

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPOLEČENSKÝCH VĚD



**Emoční inteligence
soudobých pedagogů**

Diplomová práce

Autor práce: Bc. Denisa Jurečková

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

Studijní program: USVma-Zmi

Olomouc 2021

PALACKÝ UNIVERSITY OLOMOUC
FACULTY OF EDUCATION
DEPARTMENT OF SOCIAL SCIENCES



**Emotional intelligence
of contemporary educationalists**

Thesis

Author: Bc. Denisa Jurečková

Supervisor: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Study program: USVma-Zmi

Olomouc 2021

Jméno a příjmení autora: Bc. Denisa Jurečková
Název diplomové práce: Emoční inteligence soudobých pedagogů
Pracoviště: Pedagogická fakulta
Vedoucí diplomové práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.
Rok obhajoby diplomové práce: 2021

Abstrakt:

Tato diplomová práce se zabývá problematikou emoční inteligence a zejména její významností v učitelské profesi. V teoretické části se jednak věnuji sumarizaci hlavních myšlenek klíčových průkopníků v oblasti emoční inteligence, tak jejími jednotlivými pojetími i způsoby jejího měření. Následně představuji celou řadu faktorů, které na fenomén emoční inteligence mají zřejmý vliv, z nichž se podrobněji zaměřuji na vliv pohlaví, věku a délky pracovní zkušenosti. Pro ucelenost teoretické části jsem charakterizovala osobnost učitele a uvedla podstatná fakta, která vyzdvihují důležitost emoční inteligenci v kontextu školního prostředí.

Cílem výzkumné části bylo zmapovat emoční inteligenci soudobých pedagogů. Do kvalitativního šetření a vyplnění dotazníku SEIS (Schutte EI Scale) se zapojilo 440 pedagogických respondentů, kde probandi vyjadřovali míru souhlasu, popř. nesouhlasu prostřednictvím pětibodové Likertovy škály. Analýza dat proběhla následně v programu Statistika13. Mimo hlavní cíl jsem určovala, zdali existuje rozdíl ve skóre emoční inteligence mezi muži a ženami, zdali emoční inteligence souvisí s věkem či délkou pracovní zkušenosti.

Klíčová slova: *emoční inteligence, emoce, pedagog, škola, pohlaví, věk, délka pracovní zkušenosti*

Souhlasím s vypůjčením diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Author's name and surname: Bc. Denisa Jurečková
Title of the thesis: Emotional intelligence of contemporary educationalists
Department: Department of Education
Supervisor: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.
The year of presentation: 2021

Abstract:

This thesis deals with the issue of emotional intelligence and especially its importance in the teaching profession. In the theoretical part, I summarize the main ideas of key pioneers in the field of emotional intelligence, as well as its individual concepts and ways of measuring it. Subsequently, I present a number of factors that have an obvious influence on the phenomenon of emotional intelligence, of which I focus in detail on the influence of gender, age and length of work experience. For the completeness of the theoretical part, I have characterized the personality of the teacher and also I have presented key facts that highlight the importance of emotional intelligence in the context of the school environment.

The aim of the research part was to map the emotional intelligence of contemporary educationalists. 440 teachers took part in filling in the SEIS questionnaire (Schutte EI Scale), in which the proband expressed the degree of agreement or disagreement through the five-point Likert's scale. The data analysis was subsequently performed in the Statistics13 program. Outside the main goal, I determined whether there is a difference in emotional intelligence scores between men and women, whether emotional intelligence is related to age or length of work experience.

Key words: *emotional intelligence, emotions, educationalist, school environment, gender, age, work experience*

I agree this thesis to be lent within the library service.

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Já, níže podepsaná studentka, tímto čestně prohlašuji, že diplomovou práci na téma *Emoční inteligence soudobých pedagogů* jsem vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Soni Lemrové, PhD., za použití v práci uvedených pramenů literatury a odborných zdrojů a dodržování zásad vědecké etiky.

V Olomouci dne

.....

.....

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Soni Lemrové, Ph.D. za odborný dohled, vstřícnost a cenné rady při konzultacích, které mi poskytla v průběhu tvorby této diplomové práce.

