na efektivitu učitelů pracujících na středních školách. Součástí studie bylo také zjistit celkovou úroveň EI. Výzkumu se účastnilo 352 učitelů přírodovědných předmětů. Přičemž většina učitelů (71%) dosáhla průměrné emoční inteligence.

Nutné je zmínit také pákistánskou studii (Abiodullah & Aslam, 2020), která se zabývala emoční inteligencí učitelů a jejím vlivem na zapojení žáků ve třídě. Do studie se zapojilo 320 učitelů z běžných středních škol. Zjišťovala se také celková úroveň EI. Výsledky ukázaly, že většina učitelů dosáhla průměrných až nadprůměrných hodnot EI. Pouhým 2% učitelům byla naměřena podprůměrná úroveň EI.

I přes důležitost výuky emoční inteligence, u budoucích učitelů, se v současnosti přihlíží především k teoretickým odborným znalostem, které budoucí učitel mnohdy ani nevyužije (Schulze & Roberts, 2007). Přitom emoční inteligence hraje zásadní roli ve vzdělávání a je nezbytná i v sociálním a emocionálním kontextu. Čím více je budoucí učitel emočně zdatný, tím větší kontrolu ve školství má. Emoční práce je důležitým aspektem výuky a má vliv na angažovanost, spokojenost a schopnost učitele. Emoční kompetence učitelů jsou nezbytné pro zajištění kvalitního vzdělávání a pro správnou výchovu žáků. Zásadní roli hraje i samotná osobnost učitele (Isenbarger & Zembylas 2006).

2.1 Osobnost učitele

Povolání učitele obnáší stálý kontakt s jinými lidmi. Aby takový člověk mohl svou profesi úspěšně vykonávat je potřeba, aby měl určité osobnostní vlastnosti (Bezděk, 2007).

Stát se učitelem – člověkem, který vzdělává a vychovává – znamená především být určitou osobností. Osobností se nelze stát díky získaným vědomostem a přemíře učení (Vališová a Kasíková, 2007).

V dřívějších dobách nebyla osobnost učitele nijak důležitá. Učitel byl přijat na základě svého vzdělání a podle něj vyučoval předměty. Toto později změnil J.A. Komenský a postupem času se osobnost učitele stala důležitým prvkem v profesi učitele (Laca, 2013). V současné době představuje osobnost jeden ze základních pilířů výchovně vzdělávacího procesu (Jůva, 2001).

Samotná profese učitele představuje velkou zodpovědnost. Z tohoto důvodu není možné přihlížet pouze na získané znalosti ale zaměřit se i na osobnostní vlastnosti. Ty mají význam v rámci výchovy žáků. Osobnost učitele je v tomto nenahraditelná. Ani sebelepší odborná učebnice nebo rozvrh nemohou učitelovu osobnost nahradit. Celkový vliv a osobnost učitele ovlivňuje žáka nejen v jeho školních výsledcích, ale také v jeho osobnosti, chování a prožívání (Nakonečný, 1995; Kohoutek, 2009). Učitel je ale také jen člověkem stejně jako jiní lidé a i on má určité vrozené vlastnosti (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Jůva (2001) považuje za velmi důležité, v rámci profese učitele, všeobecné vzdělání. Učitel by měl mít obecný rozhled v kulturní, vědecké, politické nebo filosofické oblasti.

Samozřejmostí je odborné vzdělání a to jak teoretické tak praktické. V profesi učitele je důležitý vysoký inteligenční kvocient ale i vyšší úroveň emoční inteligence. Se žáky by měl mít učitel dobrý, laskavý vztah, ale měl by také umět stanovit hranice. V mnoha případech představuje učitel pro žáka rodinu nebo oporu. Jelikož jeho vlastní rodiče jsou např. časově zaneprázdnění. Ne vždy je však tato potřeba opětována a učitel si udržuje určitý odstup.

Dobrý učitel je sice dominantní, ale zároveň je vzorem pro žáky a dokáže mít s nimi přátelský vztah. Vyrovnaní a emočně stabilní učitelé jsou u žáků velmi oblíbení (Holeček, 2014).

Čadílek (2005) rozlišujeme několik vlastností v rámci osobnosti učitele:

- Kreativita, tvůrčí schopnosti – Jedná se o činnosti, kdy učitel vytváří nové hodnoty a neřídí se těmi ustálenými.
- Morální hodnoty – Učitel má jisté morální hodnoty které prosazuje. Jedná se např. o myšlení nebo chování.
- Taktnost – Tato vlastnost je potřebná pro respektování samotné žákovy osobnosti. Učitel by měl mít kontrolu nad svým chováním, být důsledný a umět otevřeně jednat.
- Schopnost zachovat klid – Zachovat klid a jednat velmi rozvážně a být soustředěný je jednou z nejdůležitějších schopností učitele. Učitel je pak schopen ovládat se v náročných situacích.
- Optimistické chování
- Přípravenost – Zde jsou nutností teoretické znalosti, ale i praktické dovednosti.

- Schopnost zaujmout – Schopnost zaujmout žáka patří mezi základní schopnosti pracovního úspěchu ve školství.
- Stanovený postoj – Stanovený postoj k žákům je v práci učitele zásadní. Snaha poznat žáka i z jiné strany (jeho potřeby, zájmy, vlastnosti apod...) zkvalitňuje práci učitele a samotné školní výsledky žáka.
- Spravedlivost – Zde je potřeba, aby učitel jednal spravedlivě a to u všech žáků. Nehodnotil je podle předsudků a vlastního hodnocení.

Dytrtová (2009) doplňuje, že osobnost učitele je opřena především o psychické komponenty. Mezi tyto komponenty řadí rezistenci (odolnost), adaptabilitu x flexibilitu (schopnost přizpůsobit se), učení se novým věcem, zdokonalování se a empatii.

Dytrtová (2009) upozorňuje také na učitele, kteří nevhodně působí na žáky. Jedná se o učitele se zvýšenou mírou agrese, učitele emočně labilní nebo učitele, ze kterých mají žáci strach.

Dle ní lze poznat pravou osobnost učitele až v náhlé situaci, kdy je třeba jednat. Postupem času se učitel zdokonaluje v sebeovládání, ve schopnostech řešit vztahy ve třídě a v emočních schopnostech. Zde můžeme zmínit chorvatskou studii (Kostic-Bobanovic et al., 2020), kde se autoři zaměřili na rozdíl v kvocientu emoční inteligence mezi začínajícími a zkušenými učiteli. Výzkumu se zúčastnilo 213 učitelů cizích jazyků. Bylo zjištěno, že vyšší emoční inteligence dosahovali zkušenější učitelé, než ti nově začínající.

Především osobnost speciálního pedagoga je důležitá. Speciální pedagog má mnoho povinností. Pracuje se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, také s jejich rodiči a zákonnými zástupci, úzce spolupracuje i s jinými odborníky a také se svými kolegy. Kvůli tomu jsou, v rámci této profese, zvýšené nároky. Důraz je kladen především na psychosociální dovednosti (Mertin & Gillernová, 2010).

Opařilová (2005) pokládá za nezbytné vlastnosti speciálního pedagoga především teoretické vědomosti, praktické dovednosti, cílevědomé chování, tolerantnost, kreativní myšlení, lidský přístup, schopnost komunikovat a schopnost nevzdávat se.

Speciální pedagog by především měl umět navázat sociální kontakt a měl by mít empatický přístup. Jelikož se jedná o velmi náročné povolání, měl by být vždy ve stabilní náladě, být odolný vůči psychické zátěži a v neposlední řadě by se měl umět přiblížit klientům ale zároveň si udržet určitý odstup. V rámci profese je nutné, aby měl speciální pedagog přehled v poradenském systému, v právních či etických normách, aby se dále vzdělával, uměl naslouchat a byl především trpělivý (HadjMousová, 2002).

2.2 Faktory ovlivňující emoční inteligenci u učitelů/speciálních pedagogů

Existuje mnoho faktorů, které ovlivňují emoční inteligenci. Tímto tématem se zabývalo velké množství studií. Bylo zjištěno, že emoční inteligenci může ovlivňovat např. rodina a rodinné zázemí, styl výchovy, materiální podmínky, kultura a prostředí, osobnostní rysy člověka, verbální schopnosti, zdravotní stav nebo pracovní či školní podmínky (Ptáček a kol., 2011; Alegre, 2011; Goleman, 1997; Bagheria et al., 2013; Brackett et al., 2011; Ciarrochi et al., 2002; Lekaviciene & Antiniene, 2016; Vágnerová, 2005; Makkar, 2016). V naší práci budeme zjišťovat, zda emoční inteligence učitelů/speciálních pedagogů souvisí s faktory jako je pohlaví, délka praxe, věk a specializace.

2.2.1 Pohlaví, délka praxe, věk, specializace

V rámci naší práce si uvedeme několik studií, které se zabývaly souvislostmi mezi emoční inteligencí a jednotlivými faktory jako je pohlaví, délka praxe, věk a specializace. Mezi tyto studie patří:

Indická studie (Sungoh et al., 2019), která se zabývala EI u učitelů přírodovědných předmětů. Celkem se studie zúčastnilo 352 učitelů. Bylo zjištěno, že ženy – učitelky mají mírně vyšší úroveň EI než muži – učitelé. Neexistoval žádný významný rozdíl v EI v rámci praxe.

Portugalská studie (Valente et al., 2019) zjistila vyšší skóre EI u žen a to ve všech dimenzích EI. Výzkumu se zúčastnilo 559 učitelů ze základních a středních škol.

Jordánská studie (Majali, Aabaj et al., 2015) se zaměřila na 223 učitelů z Ammanu. Cílem studie bylo zjistit, zda s emoční inteligencí souvisí pohlaví. Výsledkem byl statisticky významný rozdíl v pohlaví, přičemž ženy vykazovaly vyšší EI než muži.

Španělská studie (Puertas Molero et al., 2018) se zabývala duševním stavem vysokoškolských učitelů. Výzkumný vzorek tvořilo 437 vysokoškolských učitelů (218 mužů a 219 žen). Tito učitelé působili v oblasti tělesné a sportovní výchovy. V případě úrovně emoční inteligence, dle pohlaví, bylo zjištěno nejvyšší skóre u žen a to jak na obecné úrovni tak v každé dimenzi. Podobných výsledků dosáhla i iránská studie (Anari, 2012) která zkoumala vztah mezi emoční inteligencí, emočním chováním pracovní spokojeností a pohlavím. Výzkumu se zúčastnilo 84 středoškolských učitelů angličtiny (29 mužů a 55 žen). Bylo zjištěno, že ženy mají vyšší úroveň EI než muži.

Indický vědecký článek (Kant et al., 2021) se zabýval emoční inteligencí a syndromem vyhoření a to ve spojitosti s pohlavím a praxí. Výzkumu se zúčastnilo 200 pedagogů z okresu Gaya. Bylo zjištěno, že vyšší úroveň emoční inteligence mají muži a že úroveň EI stoupá s počtem let praxe.

Saudsko-arabská studie (Alanazi, 2021) se zabývala emoční inteligencí a sebeúčinností ve speciálním vzdělávání. Výzkumu se zúčastnilo 24 učitelů, 50 studentů a 30 rodičů. Cílem bylo zjistit souvislost mezi EI a pohlavím. Výsledkem studie bylo zjištění, že muži mají vyšší EI než jejich ženské protějšky.

Studie zaměřená na EI speciálních pedagogů a učitelů všeobecných předmětů (Mustaffa et al., 2018) měla za cíl posoudit kvocient EI u těchto dvou skupin a zjistit, zda existuje významný rozdíl emoční inteligence v pohlaví. Výzkumný vzorek tvořilo 60 speciálních pedagogů a 60 všeobecných učitelů. Výsledkem byl existující kvocient EI, kdy byla EI vyšší u speciálních pedagogů než u učitelů všeobecných škol. Ženy (sp. pedagogika) měly vyšší EI než muži (sp. pedagogika). EI učitelů všeobecných škol byla jak u mužů tak u žen téměř stejná. Také pákistánská studie (Anjum, 2020) se zaměřila na EI a specializaci. Výzkumný vzorek tvořilo 50 sp. pedagogů a 50 učitelů z běžných škol. Cílem bylo porovnat úroveň EI u těchto dvou skupin. Výsledky ukázaly, že i u této studie je průměrné skóre vyšší u sp. pedagogů než u učitelů z běžného školství. Podobných výsledků dosáhla také španělská studie (Antoňanzas et al., 2014), která zkoumala EI u budoucích učitelů (studentů) se zaměřením na jednotlivé oblasti z učitelství. Zde bylo zjištěno, že nejvyšší úroveň EI mají studenti studující speciální pedagogiku.

Íránská studie (Rastegar, 2009) zjišťovala, zda demografické údaje (pohlaví, praxe, věk) hrají roli v souvislosti s emoční inteligencí. Studie se zúčastnilo 72 učitelů anglického jazyka vyučující na vysoké škole v Íránu. V této studii rozbor výsledků pro EI neodhalil žádné významné rozdíly. I belgická studie (Mouton et al., 2013) se zaměřila na věk a praxi ve spojitosti s EI. Ani zde nebyla nalezena souvislost s EI.

Egyptská studie (El Badawy et al., 2015) zjistila, že pohlaví nemělo významný vliv na skóre EI. Důvodem může být to, že v egyptské společnosti jsou vysoce dominantní muži. Ženy tak mají tendenci prezentovat se mužským způsobem a oddělovat své emoce od pracoviště. Také se zjistilo, že starší učitelé měli významně vyšší skóre než ti mladší. Studie se zúčastnilo 100 pedagogů ze čtyř egyptských univerzit.

Také studie z Myanmaru – země jihovýchodní Asie - (Myint et al., 2016) se zabývala souvislostí mezi věkem, praxí a EI. Výzkumu se zúčastnilo 2014 učitelů z oblasti Yangon. Výsledky ukázaly, že starší učitelé mají vyšší EI než mladší učitelé a že učitelé s delší praxí mají vyšší EI než méně zkušené učitelé. Dle výsledků studie z Íránu (Amirian, 2016) se s vyšším počtem let praxe zvyšuje úroveň EI. Zcela opačných výsledků ve své studii dosáhl Cobb (2004).

Malajská studie (Kumar, 2012) zjišťovala úroveň EI ve spojitosti s věkem. Zjištění ukázala, že úroveň EI mezi lektory se s věkem zlepšovala (nejlepší úroveň EI byla prokázána u lektorů ve věku 41–50 let). Podobné výsledky byly zjištěny i u Turecké studie (Ilhan et al., 2014). Naopak rozdílných výsledků dosáhla italská studie (Fabio & Palazzeschi, 2008), Zde se ukázalo, že zejména mladší učitelé mají vyšší úroveň EI než ti starší. Navíc se zdá, že disponovali většími emočními kompetencemi.

II. Praktická část

3 Úvod do výzkumné části, cíle práce a hypotézy

Ještě do 20. století neměly emoce takový prostor jako je tomu v současnosti. Emoční potřeby byly přehlíženy a týkaly se především žen. Mužům byla přisuzována především logika.

V současnosti však už víme, že toto chápání je mylné. Emoce jsou v životě člověka, ať už se jedná o muže nebo ženu, důležité. Zlom v chápání emocí však nastal až v 90. letech a to vydáním knihy *Emoční inteligence* od Daniela Golemana. Dle něj je emoční inteligence (EI), v úspěšnosti lidí, důležitějším prvkem než samotný inteligenční kvocient (IQ). Od vydání knihy začala být emoční inteligence v popředí vědecké komunity a stávala se čím dál populárnější. Dle Golemana znamená emoční inteligence určité schopnosti jak umět nakládat s emocemi – vnímat je, umět s nimi zacházet nebo je umět vhodně využít (Kanitz, 2008). Dle Golemana (1997) obsahuje emoční inteligence 5 základních složek. Tyto složky se vzájemně ovlivňují a doplňují. Mezi tyto složky řadí: rozpoznávání emocí, jejich vnímání a zvládnutí, správné motivování, řízení mezilidských vztahů.

V rámci pojetí emoční inteligence vznikaly určité modely. Tyto modely dělíme na modely pojaté jako schopnost a smíšené (rysové) modely. Modely pojaté jako schopnost se vyznačují výkonovými metodami, zatímco smíšené modely využívají sebepopisné měření (Hypšová, et al., 2021)

Mezi smíšené modely patří model Golemana (měření ECI), Bar-ona (měření EQ-i) a Petridese a Furnahama (měření TEIQue). Mezi modely pojaté jako schopnost patří model od Mayera & Saloveye (měření MSCEIT), který byl později přepracován. Tyto modely řadíme mezi nejznámější (Cherniss, 2010).

Profese učitele je v dnešní době velmi náročná. Učitel musí mít určitou kvalifikaci, musí mít teoretické znalosti a měl by mít i praktické dovednosti. Učitel se stává zodpovědným za výchovu a vzdělání příští generace. Umět ovládat nejen strategie učení, ale být i emočně odolný vůči nátlaku a stresovému prostředí, je nezbytné pro toto povolání. Vyšší úroveň emoční inteligence a emoční stálost tak hraje v profesi učitele důležitou roli. Emočně nestabilní člověk by neměl tuto profesi zastávat. Z tohoto důvodu má emoční inteligence, ve školství, důležitou úlohu. Další důležitou vlastností v osobnosti učitele je flexibilita, tvořivost, důslednost, schopnost umět si poradit a řešit pedagogické problémy. Být dobrým učitelem znamená stále se učit novým věcem a vzdělávat se, dbát na zpětnou vazbu a především mít rád děti a svou práci (Kalhous, 2002). Nejen samotný učitel, ale zejména i speciální pedagog by měl disponovat určitou úrovní emoční inteligence. Ten pracuje v prostředí, kde se setkává s dětmi s postižením a s jejich rodiči. Měl by být empatický a především emočně vyrovnaný

(Mertin & Gillernová, 2010). Emoční inteligenci u učitele/sp. pedagoga můžou ovlivňovat různé faktory jako je např. pohlaví, délka praxe, věk nebo specializace (Penrose, 2007; Anjum, 2020).

Výzkum v praktické části byl tedy zaměřen na emoční inteligenci u budoucích a stávajících pedagogů/speciálních pedagogů a to ve vztahu k výše jmenovaným faktorům. V rámci výzkumu byla zvolena metoda dotazníkového šetření. V diplomové práci jsme si, na základě rešerše, vytyčili hlavní cíl, dílčí cíle a hypotézy.

Hlavní cíl:

- Zmapovat úroveň emoční inteligence u budoucích a stávajících speciálních pedagogů

Dílčí cíle:

- Zjistit, zda existuje rozdíl v kvocientu emoční inteligence mezi budoucími a stávajícími speciálními pedagogy
- Zjistit, zda s emoční inteligencí souvisí pohlaví
- Zjistit, zda se v rámci specializace (speciální pedagogika x nespeciální pedagogika) liší úroveň emoční inteligence
- Zjistit, zda s emoční inteligencí souvisí délka praxe
- Zjistit, zda s emoční inteligencí souvisí věk

Hypotézy:

- H1: Ženy dosahují vyšší úrovně emoční inteligence než muži
- H2: Vyšší emoční inteligence dosahují pedagogové se specializací na speciální pedagogiku
- H3: Úroveň emoční inteligence stoupá s počtem let praxe
- H4: Úroveň emoční inteligence stoupá s věkem

3.1 Zkoumaný soubor

Ohledně výzkumu jsme oslovili 512 budoucích/stávajících učitelů z běžného školství/speciálních pedagogů. Vyplněno a následně navraceno bylo 382 dotazníků. Z toho bylo 180 dotazníků vyplněno budoucími a stávajícími speciálními pedagogy a zbylých 202 dotazníků bylo vyplněno budoucími a stávajícími pedagogy z běžného školství. Některé dotazníky byly předány k vyplnění osobně v listinné podobě, jiné byly rozeslány přes webové stránky www.surveymonkey.com. Dotazníky byly rozeslány budoucím učitelům/speciálním pedagogům (studentům prezenčního studia) Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Dále byly rozeslány již stávajícím pedagogům/speciálním pedagogům. Dotazníkové šetření se tak zúčastnili učitelé pracující ve speciálních/běžných mateřských školách, speciálních/běžných základních školách, speciálních/běžných středních školách, vyšších odborných školách, vysokých školách nebo jazykových školách. Co se týče středních škol, probíhalo šetření v rámci gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilištích. Dotazník byl také rozdán speciálním pedagogům, kteří pracují v dětském domově/dětském domově se školou a výchovném/diagnostickém ústavu (zařízení ústavní péče). Šetření probíhalo v rámci Jihomoravského a Zlínského a Olomouckého kraje (výjimku tvořili stávající učitelé, kteří si v rámci Pedagogické fakulty v Olomouci doplňovali kvalifikace. Ti studovali dálkově a mohli tak působit v jiných krajích ČR. Dotazníkové šetření se týkalo pouze dvou skupin – budoucí a stávající speciální pedagogové x budoucí a stávající učitelé z běžného školství. Dotazníkové šetření se konalo v období od 1.9.2022 – 13.11.2022.

3.1.1 Zkoumaný soubor – popis získaných dat

Respondentům byly rozdány dva dotazníky. Jeden zaměřený na demografické údaje a druhý na rysovou emocionální inteligenci. Odpovědi z dotazníku zaměřeného na demografické údaje jsme si zapsali do jedné tabulky (tab.č.1). V tabulce jsme si zaznačili absolutní (n) a relativní četnost (%). Tu jsme vypočítali na základě výběrového souboru (N)

Soubor (N = 382) ¹			
Demografické údaje		Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
<u>Pohlaví</u>	Ženy	332	86,9
	Muži	50	13,1
<u>Věk</u>	18–25	132	34,6
	26–35	95	24,9
	36–45	68	17,8
	46–55	59	15,4
	56–65	27	7,1
	66 a více let	1	0,2
	<u>Organizace</u>	Dětský domov/Dětský domov se školou	30
Diagnostický ústav		12	3,1
Výchovný ústav		3	0,8
Speciální mateřská škola		20	5,2
Speciální základní škola		42	11
Speciální střední škola		11	2,9
Mateřská škola		29	7,6
Základní škola		61	15
Střední škola		36	9,4
Vyšší odborná škola		20	5,2
Vysoká škola		0	0
Jazyková škola		12	3,1
Zatím studuji		110	28,8
Nezaměstnaný/á		0	0
Jiné (doplňte)	0	0	

¹ V rámci čtyř podcílů pracujeme se všemi respondenty (N=382)

<u>Délka praxe v oboru</u>	² Žádná praxe	103	26,9
	0,5 – 5 let	207	54,2
	6–10 let	43	11,3
	11–20 let	22	5,8
	21–30 let	5	1,3
	30 a více let	2	0,5
<u>Dosavadní vzdělání</u>	Středoškolské s maturitou	60	15,7
	Diplomovaný specialista	30	7,9
	Bakalář	143	37,4
	Magistr/Inženýr	143	37,4
	Doktorát	6	1,6
	Žádné z uvedených	0	0
<u>Současná práce ve školství/zařízení ústavní péče</u>	Ano	272	71,2
	Ne	110	28,8
<u>Studijní obor zaměřený na sp. pedagogiku</u>	Ano	62	16,2
	Ne	48	12,6
	Už nestuduji	272	71,2
<u>Současná práce v rámci sp. pedagogiky</u>	Ano	118	30,9
	Ne	264	69,1

Tabulka 1- Demografické údaje v rámci sledovaného souboru

² Jedná se o studenty prezenčního studia vysoké školy Pedagogické. Tito studenti ještě nepracují nebo nikdy nepracovali v oboru.

3.2 Metodika práce

Zvolili jsme dotazníkové šetření – kvantitativní metodu. Budoucím/stávajícím pedagogům/speciálním pedagogům byly rozeslány 2 dotazníky:

- **Dotazník – Demografické údaje (Příloha č.1)** – Celkově obsahoval dotazník 8 otázek. 5 otázek bylo uzavřených, 2 otázky otevřené a 1 otázka polouzavřená. Prvních 5 otázek bylo zaměřených na pohlaví, věk, organizaci, délku praxe a dosavadní vzdělání. Zbytek otázek se zabýval současnou prací ve školství/zařízení ústavní péče, prací v rámci speciální pedagogiky a studijním oborem zaměřeným na speciální pedagogiku.
- **Dotazník – Rysové emocionální inteligence (Příloha č.2)** – V rámci diplomové práce a měření emocionální inteligence byla zvolena metoda TEIQue-SF. Nepoužili jsme však původní dotazník, který se skládá ze 153 položek, ale jeho zkrácenou verzi s 30 položkami, který je určen respondentům s minimálním věkem 13 a více let. Autorem dotazníku je K.V. Petrides. Originální znění bylo, do slovenského překladu, přeloženo E. Nábělkovou & L. Kaliskou. Dotazník tedy obsahoval 30 položek se sedmi bodovou škálou. Přičemž respondenti zaznačili svou odpověď s odstupňováním od 1 = úplně souhlasím do 7 = úplně nesouhlasím. Časově by měl respondent vyplnit dotazník do 7–10 minut. Dotazníkové posuzuje globální úroveň rysové emocionální inteligence a sleduje posouzení čtyř faktorů a to v rámci dosažení vysokého skóre a nízkého skóre v určitém faktoru:
 - Well-being – Značí životní pohodu, optimismus, seberealizaci. Dosažení nízkého skóre naopak znamená pesimismus a zklamání.
 - Emocionalita – Značí obsah, dynamiku a kvalitu emocí. Jedinec s vysokým skóre dokáže emoce vnímat, rozpoznat, pochopit a vyjádřit. Člověk s nižším skóre má s emocemi těžkosti.
 - Sociabilita – Je schopnost umět navázat sociální kontakty. Při vysokém skóre dokáže člověk vyjednávat, vést a vnímat ostatní. Při dosažení nízkého skóre je naopak plachý a pasivní.
 - Sebekontrola – představuje schopnost ovládat své jednání. V případě nízkého skóre jedná člověk afektivně a impulzivně.