Obsah

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ	5
Úvod.....	9
1 VYMEZENÍ POJMU EMOČNÍ INTELIGENCE	11
1.1 Definice a historický vývoj pojmu	11
1.2 Hlavní složky emoční inteligence	16
1.2.1 Sebeuvědomění	18
1.2.2 Sebeovládání	18
1.2.3 Empatie	19
1.2.4 Řízení mezilidských vztahů.....	20
1.3 Komparace emoční a sociální inteligence.....	20
2 Pojetí a měření emoční inteligence	24
2.1 Model emoční inteligence jako schopnosti	24
2.2 Smíšené modely emoční inteligence	27
2.2.1 Model emoční inteligence podle Bar-Ona	27
2.2.2 Model emoční inteligence podle Davida Golemana	28
3 Emoční inteligence a faktory, které ji ovlivňují.....	30
3.1 Emoční inteligence vs. pohlaví.....	31
3.2 Emoční inteligence vs. věk	33
3.3 Emoční inteligence vs. délka pracovní zkušenosti	35
4 Školní prostředí v kontextu emoční inteligence	37
4.1 Osobnost učitele	38
5 VÝZKUMNÁ ČÁST	42
5.1 Zkoumaná problematika, cíle práce a hypotézy	42
5.2 Charakteristika zkoumané populace a popis souboru.....	44
5.2.1 Charakteristika českých pedagogů.....	44
5.2.2 Organizace a realizace empirického šetření	45
5.2.3 Charakteristika zkoumaného vzorku respondentů.....	46
5.3 Aplikovaná metodika	50
5.3.1 Škála emoční inteligence SEIS	50
5.4 Statistické metody analýzy dat	51
6 Výsledky práce	53

6.1	Profil zkoumaného souboru z hlediska pohlaví	53
6.2	Profil zkoumaného souboru z hlediska věku a délky praxe	56
6.2.1	Profil zkoumaného souboru z hlediska věku a délky praxe s ohledem na pohlaví respondentů	58
6.3	K platnosti hypotéz	59
7	DISKUZE.....	60
	ZÁVĚR.....	65
	RESUMÉ.....	66
	SEZNAM LITERATURY	67
	SEZNAM TABULEK.....	72
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	73
	SEZNAM GRAFŮ	74
	PŘÍLOHY	75

Úvod

Učitel. Pro někoho povolání snů, pro někoho nezáviděníhodná profese. Jistě není sporu, že dobrý a kvalitní učitel by měl být vybaven celou řadou veškerých kompetencí, dovedností a vědomostí, které jsou nezbytné pro vykonávání učitelství. Je však dobré vzít v potaz, jakou roli v učitelské profesi hraje emoční inteligence. V současné přelidněné společnosti je v podstatě nereálné fungovat bez sociálního kontaktu a zvláště na půdě školy dochází ke každodenní interakci učitel a žák. A v každém z nich jsou nedílnou a důležitou součástí života emoce. Je obdivuhodné, jak častokrát stojí v pozadí našich vlastních rozhodnutí, postojů a jsou nám buďto nápomocny či ke škodě v našich konfliktech.

O konceptu emoční inteligence jsem se okrajově zaobírala již ve své bakalářské práci, ve které však hrála prim sociální inteligence. Dnes je zcela zřejmé, že oba druhy inteligence jsou v mnoha ohledech významně provázané a pro celistvost tématu jsem se tentokrát rozhodla vydat psychologickým směrem.

Zájem o výzkum emoční inteligence v poslední době výrazně narůstá. V tomto relativně novém fenoménu jsou často nacházeny celé řady rozporů a není podstatné, jestli jsou studie prováděny na poli psychologie, sociologie, pedagogiky anebo jiných oborů. Dnes je již očividné, že emoční inteligence je podstatně významnější než IQ chceme-li, aby se nám v životě dařilo.

Podstatou předkládané diplomové práce bude sumarizovat podstatné informace, myšlenky, pojetí a získat tak ucelený přehled o dané problematice. Mým druhotným cílem bude zmapovat emoční inteligenci dnešních pedagogů a ověřit souvislosti mezi emoční inteligencí a věkem i délkou pracovní zkušenosti.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V první kapitole teoretické části se věnuji charakteristice emoční inteligence v průběhu jejího historického vývoje. Následně se zabírám pojetím a nejpodstatnějšími modely emoční inteligence. Třetí kapitola je věnována vztahu emoční inteligence a mnou vybranými faktory jako pohlaví, věk a délka pracovní zkušenosti, o které

se pak opírá moje výzkumná část práce. Závěrečná část teoretické části se týká osobnosti učitele.

Napříč různých studií o rozdílnosti pohlaví v oblasti emoční inteligence se potvrzují dva protichůdné směry, stejně tak prozatím nemůžeme spolehlivě prohlásit, že se emoční inteligence mění s věkem či s délkou pracovní zkušenosti. Z toho důvodu se v praktické části zaměřuji na zkoumání toho, zdali existují rozdíly v emoční inteligenci mezi muži a ženami, ale i podle věku a délky praxe. Pro získání dat jsem použila kvantitativní metodu, dotazník SEIS, jehož autorem je doktorka Nicole Schutteová a kol.