(Kaliská & Nábělková, 2015)

Podrobněji jsou jednotlivé faktory, v rámci vysokého a nízkého skóre, popsány níže na obr. č.9.

Interpretace vysokého a nízkého skóre – dotazník TEIQue-SF		
Faktory	Vysoké skóre ve faktoru	Nízké skóre ve faktoru
<u>Emocionalita</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kontakt s vlastním emocionálním prožíváním a prožíváním jiných ▪ Adekvátní vnímání a vyjadřování emocí ▪ Pochopení potřeb a potřeb druhých ▪ Otevřenost vůči zkušenosti jiných ▪ Dobré osobní blízké vztahy 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Těžkosti v identifikaci vlastního emočního prožívání ▪ Problém s projevováním citů vůči druhým ▪ Těžkosti ve vyjadřování myšlenek týkající se emocí ▪ Méně uspokojující osobní vztahy
<u>Sebekontrola</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schopnost regulovat a zvládat zátěž a stres ▪ Efektivní copingové strategie ▪ Stabilní a svědomitá osobnost ▪ Uvažování a rozvaha před činem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impulzivní, zkratkovité chování a jednání ▪ Problémy se zvládnutím zátěže ▪ Neefektivní copingové strategie ▪ Neuváženost, výbušnost
<u>Sociabilita</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Efektivní komunikace, schopnost poslouchat ▪ Schopnost působit na druhé ▪ Přímost, upřímnost, přívětivost ▪ Sociální citlivost, vnímavost ▪ Dobrá schopnost vyjednávat a vést ▪ Vytváření příznivých sociálních interakcí 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plachost a dostupnost, tendence k nerozhodnosti a pasivitě ▪ Prožívání úzkosti v novém a neznámém sociálním prostředí ▪ Neschopnost ovlivnit citění, respektive postoje druhých ▪ Tendence být vedený, než sám vést
<u>Well-being</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Optimismus, smysluplnost ▪ Prožívání životního uspokojení a osobní pohody ▪ Vyšší míra sebeúcty ▪ Pozitivní nálada ▪ Důvěra ve vlastní intuici 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesimismus ▪ Nižší sebeúcta ▪ Nejistota a pochybnosti při činnostech ▪ Zklamání z vlastního života

Obrázek 9 - Interpretace vysokého a nízkého skóre jednotlivých faktorů (Kaliská, Nábělková, Salbot, 2015)

3.3 Statistické metody analýzy dat

Výsledky v rámci hlavního cíle jsme zobrazili pomocí Gaussovi křivky (tabulka, graf). Co se týče dílčích cílů tak jsme, v rámci statistického výpočtu, použili Studentův t-test a korelace.

Studentův t – test byl použit pro srovnání dvou rozdílných souborů výběrových dat (budoucí speciální pedagogové x stávající speciální pedagogové, respondenti ženského pohlaví x respondenti mužského pohlaví, respondenti se specializací na speciální pedagogiku x respondenti bez zaměření na speciální pedagogiku). Použili jsme dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů.

Korelace byly použity pro srovnání vzájemného vztahu mezi průměrnou hodnotou emoční inteligence, praxe a věku. Pracovali jsme na základě Pearsonova korelačního koeficientu. Jednalo se o parametrickou korelaci – měřili jsme statistickou závislost lineárních dat. Výsledkem byl stupeň závislosti mezi jednotlivými proměnnými a to při jejich růstu nebo poklesu.

3.4 Výsledky práce

Výsledky práce jsme zjistili pomocí dat získaných z dotazníku rysové emocionální inteligence (Příloha č.2). Odpovědi jednotlivých respondentů jsme následně zapsali do Microsoft Excel a zjistili tak celkové skóre emoční inteligence. Na základě výpočtu celkového skóre EI jsme pracovali s reverzními položkami a to konkrétně při položkách 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 22, 25, 26 a 28. Při těchto položkách jsme pracovali s obrácenými hodnotami, které jsme si přímo zapsali do excelu. Tzn. že namísto označené číslice jsme do celkového skóre započítali její opačnou hodnotu (tzn. 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1).

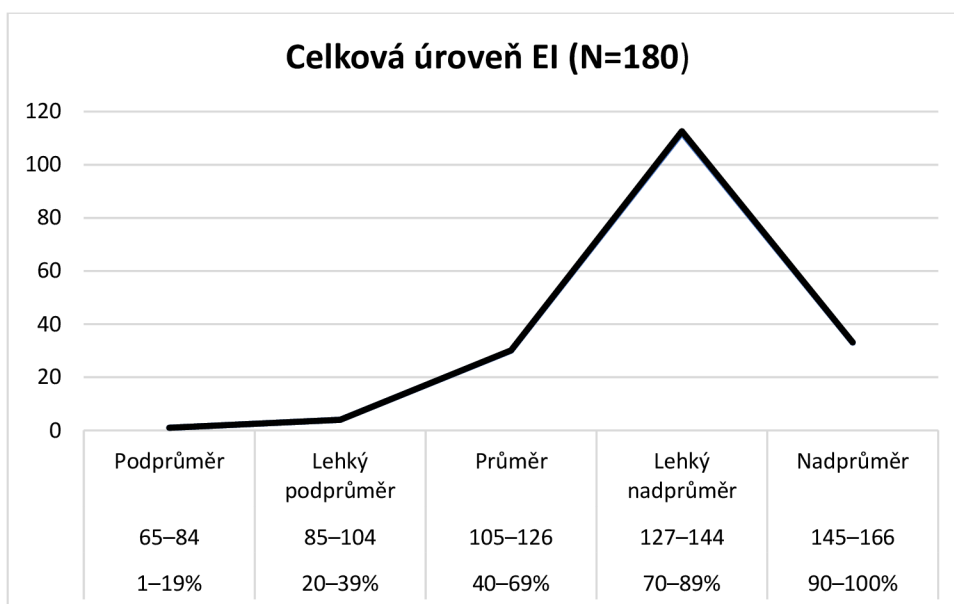
3.4.1 Výsledky dotazníku rysové emocionální inteligence pro soubor budoucích a stávajících speciálních pedagogů (N=180)

V rámci hlavního cíle, kdy jsme měli zjistit míru emoční inteligence u budoucích a stávajících speciálních pedagogů (180), jsme si u vybraných respondentů spočítali celkové skóre EI. Dále jsme si určili rozptyl hodnot od největší po nejmenší. V případě našeho výzkumu se jednalo o rozptyl 65–166 skóre EI. Jednotlivá získaná skóre byla přidělena podle percentilové normy. Údaje jsme zapsali do tabulky (tab.č.2) a vytvořili z ní graf č.1, který značí křivku naměřených hodnot.

Celková úroveň EI (N=180) ³					
Percentil	1–19%	20–39%	40–69%	70–89%	90–100%
Rozpětí – skóre EI	65–84	85–104	105–126	127–144	145–166
Rozpětí průměrů	Podprůměr	Lehký podprůměr	Průměr	Lehký nadprůměr	Nadprůměr
Absolutní četnost	1	4	30	112	33
Relativní četnost	0,6%	2,2%	16,7%	62,2%	18,3%

Tabulka 2 - Celková úroveň EI pro soubor N (180) - budoucí a stávající sp. pedagogové

Z tabulky č. 2 vyplývá, že až 97,2% (175) respondentů dosáhlo průměrného až nadprůměrného (vysokého) skóre. Respondenti s tímto vysokým skóre mají své emoce pod kontrolou, umí ovládat své jednání, vytváří sociální interakce a jsou celkově spokojeni se svým životem. Naopak pouhých 2,8% (5) respondentů dosáhlo podprůměrného (nízkého) skóre. Lidé s tímto nízkým skóre disponují zcela opačnými vlastnostmi. Charakteristika osob s nízkým a vysokým skóre je podrobněji popsána v rámci obr. č. 8.



Graf 1 - Celková úroveň EI pro celý soubor N (180)- budoucí a stávající sp. pedagogové

Na grafu č.1. můžeme vidět rostoucí a klesající křivku dle získaných hodnot z tabulky č.2. Křivka roste v podprůměru, průměru a vrcholu dosahuje v lehkém nadprůměru.

Podrobnější analýza dotazníku přináší výsledky v jednotlivých faktorech:

³ Ze všech respondentů (382) jsme zde pracovali pouze s budoucími a stávajícími speciální pedagogy (180)

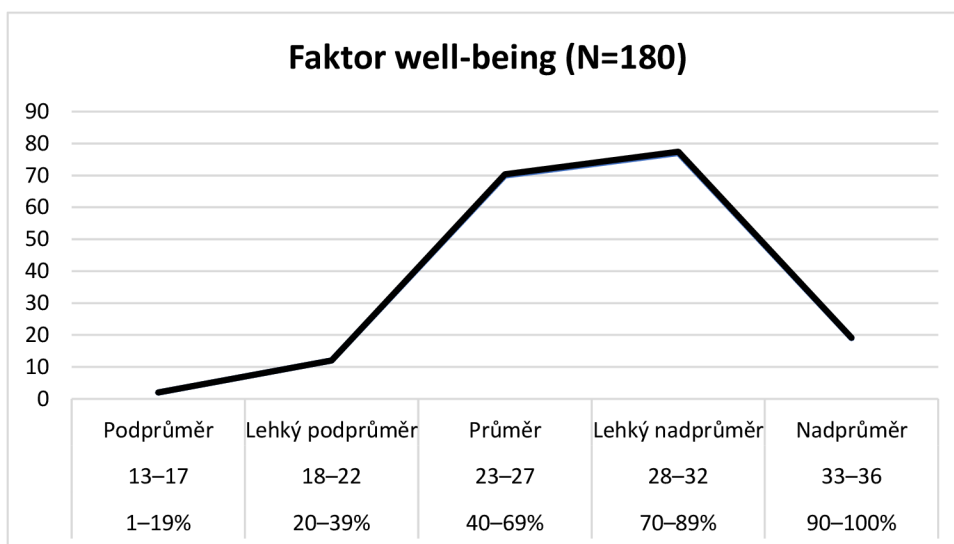
3.4.1.1 Faktor Well – being

V rámci faktoru Well-being jsme pracovali s položkami 5, 9, 12, 20, 24 a 27. Tyto položky jsme následně sečetli a dostali tak celkové skóre tohoto faktoru u každého jednoho respondenta. Z vypočítaných dat jsme si sestavili tabulku č.3 a vytvořili z ní graf č.2 znázorňující rostoucí a klesající křivku.

Faktor Well-being (N=180) ⁴					
Percentil	1–19%	20–39%	40–69%	70–89%	90–100%
Rozpětí – skóre EI	13–17	18–22	23–27	28–32	33–36
Rozpětí průměrů	Podprůměr	Lehký podprůměr	Průměr	Lehký nadprůměr	Nadprůměr
Absolutní četnost	2	12	70	77	19
Relativní četnost	1,1%	6,7%	38,9%	42,8%	10,5%

Tabulka 3 - Faktor Well – being – úroveň emoční inteligence pro soubor N (180)- budoucí a stávající sp. pedagogové

Z tabulky č. 3 vyplívá, že až 53,3% (96) respondentů dosáhlo nadprůměrného (vysokého) skóre. Tito respondenti jsou optimističtí, mají pozitivní náladu, věří si a zažívají osobní pohodu. Zažívají tak smysluplný život. Naopak pouhých 7,8% (14) respondentů dosáhlo podprůměrného (nízkého) skóre. Jsou tak pesimističtí, mají o sobě pochybnosti a trpí nízkou sebeúctou. Prožívají zklamání ze svého života. Charakteristika osob s nízkým a vysokým skóre je podrobněji popsána v rámci obr. č. 8.



Graf 2 - Faktor well – being – úroveň EI pro celý soubor N (180) – budoucí a stávající sp. pedagogové

⁴ Jde o jeden z faktorů celkové EI, kde jsme v rámci hlavního cíle pracovali s budoucími a stávajícími sp. pedagogy (180)

Na grafu č.2 můžeme vidět křivku dle získaných hodnot z tabulky č. 3. Křivka stoupá s podprůměrnými a průměrnými hodnotami. Následně dosahuje vrcholu v lehkém nadprůměru a klesá v nadprůměru.

3.4.1.2 Faktor sebekontroly

V rámci faktoru sebekontroly jsme pracovali s položkami 4, 7, 15, 19, 22 a 30. Tyto položky jsme následně sečetli a dostali tak celkové skóre tohoto faktoru u každého jednoho respondenta. Z vypočítaných dat jsme si sestavili tabulku č.4 a vytvořili z ní graf č.3, který značí klesající a stoupající křivku.

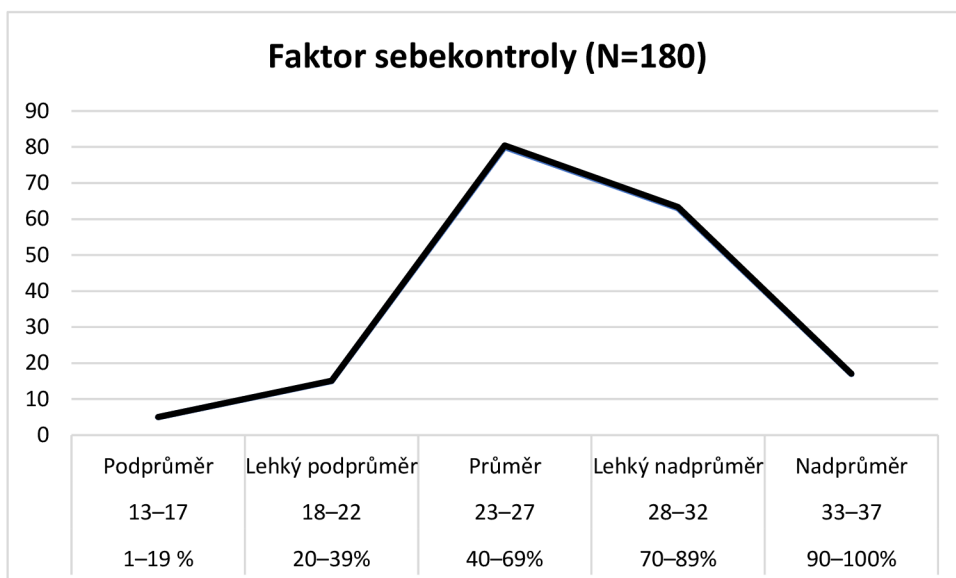
Faktor sebekontroly (N=180)⁵					
<u>Percentil</u>	1–19 %	20–39%	40–69%	70–89%	90–100%
<u>Rozpětí – skóre EI</u>	13–17	18–22	23–27	28–32	33–37
<u>Rozpětí průměrů</u>	Podprůměr	Lehký podprůměr	Průměr	Lehký nadprůměr	Nadprůměr
<u>Absolutní četnost</u>	5	15	80	63	17
<u>Relativní četnost</u>	2,8%	8,4%	44,4%	35%	9,4%

Tabulka 4 - Faktor sebekontroly – úroveň emoční inteligence pro soubor N (180) – budoucí a stávající sp. pedagogové

Z tabulky č. 4 vyplívá, že až 44,4% (80) respondentů dosáhlo nadprůměrného (vysokého) skóre. Charakteristické pro tyto respondenty je stabilita a rozvaha. Dokáží zvládat zátěž a stresové situace. Naopak pouhých 11,2% (20) respondentů dosáhlo podprůměrného (nízkého) skóre. Pro tyto jedince je typická výbušnost, impulzivnost a zkratkovité jednání.

Charakteristika osob s nízkým a vysokým skóre je podrobněji popsána v rámci obr. č. 8.

⁵ Jde o jeden z faktorů celkové EI, kde jsme v rámci hlavního cíle pracovali s budoucími a stávajícími sp. pedagogy (180)



Graf 3 - Faktor sebekontroly – úroveň EI pro soubor N (180) – budoucí a stávající sp. pedagogové

Na grafu č.3 můžeme vidět křivku dle získaných hodnot z tabulky č. 4. Křivka stoupá s podprůměrnými hodnotami. Následně pak dosahuje vrcholu v průměru a klesá s nadprůměrnými hodnotami.

3.4.1.3 Faktor emocionality

V rámci faktoru emocionality jsme pracovali s položkami 1, 2, 8, 13, 16, 17, 23, 28. Tyto položky jsme následně sečetli a dostali tak celkové skóre tohoto faktoru u každého jednoho respondenta. Z vypočítaných dat jsme si sestavili tabulku č.5 a vytvořili z ní graf č.4.

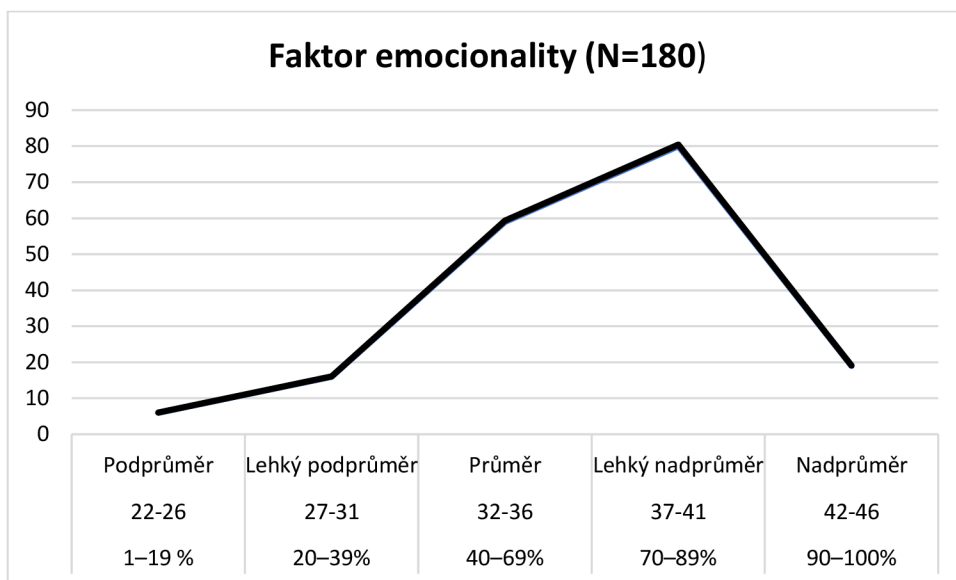
Faktor emocionality (N=180)⁶					
Percentil	1–19 %	20–39%	40–69%	70–89%	90–100%
Rozpětí – skóre EI	22-26	27-31	32-36	37-41	42-46
Rozpětí průměrů	Podprůměr	Lehký podprůměr	Průměr	Lehký nadprůměr	Nadprůměr
Absolutní četnost	6	16	59	80	19
Relativní četnost	3,3%	8,9%	32,8%	44,4%	10,6%

Tabulka 5 - Faktor emocionality – úroveň emoční inteligence pro soubor N (180) – budoucí a stávající sp. pedagogové

Z tabulky č. 5 vyplývá, že až 55% (99) respondentů dosáhlo nadprůměrného (vysokého) skóre. Respondenti s tímto skóre mají dobré osobní vztahy, mají adekvátní vnímání a chápou své

⁶ Jde o jeden z faktorů celkové EI, kde jsme v rámci hlavního cíle pracovali s budoucími a stávajícími sp. pedagogy (180)

potřeby a potřeby druhých. Naopak pouhých 12,2% (22) respondentů dosáhlo podprůměrného (nízkého) skóre. Tito jedinci jen velmi těžko identifikují své emoční prožívání a mají problémy s vyjádřením svých emocí. Charakteristika osob s nízkým a vysokým skóre je podrobněji popsána v rámci obr. č. 8.



Graf 4 - Faktor emocionality – úroveň EI pro soubor N (180) – budoucí a stávající sp. pedagogové

Na grafu č.4 můžeme vidět křivku, která stoupá s podprůměrnými a průměrnými hodnotami. Následně pak dosahuje vrcholu v lehkém nadprůměru a klesá s nadprůměrnými hodnotami.

3.4.1.4 Faktor sociability

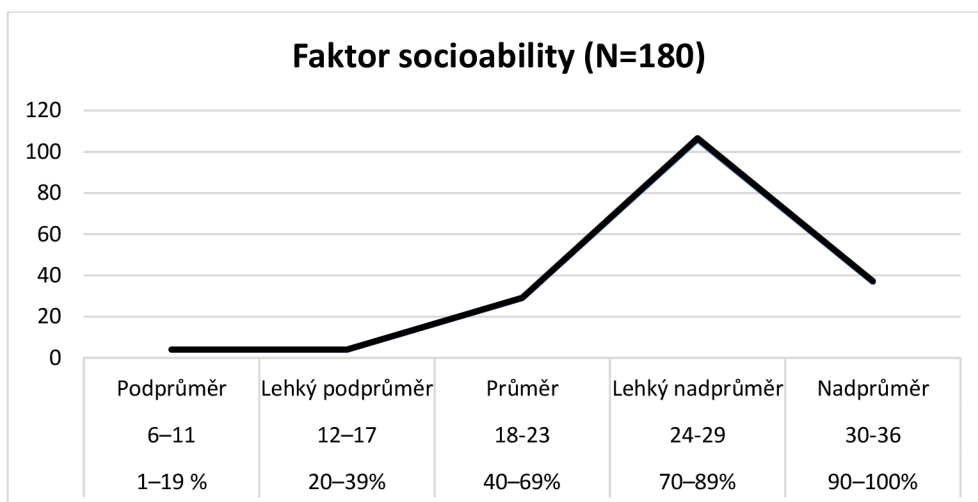
V rámci faktoru sociability jsme pracovali s položkami 6, 10, 11, 21, 25 a 26. Tyto položky jsme následně sečetli a dostali tak celkové skóre tohoto faktoru u každého jednoho respondenta. Z vypočítaných dat jsme si sestavili tabulku č.6 a vytvořili z ní graf č.5.

Faktor sociability (N=180)⁷					
Percentíl	1-19 %	20-39%	40-69%	70-89%	90-100%
Rozpětí – skóre EI	6-11	12-17	18-23	24-29	30-36
Rozpětí průměrů	Podprůměr	Lehký podprůměr	Průměr	Lehký nadprůměr	Nadprůměr
Absolutní četnost	4	4	29	106	37
Relativní četnost	2,2%	2,2%	16,1%	58,9%	20,6%

Tabulka 6 - Faktor sociability – úroveň emoční inteligence pro soubor N (180) – budoucí a stávající sp. pedagogové

⁷ Jde o jeden z faktorů celkové EI, kde jsme v rámci hlavního cíle pracovali s budoucími a stávajícími sp. pedagogy (180)

Z tabulky č. 6 vyplívá, že až 79,5% (143) respondentů dosáhlo nadprůměrného (vysokého) skóre. Osobnost těchto jedinců se zakládá na dobré komunikativnosti, vnímavosti, schopnosti vyjednávat, vést lidi, nebo na přívětivosti. Naopak pouhých 4,4% (8) respondentů dosáhlo podprůměrného (nízkého) skóre. Osoby s tímto výsledkem jsou spíše plaché, úzkostné a mají tendence být vedené. Charakteristika osob s nízkým a vysokým skóre je podrobněji popsána v rámci obr. č. 8.



Graf 5 - Faktor sociability – úroveň EI pro soubor N (180)- stávající a budoucí speciální pedagogové

Na grafu č.5 můžeme vidět stoupající křivku s podprůměrnými a průměrnými hodnotami. Křivka dosahuje vrcholu v lehkém nadprůměru a klesá s nadprůměrnými hodnotami.

3.4.2 Výsledky rozdílu emoční inteligence mezi skupinou budoucích a stávajících speciálních pedagogů

Pro zjištění statické významnosti rozdílu v míře emoční inteligence byl použit Studentův t-test.

	Stávající sp. pedagogové	Budoucí sp. pedagogové
Stř. hodnota	4,698023	4,116129
Rozptyl	0,099569	0,248369
Pozorování	118	62
Společný rozptyl	0,150562	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	178	
t Stat	9,560622	
P(T<=t) (1)	4,86E-18	
t krit (1)	1,653459	
P(T<=t) (2)	9,72E-18	
t krit (2)	1,973381	

Tabulka 7 - Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů pro zjištění rozdílu mezi hodnotami u skupiny budoucích (62) a u skupiny stávajících (118) speciálních pedagogů.

$|t \text{ Stat}| > |t \text{ krit} (2)$ – Mezi průměrnými hodnotami dosaženými v dotazníku EI, u skupiny stávajících a budoucích speciálních pedagogů, existuje statisticky významný rozdíl.

3.4.3 Výsledky rozdílu emoční inteligence mezi skupinou žen a mužů

Pro zjištění statické významnosti rozdílu v míře emoční inteligence byl použit Studentův t-test.