K závěru úvodu snad již jen malé zamyšlení: *„Bezpochyby provokující zůstává otázka, zda bychom měli emoce vědecky zkoumat. Cožpak moudrost předků obsažená v umění, filozofii či lidové tradici nestačí? Emoce jsou přeci výsostně subjektivní, velmi křehké a prchavé jevy. Jaký má smysl vědecky studovat lásku nebo smutek? Seznámení s řadou velmi důvtipných paradigmat, v rámci nichž psychologové emoce zkoumají, může naopak velmi rozšířit osobní pohled na to, co emoce jsou, a značně obohatit chápání toho, jakou roli hrají v našem životě.“* (Stuchlíková, 2007, s. 8)

1 VYMEZENÍ POJMU EMOČNÍ INTELIGENCE

„If your emotional abilities aren't in hand, if you don't have self-awareness, if you are not able to manage your mistress in emotions, if you can't have empathy and have effective relationships, then no matter how smart you are, you are not going to get very far.“

(Daniel Goleman (1995) cited in: John O. Dozier (2010) *The Weeping, the Window, the Way*. p. 130.)

Emoce naplňují život každého z nás neobyčejnými prožitky, umí překvapit, umí nás pohltnout. Jsou podstatnou součástí lidské psychiky a hrají neodmyslitelnou roli v chování jedince. Můžeme jen žasnout, kolikrát stojí v pozadí našich rozhodnutí, předvídají naše postoje nebo komplikují naše konflikty. To, že jsme schopni porozumět tomu, co se právě odehrává nejenom v nás, ale i v druhých lidech, to že jsme schopni nejen emoce, ale i afekty, nálady a vášně regulovat, označujeme jako emoční inteligenci.

1.1 Definice a historický vývoj pojmu

Pokud mluvíme o lidské inteligenci, v podstatě myslíme inteligenci intelektuální, čili IQ. Dnes je však známo, že nestačí mít výhradně vysokou inteligenci v klasickém slova smyslu, jelikož časté problémy, s nimiž se lidé setkávají, jsou mnohdy emočního charakteru. Samotný pojem emoční inteligence se začal hojně používat teprve pár desítek let nazpět, nicméně hovorová slova¹ pro nejrůznější složky emoční inteligence se vyskytují značně dříve (Wood, Tolley, 2003).

Vzhledem k tomu, že 21. století je období, ve kterém jsou někdy i velmi intenzivní změny na denním pořádku, pak musí být jasné, že náš emoční aparát není a ani nemůže být dostatečně přizpůsoben na podmínky dnešní doby. Právě z tohoto důvodu je výzkum emocí a emoční inteligence podstatný pro řízení

¹ např. „je jak utržený ze řetězu“, nebo „je to studený frňák“ či „je to dobrý společník“ apod.

co nejlepšího života ve všech oblastech, jak v oblasti osobní, tak v oblasti pracovní (Goleman, 2011).

K rozmachu veškerých poznatků ohledně emoční inteligence nepatří uznání pouze dále zmiňovaným psychologům Mayerovi a Saloveyemu, ale taktéž i technologickému progresu v oblasti prostorového zobrazování činnosti mozkové tkáně. Díky těmto neurobiologickým poznatkům jsou vědci schopni mnohem lépe pochopit mechanismy lidských mozkových center, tedy i center emočních (Goleman, 2011).

Bradberry a Greaves (2013, s. 22-23) pak vysvětlují, že spolu s objevem emoční inteligence bylo zjištěno následující, a to, že „*lidé s mimořádně vysokým IQ výkonnostně překonávají ty s průměrným IQ jen ve 20 % případů, zatímco lidé s průměrným IQ podávají v 70 % případů lepší výkony než nadprůměrně inteligentní jedinci.*“ Bylo tedy zjištěno, že IQ není rozhodujícím faktorem pro úspěch v životě. David Goleman (2011) tohle tvrzení podporuje i ve spojitosti se stavbou lidského mozku. Podotýká, že lidé mají v podstatě dva druhy mozku a tedy i dva různé druhy inteligence. Emoční a kognitivní (popř. racionální). Zda-li se bude lidem v životě dařit a budou spokojeni, o tom rozhodují oba dva. Avšak bez emoční inteligence nemá rozum možnost zužitkovat všechny své potenciály.

Emoční inteligence zaznamenala ohromný boom zejména díky slavnému bestselleru Davida Golemana *Emoční inteligence*, kterou vydal roku 1995 a sám autor se stal jejím největším propagátorem. Zdůrazňoval mimo jiné její nezbytnost v každodenním reálním životě, v oblasti komunikačních dovedností, při zvládnání nevyzpytatelných životních situací a pro dosažení nejen osobního, ale i pracovního úspěchu. Hledáme-li ale počátky konceptu emoční inteligence, musíme se podívat o trochu dál do minulého století.