	Ženy	Muži
Stř. hodnota	4,389458	3,408
Rozptyl	0,230291	0,255762
Pozorování	332	50
Společný rozptyl	0,233576	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	380	
t Stat	13,3869	
P(T<=t) (1)	4,73E-34	
t krit (1)	1,648873	
P(T<=t) (2)	9,47E-34	
t krit (2)	1,966226	

Tabulka 8 - Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů pro zjištění rozdílu mezi hodnotami u skupiny žen (332) a u skupiny mužů (50).

$|t \text{ Stat}| > |t \text{ krit} (2)$ – Mezi průměrnými hodnotami dosaženými v dotazníku EI, u skupiny mužů a žen, existuje statisticky významný rozdíl.

Na základě výše uvedeného výpočtu přijímáme hypotézu H1: Ženy dosahují vyšší úrovně emoční inteligence než muži.

3.4.4 Výsledky rozdílu emoční inteligence mezi skupinou respondentů se zaměřením na speciální pedagogiku a skupinou respondentů bez zaměření na speciální pedagogiku

Pro zjištění statické významnosti rozdílu v míře emoční inteligence byl použit Studentův t-test.

	Speciální pedagogika	Nespeciální pedagogika
Stř. hodnota	4,497592593	4,050165017
Rozptyl	0,226604973	0,353236567
Pozorování	180	202
Společný rozptyl	0,293586422	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	380	
t Stat	8,056288689	
P(T<=t) (1)	5,13611E-15	
t krit (1)	1,648873399	
P(T<=t) (2)	1,02722E-14	
t krit (2)	1,966226397	

Tabulka 9 - Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů pro zjištění rozdílu mezi hodnotami u skupiny respondentů se zaměřením na speciální pedagogiku (180) a u skupiny respondentů, kteří nemají zaměření na speciální pedagogiku (202)

**Poznámka: Pracovali jsme s údaji jak od budoucích tak stávajících speciálních pedagogů a rovněž i od budoucích i stávajících pedagogů, kteří nemají zaměření na speciální pedagogiku.*

$|t \text{ Stat}| > |t \text{ krit} (2)$ - Mezi průměrnými hodnotami dosaženými v dotazníku EI, u skupin se zaměřením na speciální a nespeciální pedagogiku, existuje statisticky významný rozdíl.

Na základě uvedeného výsledku přijímáme hypotézu H2: Vyšší emoční inteligence dosahují pedagogové se specializací na speciální pedagogiku.

3.4.5 Výsledky vzájemného vztahu mezi průměrnou hodnotou EI, věku a praxe respondentů

Pro vzájemný vztah mezi průměrnou hodnotou EI, praxe a věku respondentů jsme použili korelace. Na základě Pearsonova korelačního koeficientu jsme si vytvořili jednotlivé tabulky kde nám číslo znázorňovalo zda bude křivka stoupat nebo klesat. V případě kladné hodnoty křivka stoupala a v případě záporné klesala. V případě velmi nízkých hodnot neměl korelační koeficient význam. Na základě koeficientu jsme poté vytvořili dva grafy, kde je na ose y znázorněna křivka. Veškeré výpočty jsme provedli v Microsoft Excel.

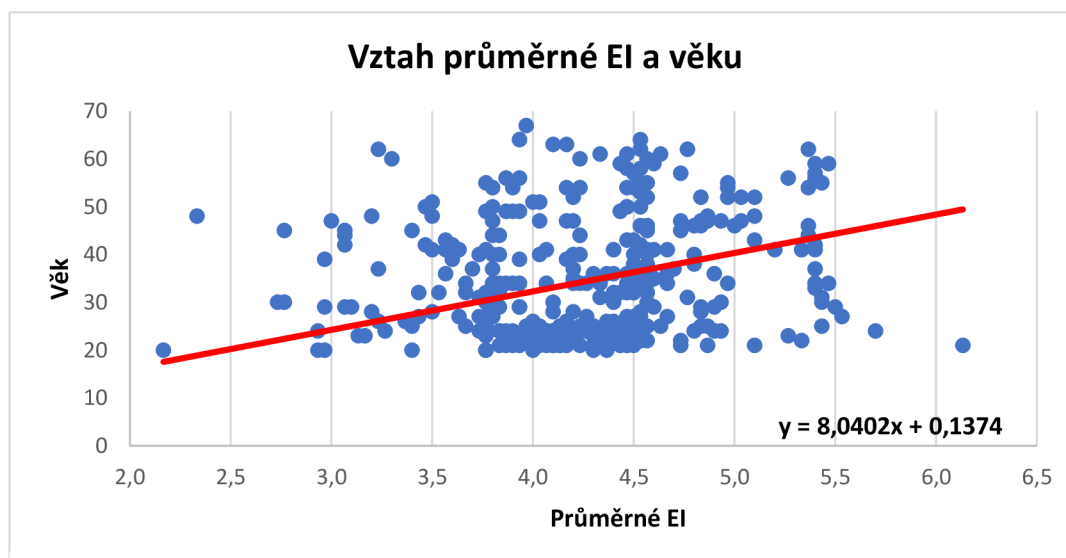
3.4.5.1 Výsledky vzájemného vztahu mezi průměrnou hodnotou EI a věkem

Analýzu korelace jsme provedli v programu Excel, kde jsme si zvolili analýzu dat a následně korelaci. Po zadání vstupních dat se nám poté vygenerovala tabulka.

	Věk	Průměrné EI
Věk	1	
Průměrné EI	0,137305	1

Tabulka 10 - Analýza korelace EI a věku pro celý soubor N (382)

Z tabulky č.10 vyplívá velmi nízká kladná hodnota => Zjišťujeme, že korelační koeficient nemá význam a v našem případě nemůžeme mluvit o souvislosti. Na základě zjištěného parametru jsme převedli hodnoty do grafu č.6., kde jsme vyznačili výpočet korelačního koeficientu (y) a hodnotu průměrné EI pomocí přímkou.



Graf 6 - Vztah průměrné EI a věku respondentů pro celý soubor N (382)

Na základě výše uvedeného výsledku nepřijímáme hypotézu H4: Úroveň emoční inteligence stoupá s věkem.

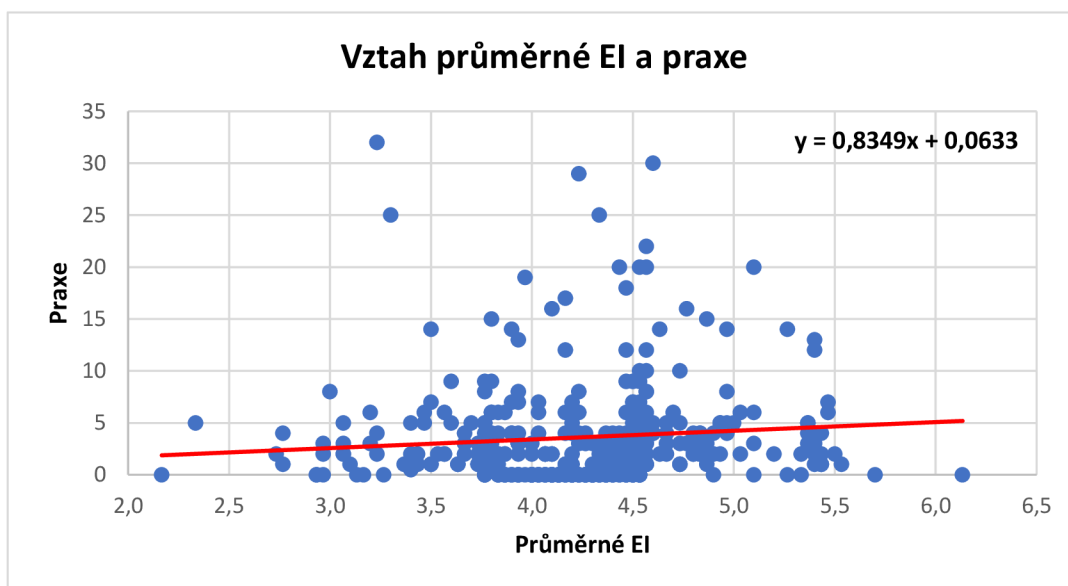
3.4.5.2 Výsledky vzájemného vztahu mezi průměrnou hodnotou EI a praxí

Analýzu korelace jsme provedli v programu Excel, kde jsme si zvolili analýzu dat a následně korelaci. Po zadání vstupních dat se nám poté vygenerovala tabulka.

	Průměrné EI	Praxe
Průměrné EI	1	
Praxe	0,063251984	1

Tabulka 11 - Analýza korelace EI a praxe pro celý soubor N (382)

Z tabulky č.11 vyplívá velmi nízká kladná hodnota => Zjistíme, že korelační koeficient nemá význam a v našem případě nemůžeme mluvit o souvislosti. Na základě zjištěného parametru jsme převedli hodnoty do grafu č.7., kde jsme vyznačili výpočet korelačního koeficientu (y) a hodnotu průměrné EI pomocí přímky.



Graf 7 - Vztah průměrné EI a praxe respondentů pro celý soubor N (382)

Na základě výše uvedeného výsledku nepřijímáme hypotézu H3: Úroveň emoční inteligence stoupá s počtem let praxe.

3.5 Diskuze

Z našich zjištěných výsledků vyplývá, že ze sledovaného souboru (N=180), kdy jsme v rámci hlavního cíle pracovali pouze s budoucími a stávajícími speciálními pedagogy, byla celková úroveň EI u většiny respondentů (80,5%) poměrně vysoká. Tito jedinci dosáhli v dotazníkovém šetření skóre od 127 do 166 bodů. Jedná se tak o speciální pedagogy, kteří dokáží rozpoznat a kontrolovat své emoce a chování, jsou rozvážní, efektivně komunikují a jsou vždy dobře naladěni. Naopak nízká úroveň EI byla zaznamenána pouze u několika respondentů (2,8%). Zde respondenti dosáhli skóre od 65 do 104 bodů. Jedinci s takovým nízkým skóre mají těžkosti s emocemi, jednají impulzivně, mají tendence k úzkosti a trpí nižší sebeúctou. Zbytek respondentů (16,7%) dosahoval průměrného skóre, s body od 105 do 126. Jejich chování a osobnost je tak na pomezí mezi osobností a chováním osob s vysokým a nízkým skóre EI. Naše výsledky do jisté míry korespondují s Indonéskou studií (Lestari & Sawitri, 2017), která se zabývala vztahem emoční inteligence a pracovní angažovaností u speciálních pedagogů. Většina respondentů (85%) zde dosahovala vysoké úrovně EI. Zbytek respondentů (15%) dosahoval průměrné úrovně EI. Přičemž nízké úrovně nedosahoval žádný respondent. Podobných výsledků dosáhla také pákistánská studie (Abiodullah & Aslam, 2020). Zde byla většině učitelům (54%) rovněž naměřena vysoká úroveň EI, 44% učitelů dosáhlo střední úrovně EI a u zbylých 2% učitelů byla zjištěna nízká úroveň EI. Je však nutné podotknout že šetření probíhalo u 320 učitelů běžných škol. Zcela opačných výsledků dosáhla indická studie (Jaleel et al., 2017), která zjišťovala úroveň EI u budoucích středoškolských učitelů. Dle této studie až 44% respondentů dosáhlo průměrné EI, 26 % učitelů mělo vysokou EI a 24% učitelů nízkou EI. Obdobně je na tom i další indická studie (Sungoh, 2019), která se ovšem zabývala EI u učitelů přírodovědných předmětů. Pracovala s 352 učiteli, přičemž 71% dosáhlo průměrné EI, 17% mělo vysokou EI a pouhých 12 % dosáhlo nízké EI. Také další studie (Silamboli et al., 2020) která zjišťovala úroveň emoční inteligence pouze u budoucích speciálních pedagogů (73) nekoresponduje s našimi výsledky. Zde většina respondentů (69,9%) dosáhla průměrné úrovně EI. A zbytek respondentů (16,4%) dosáhlo nízké úrovně EI. Vysoká úroveň EI nebyla zaznamenána u žádného respondenta.

V rámci hlavního cíle a dotazníku rysové emocionální inteligence jsme ještě podrobněji analyzovali jednotlivé faktory (well-being, sebekontrola, emocionalita a sociabilita). Ve všech faktorech byla u většiny respondentů zjištěna nejvyšší úroveň EI (44,4% respondentů - 79,5% respondentů), na druhém místě byla opět ve všech faktorech naměřena střední úroveň EI (16,1% respondentů - 44,4% respondentů). Nejméně respondentů

dosahovalo (opět ve všech faktorech) nízké úrovně EI (4,4% respondentů - 12,2% respondentů). Naše výsledky se do určité míry shodují s výsledky jordánské studie (Al-Bawaliz et al., 2015), která se zabývala vztahem emoční inteligence a syndromem vyhoření u to u speciálních pedagogů. Vysoká EI tu byla taktéž naměřena ve čtyřech faktorech (emoční znalost, regulace, empatie a instrument jako celek). Je však nutné zmínit že v dalších dvou faktorech (emoční řízení a komunikace) byla zaznamenána jako nejvyšší střední EI. Důvodem je jiné měření EI, kdy byl v rámci této studie použit inventář emoční inteligence od Al-Rabeeho (2007), který se skládal z 5 dimenzí a 50 položek.

V rámci prvního podcíle jsme zjišťovali, zda existuje rozdíl v kvocientu EI mezi budoucími a stávajícími speciálními pedagogy (N=180). Pomocí Studentova t-testu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami existuje statisticky významný rozdíl. Přičemž průměrná hodnota u skupiny stávajících sp. pedagogů byla 4,7 a průměrná hodnota u skupiny budoucích sp. pedagogů byla 4,1. Z výsledků tak vyplývá, že stávající sp. pedagogové mají vyšší úroveň EI než budoucí sp. pedagogové. Do jisté míry naše výsledky korespondují s výsledky chorvatské studie (Kostic-Bobanovic et al., 2020), kde byla vyšší EI naměřena u zkušenějších učitelů než u těch nově začínajících. Je však nutné podotknout že tu se jednalo o skupinu začínajících a zkušenějších učitelů, kteří vyučovali cizí jazyky. Zde můžeme souhlasit se Schulzem & Robertsem (2007), kteří poukazují na to, že emoční inteligence je v současné době druhořadá a u studentů jsou v popředí spíše teoretické odborné znalosti. Toto může být také jeden z důvodů, proč budoucí sp. pedagogové disponující nižší EI než již zkušenější učitelé.

V rámci druhého podcíle jsme zjišťovali, zda s emoční inteligencí souvisí pohlaví. Pomocí Studentova t-testu jsme porovnali skupinu všech žen a mužů (N=382) a zjistili jsme, že mezi průměrnými hodnotami existuje statisticky významný rozdíl. Průměrná hodnota u žen byla 4,4 a u skupiny mužů byla 3,4. Z výsledků tak vyplývá že ženy dosáhly vyšší úrovně EI než muži. Na základě zjištění tak přijímáme danou hypotézu H1: Ženy dosahují vyšší úrovně emoční inteligence než muži. Výsledky naší studie tak souhlasí s výsledky již výše uvedených studií (Sungoh et al., 2019; Valente et al., 2019; Majali & Aabaj et al., 2015; Puertas Molero et al., 2018; Anari, 2012;). Do jisté míry můžeme souhlasit i s indickou studií (Mustaffa et al., 2018), kde se porovnávala úroveň emoční inteligence u žen a mužů se zaměřením na speciální pedagogiku a žen a mužů pracujících v běžném školství. Zde ženy se zaměřením na sp. pedagogiku dosáhly vyšší EI než muži (taktéž se zaměřením na sp. pedagogiku). Zatímco EI u učitelů všeobecných škol byla u obou pohlaví na stejné úrovni.

Naše výsledky se neshodují s jinými studiemi, kdy to byli především muži, kteří měli vyšší úroveň EI (Kant et al., 2021; Alanazi, 2021). Naše výsledky se také rozcházejí s některými dalšími výzkumy (Rastegar, 2009; El Badawy et al., 2015) kde nebyla vůbec nalezena souvislost EI s pohlavím.

Výsledky třetího podcíle, kde jsme zjišťovali zda se v rámci specializace (speciální pedagogika x nespeciální pedagogika) liší úroveň EI, nám ukázaly, že existuje statisticky významný rozdíl mezi danými skupinami respondentů (N=382). Opět jsme využili Studentův t-test. Průměrná hodnota u skupiny respondentů se zaměřením na speciální pedagogiku byla 4,5 a u skupiny respondentů bez zaměření na speciální pedagogiku byla 4,1. Z výsledků tak vyplývá, že vyšší úrovní emoční inteligence disponují respondenti, kteří mají zaměření na speciální pedagogiku než respondenti bez zaměření na speciální pedagogiku. Na základě zjištění tak přijímáme hypotézu H2: Vyšší emoční inteligence dosahují pedagogové se specializací na speciální pedagogiku. Naše zjištění koresponduje s několika uvedenými výzkumy (Mustaffa et al., 2018; Anjum, 2020). K téměř stejným výsledkům dospěla i španělská studie (Antoňanzas et al., 2014). Ta se však zabývala úrovní EI u studentů s různými specializacemi. Výsledkem byla zjištěná vysoká úroveň EI a to u studentů se zaměřením na speciální pedagogiku. V rámci zjištěných výsledků můžeme souhlasit s Opatřilovou (2005) a Silambolim (2020), že povolání speciálního pedagoga je emočně velmi náročné. Speciální pedagog pracuje s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a používá jiné metody a formy vyučování. Práce s těmito dětmi je náročná (vysoká unavitelnost, nekomunikativnost, změny nálad) a proto by měl být speciální pedagog emočně vyrovnaný a měl by své emoce umět ovládat. Nemalou roli hraje i samotná osobnost speciálního pedagoga. Zde je podstatná komunikativnost, tolerantnost nebo pozitivní přístup.

V rámci čtvrtého podcíle jsme zjišťovali, zda s emoční inteligencí souvisí délka praxe. Výsledky jsme zjistili pomocí výpočtu korelačního koeficientu a došli tak k závěru, že EI nesouvisí s délkou praxe. Následně tedy zamítáme hypotézu H3: Úroveň emoční inteligence stoupá se počtem let praxe. Získané výsledky tak korespondují s výše uvedenými studiemi (Sungoh et al., 2019; Rastegar, 2009; Mouton et al., 2013). K jiným výsledkům, kdy EI stoupala či klesala s praxí, se propracovaly výše uvedené studie (Kant et al., 2021; Myint et al., 2016; Amirian, 2016; Cobb, 2004).

V rámci posledního podcíle jsme zjišťovali souvislost mezi emoční inteligencí a věkem. Dospěli jsme ke stejným výsledkům jako v rámci zjišťování souvislosti mezi EI a praxí. Dle našich výsledků emoční inteligence nesouvisela s věkem a tudíž zamítáme poslední stanovenou hypotézu H4: Úroveň emoční inteligence stoupá s věkem. S našim zjištěním

korespondují výsledky íránské a belgické studie (Rastegar, 2009; Mouton et al., 2013). Zde je však nutné uvést, že se v rámci výzkumného soboru jednalo o učitele anglického jazyka a tělesné výchovy. Zcela opačných výsledků, při kterých bylo zjištěno že EI stoupá či klesá s věkem najdeme ve výše uvedených a studiích (Myint et al., 2016; Amirian, 2016; Cobb, 2004; Kumar, 2012; Ilhan et al., 2014; Fabio & Palazzeschi, 2008).

V rámci této práce je možné říci, že emoční inteligence je velice důležitá, a to především u speciálních pedagogů (jak budoucích tak stávajících). Rozpoznání emocí (vlastních i cizích), jejich ovládnutí a následné využití je v této profesi velmi důležité a hraje tak podstatnou roli při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé by se tak měli zaměřit na rozvíjení své emoční inteligence. Tato práce by mohla být vodítkem ke zvýšení úrovně emoční inteligence a k pochopení její důležitosti a to nejen v oboru školství.

Limity práce

Co se týče limitů práce, tak naše měření mohlo ovlivnit několik faktorů. Jedná se o nevyvážené skupiny respondentů. Mluvíme především o ženách (332) a mužích (50). Důvodem je to, že v oboru školství najdeme více žen než mužů. V rámci šetření pracovali muži především ve výchovných či diagnostických ústavech a ženy hlavně ve školských zařízeních. Také skupina stávajících (118) a skupina budoucích speciálních pedagogů (62) je nerovnoměrná. Co se týče další možné studie na toto téma, bylo by dobré spolupracovat s více respondenty a snažit se dosáhnout početní vyváženosti mezi určenými skupinami.

I přes uvedené faktory jsme si jisti, že toto šetření poukázalo na důležitost emoční inteligence ve školství a to v souvislosti s demografickými údaji.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala emoční inteligencí u budoucích/stávajících pedagogů/speciálních pedagogů a to v souvislosti s určitými faktory (pohlaví, věk, délka praxe, specializace). Hlavním cílem práce bylo zmapovat úroveň emoční inteligence u všech budoucích a stávajících speciálních pedagogů. V rámci dílčích cílů jsme zjišťovali kvocient EI mezi budoucími a stávajícími speciálními pedagogy a nakonec jsme zjišťovali zda s emoční inteligencí souvisí pohlaví, délka praxe, věk nebo specializace. V souvislosti s těmito čtyřmi faktory jsme na základě rešerše určili 4 hypotézy.

Co se týče teoretické části, tak jsme vymezili teoretické poznatky týkající se emoční inteligence (definice, modely, měření, historie, složky) a podrobněji jsme nastínili emoční inteligenci u učitele/speciálního pedagoga. Ta je v této profesi důležitá zejména proto, že učitel/speciální pedagog se dostává do mnohdy velmi stresově a emočně náročných situací, které by měl umět vyřešit s emočním klidem. Co se týče samotného šetření, tak jsme se rozhodli pro kvantitativní metodu – dotazníkové šetření. 382 pedagogům byly rozdány dva dotazníky - dotazník rysové emocionální inteligence TEIQue-SF a dotazník na demografické údaje. Data byly zpracovány pomocí Studentova t-testu a korelačního koeficientu.

Dle výsledků bylo zjištěno, že až 80,5% sp. pedagogů dosáhlo vysoké EI. Pouhých 2,8% pedagogů dosáhlo nízké EI a 16,7% dosáhlo průměrné EI. Při analýze jednotlivých faktorů v dotazníku TEIQue-SF (well-being, sebekontrola, emocionalita a sociabilita) jsme ve všech faktorech naměřili u většiny respondentů vysokou úroveň EI, poté ve všech faktorech střední úroveň EI a u několika mála respondentů byla ve všech faktorech zjištěna nízká úroveň EI. Co se týče dílčích cílů tak byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi stávajícími a budoucími sp. pedagogy, mezi muži a ženami a mezi pedagogy se zaměřením na sp. pedagogy a mezi těmi, kteří měli jiné zaměření. Statisticky významný rozdíl nebyl nalezen mezi emoční inteligencí, praxí a věkem. Na základě výsledků jsme tak přijali první dvě stanovené hypotézy: ženy dosahují vyšší úrovně EI než muži a vyšší EI dosahují pedagogové se specializací na sp. pedagogiku. Naopak jsme zamítli hypotézy H3 a H4: Úroveň emoční inteligence stoupá s věkem a praxí.

Na základě této práce lze říci, že vyšší úrovní emoční inteligence disponují zejména stávající pedagožky a to se zaměřením na speciální pedagogiku. Věk ani délka praxe nehraje roli. Tyto poznatky a informace by mohly být vodítkem k tomu, aby se emoční inteligence stala běžnou praxí u všech budoucích či stávajících pedagogů a to bez ohledu na pohlaví, věk, praxi či zaměření.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorders

Aj. – A jiné

Apod. – A podobně

Č. – Číslo

ECI – Emotional Competence Inventory

EI – Emoční inteligence

EQ – Emoční kvocient

EQ-i – Emotional Quotient Inventory

IQ – Inteligenční kvocient

Kol. – kolektiv

MP – mentální postižení

MSCEIT – Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test

Např. – Například

Obr. – Obrázek

Př.n.l. – Před naším letopočtem

S. – Strana

Sb. – sbírka zákonů

SEIS – Schutte Emotional intelligence Scale

Sp. – Speciální

Stř. – střední

Tab. – Tabulka

TEIQue – Trait Emotional Intelligence Questionnaire

Tzv. – Takzvaně

WAIS – Wechsler Adult Intelligence Scale

WISC – Wechsler Intelligence Scale for Children

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

ABIODULLAH, Muhammad, et al. Emotional Intelligence as a Predictor of Teacher Engagement in Classroom. *Bulletin of Education and Research*, 2020, 42.1: 127-140.

ALANAZI, Mona Saleh. Emotional intelligence and self-efficacy among the prime stakeholders in special education: a case of Saudi Arabia. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 2021, 11.1.

AL-BAWALIZ, Mohammad Abdessalam; ARBEYAT, Ahmad; HAMADNEH, Burhan Mahmmud. Emotional Intelligence and Its Relationship with Burnout among Special Education Teachers in Jordan: An Analytical Descriptive Study on the Southern Territory. *Journal of Education and Practice*, 2015, 6.34: 88-95.

ALEGRE, Alberto. Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know?. *The Family Journal*, 2011, 19.1: 56-62.