V roce 1920 americký psycholog Edward Lee Thorndike prezentuje svou definici sociální inteligence, kdy ji definuje jako „*schopnost porozumět a řídit muže a ženy, chlapce a děvčata – chovat se rozumně v lidských vztazích*“ (Thorndike, 1920, s. 228, in Ruisel 2000, s. 46). Z citace rozumíme, že člověk by měl být schopen rozumné komunikace, umět spolupracovat a snažit se

o bezproblémové mezilidské vztahy. Odkazujíc se na svou bakalářskou práci *Vliv sociální inteligence v pracovní skupině* (Jurečková, 2018), doplňuji, že prvotní snahou bylo vymezit sociální inteligenci nejenom od obecné (kognitivní) inteligence, ale zároveň i od inteligence emoční, se kterou je významně propojena. Vztahem mezi emoční a sociální inteligencí se budu podrobněji zabývat v podkapitole 1.3.

Dnes mnoho autorů nesouhlasí s tvrzením, že emoční inteligence je součástí sociální inteligence. Naopak jsou s to, že emoční inteligence daleko přesahuje sociální inteligenci, neboť se zaobírá nejenom emocemi v interpersonálních situacích, ale taktéž vnitřního prožívání každého z nás (Kaliská, Nábělková, 2015).

V 50. letech minulého století uveřejnil Abraham Harold Maslow hierarchii potřeb, na jehož vrcholu je potřeba seberealizace. Výzkum Maslowa byl u zrodu mnoha bádání zabývajících se schopnostmi člověka. Byly realizovány výzkumy věnující se mimo lidské inteligence, také jejich emocemi. Na samotnou inteligenci bylo zprvu pohlíženo jako na to nejdůležitější u člověka, avšak postupně vědci přicházeli k závěrům, že k lidskému životu je častokrát potřeba více, a tak emoce nabyly na důležitosti (Wharmamová, 2014).

Za další mezník ve vývoji emoční inteligenci se zasloužil americký psycholog Howard Gardner, který ve své knize *Frames of Mind* z roku 1983 popisuje Teorii mnohočetných inteligencí, kde se mimo jiné zaobírá intrapersonální a interpersonální inteligencí. Zatímco typické rysy sociální inteligence vystihuje interpersonální inteligence, pro oblast emoční inteligence nás zajímá inteligence intrapersonální. Tu Gardner charakterizuje jako schopnost rozumět sobě samému, znát svá přání a tužby, strachy a vlastnosti a být schopen tyto informace účinně využít ve svém životě (Gardner, 1999). Kathy Checkley (1997, in Baum, Slatin, 2005) doplňuje Gardnerovu charakteristiku a přidává, že intrapersonální inteligence se taktéž vztahuje k poznání toho, co jsme, co můžeme a chceme ve svém životě dělat, jak budeme reagovat na situace a čemu se chceme vyhnout nebo naopak se přiklonit. Je nutné si uvědomit, že oba

druhy inteligence jsou v neustálém styku, jsou propojeny, a není šance, že by se jedna rozvíjela bez té druhé.

V roce 1990 představili psychologové John Mayer z New Hampshire univerzity a Peter Salovey z univerzity Yale první odborný článek o teorii emoční inteligence v periodiku *Imagination, Cognition and Personality* (Stein, 2009). Jak jsem již zmínila výše, o konceptech emoční inteligence se vědělo již dříve, nicméně až Mayer a Salovey shromáždili všechny informace a dali je do ucelených souvislostí. Autoři kladli na důraz, že emoce jsou tím, co činí lidské myšlení inteligentnější a zároveň, že člověk s vyšší úrovní emoční inteligence přemýšlí o svých emocích inteligentním způsobem (Mayer, Salovey, 1997). Mayer a Salovey nejenom že vytvořili první model emoční inteligence, ale zároveň byli prvními, kdo provedl empirický výzkum. Test MSCEIT je dodnes považován za jeden z nejpresnějších testů emoční inteligence.

Autoři určili emoční inteligenci jako podmnožinu sociální inteligence a zároveň ji rozlišili od obvyklých vlastností osobnosti. Emoční inteligence je pak souborem čtyř emočních schopností, a to:

1. Vnímání, posuzování a vyjadřování emocí
2. Porozumění emocím
3. Emoční podpora myšlení
4. Regulace emocí (Schultze, Roberts, 2007).

Jednotlivým schopnostem se podrobněji věnuji v následující kapitole.

Salovey (2007, in Schultze, Roberts, 2007) však apeluje, že při studiu problematiky emoční inteligence je nezbytné rozeznávat mezi expertním přístupem a čistou snahou o popularizaci tohoto termínu.

Oblast emoční inteligence zažívá posledních 40 let obrovský boom. Bohužel značný zájem jak psychologů, tak ostatních vědců o témata s ni spjata zapříčinil to, že aktuálně není ustálen názor, jak by měla být emoční inteligence uchopena, definována či zkoumána. Souhlasím s názorem Bradberryho a Greavese, kteří

společně uchopili emoční inteligenci jako jistou způsobilost rozpoznat nejen vlastní emoce, ale i emoce druhých a být schopen použít toto uvědomění pro kontrolu vlastního chování (Bradberry, Graves, 2013). Dále ji definují jako „*něco v každém z nás, co není jednoduše uchopitelné. Ovlivňuje, jak řídíme naše chování, jak se orientujeme ve společenském prostředí a jak dokážeme dosáhnout pozitivních výsledků na základě osobních rozhodnutí*“ (Bradberry, Graves, 2013, s. 30).

Wood a Tolley (2003) pak poukazují na to, že emoční inteligence zahrnuje pět složek a to sebeovládání, sebeuvědomění, motivaci, empatii a sociální dovednosti. Všechny jednotlivé složky jsou vzájemně složitě propojeny a závisí jedna na druhé. Autoři vysvětlují, že umět kontrolovat vlastní pocity takovým způsobem, abychom se mohli přijatelně chovat (sebeovládání), je schopnost závislejší na sebeuvědomění. Lidé znající sebe a vlastní emoce (sebeuvědomění), jsou pak schopni lépe číst emoce druhých (empatie). Umět navázat a udržet dobré společenské vztahy (sociální dovednost) pak závisí na všech ostatních složkách, včetně motivace.

Kompletnost možných vymezení emoční inteligence uzavřu definicí z Velkého psychologického slovníku, kde je definována následovně jako „*schopnost vhodně uplatňovat vlastní city i rozpoznat a brát v úvahu city druhých při zvládání osobních i pracovních situací; citová vyzrálost; míra radostného prožívání života; podle G. J. Feista a F. Barrona (1996) též osobní moudrost*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 225).

Podle Kanitze (2008) byla veškerá emotivita ve 20. století připisována více ženám nežli mužům, kterým bylo naopak přisuzováno větší logické uvažování. V dnešní době je už rozdíl mezi muži a ženami v oblasti emocí smazána a nepohlíží se na ně jako typicky mužské či ženské.

Emoční inteligence se dá charakterizovat rozdílnými způsoby, podle toho na co se konkrétně zaměřujeme, co upřednostňujeme. Osobně bych emoční inteligenci vymezila jako schopnost vžít se do situace druhého člověka a prokázat tak jistou míru empatie. Být schopen naslouchat druhému, umět reagovat na jeho

pocity a rozpoznat, co se pak odehrává v našem nitru. Emočně inteligentní člověk dle mého názoru by měl umět kontrolovat své chování na veřejnosti, naučit se být sám se sebou, akceptovat se takového jaký je, přijmout svou minulost a spokojit se vnitřně sám se sebou.

1.2 Hlavní složky emoční inteligence

Výzkumníci se v dnešní době nejsou s to shodnout, které typické rysy, faktory, schopnosti a dovednosti formují emoční inteligenci. Nicméně to jakým způsobem emoce řídíme, a jak si je uvědomuje, se ve větší míře věnuje většina teorií a systémů. Hlavním problémem je definovat, jaké proměnné a složky emoční inteligenci představují. V některých případech vědci mluví o *emoční gramotnosti* (rozumět vlastním emocím a jejich fungování), *emoční způsobilosti* (spolehlivost, emoční odolnost a schopnost přizpůsobit se), *emoční hloubce* (emoční růst a emoční intenzita) a *emoční alchymii* (schopnost emoce využívat k objevování tvůrčích možností) (Furnham, 2012).

Mezi nejčastější proměnné nejvýznamnějších modelů emoční inteligence náleží patnáct faktorů, patřící do nejrozšířenější klasifikace vůbec:

Tabulka 1: Nejčastější modely EI

PROMĚNNÁ:

Při vysokém výsledku se jednotlivce považuje za:

Přizpůsobivost	Flexibilní a ochotný se adaptovat na nové podmínky
Sebevědomost	Otevřený, upřímný a ochotný zastat se svých práv
Projev emocí	Schopný sdělovat vlastní pocity ostatním lidem
Zvládání emocí druhých	Schopný působit na pocity ostatních lidí
Vnímání emocí u sebe i druhých	Schopný zřetelně vnímat své pocity i pocity druhých
Emoční regulace	Schopný kontrolovat své emoce
Impulzivita	Uvážlivý a neoddávající se náhlým popudům
Vztahové dovednosti	Schopný prožívat naplňující interpersonální vztahy
Sebeúcta	Úspěšný a sebevědomý
Motivace	Motivovaný a nevzdávající se při komplikacích
Sociální dovednosti	Zkušený iniciátor interpersonálních kontaktů s výbornými sociálními dovednostmi
Zvládání stresu	Schopný odolávat tlaku a zvládat stresové situace
Empatie	Schopný pohlédnout za záležitosti očima druhých
Štěstí	Veselý a spokojený s vlastním životem
Optimismus	Sebevědomý a vnímající „světlé stránky“ života