AMIRIAN, Seyed Mohammad Reza; BEHSHAD, Azam. Emotional intelligence and self-efficacy of Iranian teachers: A research study on university degree and teaching experience. *Journal of Language Teaching and research*, 2016, 7.3: 548.

ANARI, Nahid Naderi. Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of workplace Learning*, 2012.

ANJUM, Ambreen, et al. Emotional Intelligence and Life Satisfaction of Teachers Working at Special Education Institutions of Bahawalpur, Pakistan. *Journal of Arts and Social Sciences*, 2020, 7.1: 21.

ANTOÑANZAS, Jose L., et al. Emotional intelligence and personality in student teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014, 132: 492-496.

ARMOUR, William, et al. Emotional intelligence and learning & teaching in higher education: Implications for bioscience education. *Investigations in university teaching and learning*, 2012, 8: 4-10.

AUSTIN, J. Elizabeth & SAKLOFSKE, Don. Příliš mnoho typů inteligence? O podobnostech a rozdílech mezi sociální, praktickou a emoční inteligencí In SCHULZE, Ralf, ROBERTS, Richard D., ed. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-229-4.

BADENHORST, Anobé; SMITH, Dawie. Misconceptions about emotional intelligence: Deploying emotional intelligence in one's life dimensions. *SA Journal of Human Resource Management*, 2007, 5.3: 1-10.

BAGHERIA, Zahra; KOSNINA, Azlina Mohd; BESHARATB, Mohammad Ali. The influence of culture on the functioning of emotional intelligence. In: 2nd international seminar on quality and affordable education. Malaysia: Faculty of Education, University Technology Malaysia. 2013. p. 123-7.

BAR-ON, Reuven. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 2006, 13-25.

BEZDĚK, Ctibor. *Etikoterapie: záhada nemoci a smrti*. 5. opr. a rozš. vyd. Olomouc: Fontána, c2007. ISBN 80-7336-370-4.

BRACKETT, Marc A.; RIVERS, Susan E.; SALOVEY, Peter. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, 2011, 5.1: 88-103.

BRACKETT, Marc A.; SALOVEY, Peter. Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, 2006, 18: 34-41.

BRADBERRY, Travis a Jean GREAVES. *Emoční inteligence v praxi: všechno, co potřebujete vědět o úspěšném životě, vztazích a kariéře*. Praha: Columbus, 2007. ISBN 978-80-7249-220-6.

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

BRADBERRY, Travis; GREAVES, Jean. *Emotional Intelligence 2.0*. TalentSmart, 2009.

CAPPER, Carole. 10 Compassion. In: MASON-WHITEHEAD, Elizabeth, et al. (ed.). *Key concepts in nursing*. Sage, 2008.

Ciarrochi, J., & Godsellová, C. (2007). Reflexe jako základ emoční inteligence: teorie a přehled literatury. In R. Schultze & R.D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: Přehled základních přístupů a aplikací* (pp. 89–110). Praha: Portál.

CIARROCHI, Joseph; DEANE, Frank P.; ANDERSON, Stephen. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and individual differences*, 2002, 32.2: 197-209.

COBB, Brandy. *Assessing job satisfaction and emotional intelligence in public school teachers*. 2004.

COMPASS GROUP: *How you made them feel*, c2022.

ČADÍLEK, Miroslav; LOVEČEK, Aleš. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: MU, 2005.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DAWDA, Darek; HART, Stephen D. Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and individual differences*, 2000, 28.4: 797-812

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi : vyučovací styl : role učitele : pedagogické dovednosti : sebereflexe : hospitace : komunikativní dovednosti. Praha: Grada Publishing, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.

EL BADAWY, Tarek A.; MAGDY, Mariam M. Assessing the impact of emotional intelligence on job satisfaction: An empirical study on faculty members with respect to gender and age. *International Business Research*, 2015, 8.3: 67.

FABIO, Annamaria Di; PALAZZESCHI, Letizia. Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 2008, 36.3: 315-326.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo; EXTREMERA, Natalio. Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 2006, 18: 7-12.

FURNHAM, Adrian. Psychologie: 50 myšlenek, které musíte znát. Praha: Slovart, Praha, 2012. ISBN 9788073916152.

GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ. Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími. Praha: Portál, 2006. Pedagogická praxe. ISBN 80-7367-115-8.

GARDNER, Howard. Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books, 1999. ISBN 0-465-02611-7

GIGNAC, Gilles E. On a nomenclature for emotional intelligence research. *Industrial and Organizational Psychology*, 2010, 3.2: 131-135.

GOLEMAN, Daniel. Emoční inteligence. Vydání druhé, (v nakladatelství Metafora první). V Praze: Metafora, spol. s.r.o, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

GOLEMAN, Daniel. Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

GOLEMAN, Daniel. Emotional intelligence. Toronto: Bantam Books, 1995. ISBN 0-553-09503-X.

GOLEMAN, Daniel. Práce s emoční inteligencí: jak odstartovat úspěšnou kariéru. V Praze: Columbus, 2000. ISBN 80-7249-017-6.

GOLEMAN, Daniel; BOYATZIS, E. Richard; MCKEE, Annie. Primal Leadership: realizing the power of emotional intelligence. Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 2002

GUILFORD, Joy Paul. The structure-of-intellect model. Handbook of intelligence: Theories, measurements, and applications, 1985, 225-266.

GUNTERSODORFER, Ivett; GOLUBEVA, Irina. Emotional intelligence and intercultural competence: Theoretical questions and pedagogical possibilities. UMBC Faculty Collection, 2018.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. Úvod do speciálního poradenství. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-659-8.

HARTL, Pavel. Stručný psychologický slovník. Vyd.1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HEN, Meirav; SHARABI-NOV, Adi. Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. Teaching education, 2014, 25.4: 375-390.

HERBST, Tessie H.; MAREE, Kobus G. Thinking style preference, emotional intelligence and leadership effectiveness. SA Journal of Industrial Psychology, 2008, 34.1: 32-41.

HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelství. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.

HYPŠOVÁ, Petra, et al. Emoční inteligence příslušníků Policie České republiky a běžné populace: vybrané demografické charakteristiky. *Ceskoslovenska Psychologie*, 2021, 65.6: 592-607.

CHERNISS, Cary, et al. Emotional intelligence: what does the research really indicate? Educational psychologist, 2006, 41.4: 239-245.

CHERNISS, Cary. Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and organizational psychology*, 2010, 3.2: 110-126.

ILHAN, Adilogullari; HAKKI, Ulucan; ENDER, Senel. Analysis of the relationship between the emotional intelligence and professional burnout levels of teachers. Educational Research and Reviews, 2014, 9.1: 1-8.

ISENBERGER, Lynn; ZEMBYLAS, Michalinos. The emotional labour of caring in teaching. Teaching and teacher education, 2006, 22.1: 120-134.

JALEEL, Sajna; VERGHIS, Alie Molly. Comparison between Emotional Intelligence and Aggression among Student Teachers at Secondary Level. Universal Journal of Educational Research, 2017, 5.1: 137-140.

JŮVA, Vladimír. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KALISKÁ, L.; NÁBĚLKOVÁ, E.; SALBOT, V. Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie TEIQue-SF/TEIQue-CSF: manuál k skráteným formám. *Banská Bystrica: Belianum*, 2015.

KALISKÁ, Lada; NÁBĚLKOVÁ, Eva. Psychometrické vlastnosti a slovenské normy Dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti, adolescentov a dospelých. *Banská Bystrica: Belianum*, 2015, 189.

KANESAN, Pavitra; FAUZAN, Norsiah. Models of emotional intelligence: A review. *e-Bangi*, 2019, 16: 1-9.2

KANITZ, Anja von. Jak rozvíjet svou emoční inteligenci. Praha: Grada, 2008. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-2582-6.

KANT, Ravi; SHANKER, Amit. Relationship between Emotional Intelligence and Burnout: An Empirical Investigation of Teacher Educators. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2021, 10.3: 966-975.

KAZMI, U.; MUAZZAM, Amina. Nature of adjustment problems among college/university students: a meta-analysis. *J Edu Enq Ref*, 2019, 4: 2-11

KOHOUTEK, Rudolf. Typologie osobnosti učitelů. *Psychologie v teorii a praxi*, 2009.

KOSTIĆ-BOBANOVIĆ, Moira. Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 2020, 33.1: 1200-1213.

KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Galén, c2005. ISBN 80-7262-314-1.

KREMENITZER, Janet Pickard. The emotionally intelligent early childhood educator: Self-reflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, 2005, 33.1: 3-9.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Vyd.1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-835-X.

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

KULIŠŤÁK, Petr. *Neuropsychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-554-7.

KUMAR, Jeya Amantha; MUNIANDY, Balakrishnan. The Influence of Demographic Profiles on Emotional Intelligence: A Study on Polytechnic Lecturers in Malaysia. *International online journal of educational sciences*, 2012, 4.1.

LACA, Slavomír. Etické kontexty pedagogickej profesie. Brno: Institut mezioborových studií, 2013. ISBN 978-80-87182-35-2.

LANIADO, Nessia. Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí. Praha: Portál, 2004. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-870-8.

LEKAVICIENE, Rosita; ANTINIENE, Dalia. High emotional intelligence: Family psychosocial factors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2016, 217: 609-617.

LESTARI, Subekti Dwi; SAWITRI, Dian Ratna. Correlation between emotional intelligence and work engagement of special need school teachers. *Advanced Science Letters*, 2017, 23.4: 3480-3482.

LÍŠKOVÁ, Barbora. Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-398-7.

MAJALI, AABAJ, et al. The Relationship between Emotional Intelligence and Burnout among Special Education Teachers in Jordan.. *International Journal of Adult and Non Formal Education*, 2015, 3.4: 94-100.

MAKKAR, Simarjeet. Emotional intelligence and working conditions in the Indian banking sector: an empirical study. *An International Peer-Reviewed and Referred Scholarly for Interdisciplinary Studies*, 2016, 3.23: 1677-1687.

MAYER, J. D. MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 2002.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Test emoční inteligence. Praha: Hogrefe-Testcentrum, 2012.

MAYER, John D. What is emotional intelligence? P Salovey, DJ Sluyter, (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Basic Books, New York, 1997, 3: 34.

MAYER, John D.; CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 1999, 27.4: 267-298.

MAYER, John D.; CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, 2016, 8.4: 290-300.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David R. TARGET ARTICLES: "Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications". *Psychological inquiry*, 2004, 15.3: 197-215.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MLČÁK, Zdeněk; CABÁK, Daniel; NEČEKALOVÁ, Klára. Emocionální inteligence a prosociální chování v dispozičním paradigmatu. *Psychologie a její kontexty (Psychology & Its Contexts)*, 2016, 7.2: 43-58.

MOLČANOVÁ, Zuzana.; BAUMGARTNER, František. Emočná inteligencia – teória, metodológia, možnosti výskumu. In RUISEL, Imrich. *Myslenie – osobnosť – múdrosť*. Bratislava: Slovak Academic Press, 2008

MORTIBOYS, Alan. *Teaching with emotional intelligence: A step-by-step guide for higher and further education professionals*. Routledge, 2013

MOUTON, Alexandre, et al. Emotional intelligence and self-efficacy among physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2013, 32.4.

MUSTAFFA, Dr, et al. Emotional Intelligence of Special Educators and General School Teachers. *IJRAR-International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR)*, E-ISSN, 2018, 2348-1269.

MYINT, Aye Aye; AUNG, Aye Aye. The relationship between emotional intelligence and job performance of Myanmar school teachers. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 2016, 1.1.

MYSLIVEČEK, J. *Základy neurověd. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Triton, 2009. ISBN 978-807-3870-881.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0529-0.

NELSON, Darwin B.; LOW, Gary R.; NELSON, K. A. Y. E. The emotionally intelligent teacher: A transformative learning model. *Texas Study of Secondary Education*, 2005, 13: 7-10.

NEUBAUER A. C., FREUDENTHALER, H. H.. Modely emoční inteligence. In: SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007, s. 53-70. ISBN 978-80-7367-229-4.

NEWBERRY, Melissa; ALLSOP, Yvonne. Teacher attrition in the USA: The relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching*, 2017, 23.8: 863-880.

NEWSOME, Shaun; DAY, Arla L.; CATANO, Victor M. Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 2000, 29.6: 1005-1016

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3819-5.

PENROSE, Andrea; PERRY, Chris; BALL, Ian. Emotional intelligence and teacher self efficacy: the contribution of teacher status and length of experience. *Issues in educational research*, 2007, 17.1: 107-126.

PÉREZ, J. C., PETRIDES, K. V., FURNHAM, A.. Měření rysové emoční inteligence. In: SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací. Praha: Portál, 2007 s. 201-215. ISBN 978-80-7367-229-4.

PEŠATOVÁ, Ilona a Václava TOMICKÁ. Úvod do integrativní speciální pedagogiky. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-268-5.

PETRIDES, Konstantine V.; FURNHAM, Adrian. On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 2000, 29.2: 313-320.

PETRIDES, Kostantinos V.; FURNHAM, Adrian. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 2001, 15.6: 425-448.

PIPEKOVÁ, Jarmila. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PLETZER, Marc. Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat. Praha : Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-3057-8.

PLHÁKOVÁ, A. Učebnice obecné psychologie. 1.vyd. Praha: Academia, dotisk: 2007. ISBN 978-80-200-1499-3.

PRAUS, Petr. Inteligence a její měření. In: Časopis Mensy České republiky. 2008

PTÁČEK, Radek, Hana KUŽELOVÁ a Libuše ČELEDVÁ. Vývoj dětí v náhradních formách péče. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011. ISBN 978-80-7421-040-2.

PUERTAS MOLERO, Pilar, et al. Emotional intelligence in university physical education teachers. 2018.

RASTEGAR, Mina; MEMARPOUR, Samane. The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 2009, 37.4: 700-707.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 1990, 9.3: 185-211.

SHAPIRO, Lawrence E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál, 1998. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-238-6.

SCHULZE, Ralf, ROBERTS, Richard D., ed. Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-229-4.

- SCHUTTE, Nicola S., et al. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 1998, 25.2: 167-177.
- SILAMBOLI, Ms S.; SUJATHAMALINI, J. EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF PROSPECTIVE SPECIAL EDUCATORS. Editorial Board, 2020, 9.4: 157.
- SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. Psyché. ISBN 978-80-247-3311-1.
- SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009. Studium. ISBN 978-80-87029-62-6.
- STEIN, Murray B.; KEAN, Yin M. Disability and quality of life in social phobia: epidemiologic findings. *American Journal of Psychiatry*, 2000, 157.10: 1606-1613.
- STEIN, Steven J.; BOOK, Howard E. *The EQ edge: Emotional intelligence and your success*. John Wiley & Sons, 2011.
- STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
- STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd.1. Praha: Portál, s.r.o, 2002. ISBN 80-7178-553-9.
- SUNGOH, S. M., et al. Influence of emotional intelligence on teacher effectiveness of science teachers. *Psychology*, 2019, 10.13: 1819-1831.
- TABATABAEI, Seyed Omid; FARAZMEHR, Zahra. The relationship between emotional intelligence and Iranian language institute teachers' job satisfaction. *Theory and practice in language studies*, 2015, 5.1: 184.
- TWARDOWSKA-STASZEK, Estera; ALBERSKA, Małgorzata. Emotional Intelligence and Social Competences of Special School Teachers. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 2020, 23.4: 111-133.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VALENTE, Sabina; MONTEIRO, Ana Paula; LOURENÇO, Abílio Afonso. The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 2019, 56.5: 741-750.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.

VESELY, Ashley K.; SAKLOFSKE, Donald H.; LESCHIED, Alan DW. Teachers—The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 2013, 28.1: 71-89.

WEDLICHOVÁ, Iva. Emoční inteligence. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2011. Skripta. ISBN 978-80-7414-347-2.

WILDING, Christine M. Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch. Praha: Grada, 2010. *Psychologie pro každého*. ISBN 978-80-247-2754-7.

WOOD, Robert a Harry TOLLEY. Testy emoční inteligence. Brno: Computer Press, 2003. *Rozvoj osobnosti*. ISBN 80-7226-898-8.

Zákon č. 563/2004 Sb.: Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2020. Praha: msmt.cz. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene>

ZAMPETAKIS, Leonidas A. The measurement of trait emotional intelligence with TEIQue-SF: An analysis based on unfolding item response theory models. In: *What have we learned? Ten years on*. Emerald Group Publishing Limited, 2011.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1- Demografické údaje v rámci sledovaného souboru -----	46
Tabulka 2 - Celková úroveň EI pro soubor N (180) - budoucí a stávající sp. pedagogové ---	50
Tabulka 3 - Faktor Well – being – úroveň emoční inteligence pro soubor N (180)-budoucí a stávající sp. pedagogové -----	51
Tabulka 4 - Faktor sebekontroly – úroveň emoční inteligence pro soubor N (180) – budoucí a stávající sp. pedagogové -----	52
Tabulka 5 - Faktor emocionality – úroveň emoční inteligence pro soubor N (180) – budoucí a stávající sp. pedagogové -----	53
Tabulka 6 - Faktor sociability – úroveň emoční inteligence pro soubor N (180) – budoucí a stávající sp. pedagogové -----	54
Tabulka 7 - Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů pro zjištění rozdílu mezi hodnotami u skupiny budoucích (62) a u skupiny stávajících (118) speciálních pedagogů. -----	55
Tabulka 8 - Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů pro zjištění rozdílu mezi hodnotami u skupiny žen (332) a u skupiny mužů (50). -----	56
Tabulka 9 - Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů pro zjištění rozdílu mezi hodnotami u skupiny respondentů se zaměřením na speciální pedagogiku (180) a u skupiny respondentů, kteří nemají zaměření na speciální pedagogiku (202) -----	56
Tabulka 10 - Analýza korelace EI a věku pro celý soubor N (382) -----	57
Tabulka 11 - Analýza korelace EI a praxe pro celý soubor N (382)-----	58

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Model EQ – Emoční inteligence (Vlastní tvorba dle Mayera a kol., 2012).....	11
Obrázek 2 - Model EQ – Oblasti – dovednosti EI (Bradberry & Greaves, 2009).....	15
Obrázek 3 - Model EQ – 4 dovednosti EQ (Vlastní tvorba dle Carusa, Mayera & Saloveye, 2004).....	15
Obrázek 4 - Modely EQ v práci (Zdroj: Neubauer & Freudenthaler, 2007; Pérez & et al., 2007 - vlastní tvorba).....	23
Obrázek 5 - Schéma EI, znázorňující oblasti jednotlivých schopností EI (Vlastní tvorba dle Saloveye & Mayera, 1997, s. 190 + překlad).....	25
Obrázek 6 - Rozložení emoční inteligence znázorňující jednotlivé oblasti schopností EI (Salovey & Mayer, 1997).....	27
Obrázek 7 - Pyramida čtyř hlavních schopností z roku 2016 – nejnovější model EI od Mayera, Saloveye & Carusa (Mayer et al., 2016-vlastní tvorba).....	27
Obrázek 8 - Schéma modelu EI od Bar – Ona. Model je složen z intrapersonální a interpersonální složky, adaptability, zvládání stresu a obecné nálady. Toto vede ke konečnému efektivnímu výkonu (Stein & Kean, 2000).....	29
Obrázek 9 - Interpretace vysokého a nízkého skóre jednotlivých faktorů (Kaliská, Nábělková, Salbot, 2015).....	48

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Celková úroveň EI pro celý soubor N (180)- budoucí a stávající sp. pedagogové---	50
Graf 2 - Faktor well – being – úroveň EI pro celý soubor N (180) – budoucí a stávající sp. pedagogové -----	51
Graf 3 - Faktor sebekontroly – úroveň EI pro soubor N (180) – budoucí a stávající sp. pedagogové -----	53
Graf 4 - Faktor emocionality – úroveň EI pro soubor N (180) – budoucí a stávající sp. pedagogové -----	54
Graf 5 - Faktor sociability – úroveň EI pro soubor N (180)- stávající a budoucí speciální pedagogové -----	55
Graf 6 - Vztah průměrné EI a věku respondentů pro celý soubor N (382) -----	57
Graf 7 - Vztah průměrné EI a praxe respondentů pro celý soubor N (382) -----	58

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha číslo 1 – Dotazník na demografické údaje

Vážení pedagogové/pedagožky x speciální pedagogové/speciální pedagožky (jak budoucí, tak stávající).

dovoluji si Vám předložit dotazník, zaměřený na demografické údaje a emoční inteligenci. Pomocí dotazníku chci zjistit souvislost těchto dat. Odpověď, která je pro Vás tou nejvýstižnější, prosím označte křížkem nebo doplňte. Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplnění je dobrovolné.

Děkuji za pochopení a ochotu vyplnit dotazníky

Demografické údaje:

1. Pohlaví:

- Žena
 Muž

2. Věk.....let

3. Organizace, ve které jste zaměstnán/a:

- Dětský domov x Dětský domov se školou
 Diagnostický ústav
 Výchovný ústav
 Speciální mateřská škola
 Speciální základní škola
 Speciální střední škola
 Mateřská škola
 Základní škola
 Střední škola
 Vyšší odborná škola
 Vysoká škola
 Jazyková škola
 Zatím studuji
 Nezaměstnaný/á
 Jiné (doplňte).....

4. Jaká je délka Vaší dosavadní praxe v oboru? (Pokud nemáte žádnou praxi, otázku nevyplňujte)

Roky (dopíšte).....

5. Jaké máte dosavadní vzdělání?

- Středoškolské s maturitou
 DiS.
 Bakalář
 Magistr/Inženýr
 Doktorát
 Žádné z uvedených

6. Pracujete v současné době ve školství nebo v zařízení ústavní péče?

- Ano
 Ne

7. Je Váš studijní obor zaměřen na speciální pedagogiku?

- Ano
 Ne
 Už nestuduji

8. Pracujete v současné době v rámci speciální pedagogiky?

- Ano
 Ne

Příloha číslo 2 – Dotazník rysové emocionální inteligence**Dotazník rysové emocionální inteligence**

Odpondejte na všechny položky tak, že zaškrtnete číslo, které nejlépe odráží míru Vašeho souhlasu nebo nesouhlasu s daným výroem. Neexistují vyloženě správné nebo nesprávné odpovědi, jde jen o Vás. Použijte, prosím, tohoto odstupňování.

	Úplně nesouhlasím					Úplně souhlasím	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Nedělá mi problém vyjádřit své emoce slovy	1	2	3	4	5	6	7
2. Často mi dělá problém vidět věci očima druhých lidí	1	2	3	4	5	6	7
3. Všeobecně jsem vysoce motivovaný tip člověka	1	2	3	4	5	6	7
4. Obvykle mám těžkosti se zvládním svých emoci	1	2	3	4	5	6	7
5. Obvykle nepovažuji svůj život za radostný	1	2	3	4	5	6	7
6. Umím dobře vycházet s lidmi	1	2	3	4	5	6	7
7. Často měním svoje názory	1	2	3	4	5	6	7
8. Obecně je pro mě těžké rozeznat, jakou emoci právě cítím	1	2	3	4	5	6	7
9. Cítím, že mám mnoho dobrých vlastností	1	2	3	4	5	6	7
10. Často se mi zdá těžké zastat se svých práv	1	2	3	4	5	6	7

11. Obvykle umím ovlivnit cítění druhých lidí	1	2	3	4	5	6	7
12. Celkově je můj úhel pohledu na většinu věcí pochmurný	1	2	3	4	5	6	7
13. Moji blízcí si často stěžují, že s nimi nezacházím správně	1	2	3	4	5	6	7
14. Často mi přijde těžké přizpůsobit svůj život tomu, co se momentálně děje	1	2	3	4	5	6	7
15. Obvykle umím zvládat stres	1	2	3	4	5	6	7
16. Často mám problém projevit náklonost svým blízkým	1	2	3	4	5	6	7
17. Za normálních okolností jsem schopný/á představit si sebe „v kůži někoho jiného“ a vcítit se do jeho pocitů	1	2	3	4	5	6	7
18. Obvykle mám problém udržet si k něčemu dostatečnou motivaci	1	2	3	4	5	6	7
19. Obvykle umím najít způsob, jak mít pod kontrolou svoje emoce, pokud chci	1	2	3	4	5	6	7
20. Celkově jsem se svým životem spokojený/á	1	2	3	4	5	6	7
21. Popsal/a bych se jako dobrý/á vyjednávač/ka	1	2	3	4	5	6	7
22. Často se ocitnu v situacích, kterým bych se radši vyhnul/a	1	2	3	4	5	6	7
23. Často se zamýšlím nad svými pocity a emocemi	1	2	3	4	5	6	7
24. Věřím, že mám mnoho silných stránek	1	2	3	4	5	6	7
25. Mám tendenci vzdát se, i když vím, že jsem v právu	1	2	3	4	5	6	7
26. Nejsem schopný/á měnit to, co cítí druzí	1	2	3	4	5	6	7
27. Všeobecně si myslím, že se věci v mém životě vydaří	1	2	3	4	5	6	7
28. Je pro mě těžké citově se připoutat dokonce i k těm, kteří jsou mi blízcí	1	2	3	4	5	6	7
29. Všeobecně jsem schopný/á přizpůsobit se novým situacím	1	2	3	4	5	6	7
30. Druzí na mě oceňují moji uvolněnost	1	2	3	4	5	6	7

Prosím, zkontrolujte, zda jste všechny položky dotazníku vyplnil/a. Ještě jednou děkujeme za váš čas a ochotu.