Zdroj: Furnham, 2012, s. 57, vlastní úprava

Těchto patnáct faktorů je možno rozdělit do dvou základních skupin, které člověk v určité míře ovládá. Z těchto dvou skupin pak můžeme vyčlenit osobní dovednosti a sociální dovednosti. V rámci osobních dovedností zde náleží všechny schopnosti a dovednosti týkající se prožívání a zvládání emocí jedince. Řadíme zde lidské sebeuvědomění a sebeovládání. Na druhé straně sociální dovednosti se zaobírají schopností člověka vhodně působit na druhé lidi. V tomto případě tady řadíme empatii a řízení vztahů. Tímto způsobem uspořádali nejdůležitější faktory emoční inteligence do dvou základních uspořádání osobních a sociálních dovedností Goleman, Boyatzis a McKeeová (2002).

1.2.1 Sebeuvědomění

Sebeuvědomění je považováno za schopnost sebezpozorování a uvědomění sebe samého jako jedince ve vztahu k druhým lidem a okolí. Mít dostačující sebeuvědomění značí taktéž dostačující úroveň sebedůvěry a sebehodnocení. Člověk s vysokým skóre emoční inteligence má často správnou míru sebeuvědomění. Díky emočnímu sebeuvědomění je člověk schopen v různých situacích určit jakou emoci aktuálně prožívá a jak ji má zpracovat. Lidé s emočním sebeuvědoměním jsou si schopni snadno uvědomit, jaké mínění, hodnoty a cíle na ně mají významný vliv, což vede ke zdravému sebehodnocení, sebedůvěře a sebeúctě (Kanitz, 2008).

Tvrzení Kanitzové potvrzují a doplňují i Bradberry a Greaves (2013), poukazující na to, že člověk by si měl být schopen uvědomit, proč emoce vznikají a jakého jsou významu. Každá emoce se děje s nějakým účelem a člověk by jej měl umět rozpoznat. Schopnost sebeuvědomění podle Bradberryho a Greaves není o hlubším přemýšlení nad vlastním já, ale spíše o rozvíjení skutečného porozumění toho, co člověka motivuje. Pokud člověk rozumí svým emocím a dokáže je identifikovat v jejich zrodě či krátce po jejich vzniku, je to člověk uvědomělý si svých silných a slabých stránek, je to člověk, který ví, co ho motivuje a uspokojuje, nebo naopak co ho vyvádí z míry.

1.2.2 Sebeovládání

David Goleman (1995, s. 187) definuje sebeovládání jako „*schopnost přizpůsobovat a ovládat vlastní chování způsobem odpovídající věku*“. V podstatě je to umění zvládat a kontrolovat své emoční stavy, aby odpovídaly přiměřeně okolnostem. Důraz je kladen zejména na schopnost pracovat se svými emocemi a nepoddávat se jim. Pokud je člověk schopen odložit uspokojení a potlačit určitou míru impulsivnosti, může získat vládu nad sebou samým a i výhodu nad druhými, kteří své emotivitě dávají zcela volný průběh. Základním principem sebeovládání je nedovolit emocím, aby nad námi zvítězily (Wood, Tolley, 2003).

Ze zkušeností je nám známo, že sebeovládání je mnohdy poměrně náročnou záležitostí. Může za to fyziologie lidského mozku, který jsou nastaven takovým způsobem, že jsme na základě jeho postupného vývoje více emocionální a z toho

důvodu jsou naše prvotní reakce na cokoliv zcela emocionálního charakteru. Tyhle fyziologické reakce člověk nemůže nijak výrazně ovlivnit, ale může mít vliv nad svými myšlenkami, které tyhle emoce doprovází. Jinými slovy, jakmile si člověk porozumí tomu, jakou emoci právě prožívá, je schopen rozhodnout, jaká bude jeho následná reakce. V opačném případě, kdy člověk nechá svým emocím volný průběh, nejen že to ovlivňuje jeho současné a i budoucí chování, ale může se dostat do situace tzv. emočního únosu (Bradberry, Greaves, 2013). Wilding (2010) o emočním únosu mluví jako o situaci, kdy vlastní emoce reagují prudce a impulzivně a zcela nahradí jakoukoliv rozumovou reakci.

V podstatě vysoká míra sebeovládání je zcela nepostradatelná pro správné fungování dnešní společnosti (Wood, Tolley, 2003).

1.2.3 Empatie

Empatie neboli vcítění. V rámci empatie je člověk schopen v určité zeslabené míře spoluprožít konkrétní citové stavy druhých lidí. Proto je empatie často spjata i s dalšími city, jako např. lítost, smutek, radost apod. Empatii je zařazena, oproti sebeuvědomění a sebekontroly, již do sociálních dovedností člověka. To proto, že snaha pochopit druhého a zároveň se do něho vcítit, je důležitým prvkem sociální interakce. Vcítění je zcela spontánního charakteru, ale je možné ho vyvolat i vlastní snahou pochopit druhého člověka (Nakonečný, 2000).

Maďarský psycholog B. Buda definuje podstatu empatie takto: „*Podstatou empatie je tvrzení podložené pozorováním, zkušeností a úsudky, že člověk má specifickou schopnost vžívat se do psychického stavu jiného člověka, s nímž je v bezprostředním kontaktu, přičemž toto vžívání se vyvolává psychické procesy, jejichž prostřednictvím si člověk umí vyvolat obsahy afektů, emocí a myšlenek, které probíhají v jiném, a jejich souvislosti, a tak dospívá k pochopení druhého člověka.*“ (Buda, 1985, in Nakonečný, 2000, s. 275) Buda tedy rozumí empatii jako schopnosti, kterou mají lidé v odlišné míře a kterou jsou schopni rozvíjet a zlepšovat. Taktéž ji považuje za jednu z vícera způsobů, jak poznávat psychiku druhých.

Díky empatii jsem si schopni uvědomit nepřímé signály, které nám vysílají druhí, tzv. emoční nápovědy² (Wood, Tolley, 2003).

1.2.4 Řízení mezilidských vztahů

„Žádný člověk není ostrov sám pro sebe, každý je kus nějakého kontinentu, část nějaké pevniny.“ – John Donne, 1624

Umět dobře vést vztahy s druhými lidmi můžeme teoreticky pokládat za jakýsi vrchol ledovce celé škály schopností a dovedností, které souhrnně označujeme jako emoční inteligenci. Do určité míry je tato schopnost navázána na zdařilé zvládnutí výše zmíněných složek emoční inteligence – sebeuvědomění, sebeovládání i empatie. V případě, že člověk ovládá i řízení mezilidských vztahů, je schopen vytvářet a taky udržovat osobní vztahy s druhými, ovlivňovat jejich postoje, názory a mnohdy i chování, umí vést lidi a častokrát i celé organizace a pokud nastanou nějaké konflikty, je schopen jim zabránit nebo je dokonce vyřešit (Wood, Tolley, 2003).

Tito lidé, kteří jsou úspěšní ve všech oblastech sociálních interakcí a také různých forem spolupráce s druhými, jsou pak v očích druhých viděni jako „společenské hvězdy“ (Goleman, 2011).

1.3 Komparace emoční a sociální inteligence

Emoční inteligence je problematika de facto na pomezí psychologie a sociologie. Operuje s pojmy, které jsou důležité a typické čistě pro psychologii, ale má vliv také na sociální oblast lidského života. Na počátku každé sociální interakce začíná člověk sám u sebe. Používá metody introspekce, aby porozuměl sobě samému, učí se rozeznat a pochopit své emoce, svůj temperament, své nálady a všechny tyto typické prvky osobnosti pak vhodně používá pro správné fungování mezilidských vztahů.

Porovnáváme-li emoční a sociální inteligenci, vycházíme z hlavního předpokladu, že emočně inteligentní lidé se zaměřují na intrapersonální vztahy,

² Lidé s vysokou úrovní empatie si výborně všimají neverbálních znaků komunikace – gestikulace, mimika, řeč těla, změny nálad atd.

zatímco sociálně inteligentní lidé se zaměřují na ty mezilidské, interpersonální. Předpokládáme, že na základě sociální inteligence víme, jak se správně chovat ve společnosti a vůči ostatním lidem. Nicméně emoční inteligence se zaobírá i nonverbálními rysy, pomáhá nám vyhodnotit danou situaci, zaměřuje se na empatii a díky tomu se člověk umí jednodušeji věnovat mezilidským vztahům.

Jednotlivé názory, jak vymezit jasné odlišnosti mezi emoční a sociální inteligencí se výrazně odlišují. Někteří vědci posuzují emoční inteligenci jako součást sociální inteligence, nicméně jak jsem již zmínila výše v podkapitole 1.1, jsou i tací, kteří s tímto tvrzením nesouhlasí a naopak vyzdvihují to, že emoční inteligence tu sociální daleko přesahuje (např. Kaliská, Nábělková, 2015).

Existují ale i psychologové, kteří emoční a sociální inteligenci považují za absolutně totožný konstrukt (např. R. Bar – On, 2006). Bar – On začal ve své praxi používat pojem emocionálně – sociální inteligence a vysvětluje ji jako souhrn vzájemně souvisejících schopností, dovedností a způsobilostí, určující zejména to, jak jsme schopni porozumět a vyjadřovat sami sebe, jak rozumíme a vycházíme s ostatními lidmi a jakým způsobem zvládáme každodenní nástrahy (Vybíral, Slaměník, 2008).

Peter Salovey, vycházejíc z Gardnerovy typologie personální inteligence, vymezil pět základních emočně – sociálních oblastí:

1. Znalost vlastních emocí neboli sebeuvědomění – schopnost rozpoznat vlastní city na počátku jejich vzniku. Schopnost sledovat a průběžně si uvědomovat své emoce je nezbytné pro porozumění a hlubší pochopení psychologie. Lidé, kteří své emoce umějí lépe rozpoznat, jsou ve svých životech schopnější lepšího rozhodování, protože přesně vědí, jaké city v nich probouzejí důležité osobní rozhodnutí.
2. Zvládání emocí – schopnost korigovat své emoce takovým způsobem, aby co nevhodněji odpovídaly konkrétní situaci. Základem je rozvinuté sebeuvědomění. Lidé s málo rozvinutým sebeuvědoměním se často potýkají s tísnivými pocity, zatímco lidé, kteří mají tuto schopnost více

rozvinutou, jsou schopni se z životních šoků či zklamání zotavit mnohem rychleji.

3. Schopnost sám sebe motivovat – tzv. emoční sebeovládání, odkládání odměny nebo uspokojení a také potlačování zbrklosti, to vše je základem úspěchu v životě. Lidé, kteří jsou schopni určit si vlastní cíle a udělat pro jejich splnění cokoli, jsou celkově produktivnější a výkonnější prakticky ve všech oblastech svého zaměření.
4. Vnímavost k emocím jiných lidí – základní složkou je empatie. Empatičtí lidé jsou lépe naladěni na drobné projevy toho, po čem ostatní lidé touží a taky co pociťují.
5. Umění mezilidských vztahů – schopnost využít schopnosti empatie a přizpůsobit tomu své jednání i chování (Salovey, in Goleman, 1999).

Emoční inteligence jde ruku v ruce se sociální inteligencí, protože obě mají nesmírný dopad na reálný život a jsou základem pro co nejpříhodnější zařazení člověka do společnosti.

Úroveň emoční inteligence je významně ovlivněna prostředím, do kterého se člověk narodil a ve kterém vyrůstal zejména do svých 6 let. Je pochopitelné, že jednotliví lidé jsou ve svých schopnostech odlišní.³ Nicméně naše mezery v emočních schopnostech můžeme odstranit, budeme-li se dostatečně snažit a vyvineme značné úsilí (Goleman, 1999). Tohle tvrzení podporuje i Kautz (2014), který tvrdí, že emoční dovednosti se vyvíjejí po celý život a že na jejich rozvoji nehrají významnou roli jen lidské geny, ale podstatnou část tvoří výchova v rodině, škole a další komunity, které na člověka působí. Stejně tak nemalý vliv na každého z nás má kromě rodiny taktéž kultura, politická situace a vzdělávací zařízení.

Dnešní společnost si je již vědoma, jaký potenciál v sobě má člověk s vysokým skóre emoční inteligence. Zejména v období dospívání a adolescence se prohlubuje emocionální prožívání člověka a jeho nejbližší okolí, rodina,

³ Lidé mohou být zároveň velmi úspěšní v autoregulaci vlastních emocí, avšak nebudou relativně schopni uklidnit druhého člověka.

spolužáci a další vrstevníci mají na zdravý psychický vývoj rozhodující vliv. Oproti IQ se emoční inteligence zlepšuje na základě nových získaných zkušeností a promítá se do lidského chování nejen vůči druhým, ale i vůči sobě samému.

2 Pojetí a měření emoční inteligence

Jak jsem již zmínila v předešlé kapitole, je mnoho způsobů jak emoční inteligenci uchopit, na které aspekty klást větší důraz a na které menší. Stejně tak existuje celá řada autorů, kteří mají na oblast emoční inteligence svůj úhel pohledu, své teorie a používají k tomu své modely. V současnosti se tak pracuje s několika modely emoční inteligence a každý model klade důraz na jiná stanoviska, neboť jsou vědci ve sporu, zdali je emoční inteligence založena na lidské osobnosti, schopnostech nebo jde o kombinaci obou (např. Bar-On, 2006; Lievens & Chan, 2010; Giorgi, 2013). Tenhle spor nabádá k otázce, jestli jsme schopni emoční inteligenci objektivně změřit a existuje-li způsob, jak ji ovlivnit.

Na základě výzkumu a jejich uplatnění vzbudily největší pozornost modely podle Mayera a Saloveye (1999), Golemana (1998) a podle Bar-Ona (2006). Výzkumníci rozlišili dvě skupiny modelů emoční inteligence, a to na model smíšený, kde zařazujeme Golemana a Bar-Ona, a na model schopností, kde patří model Mayera a Saloveye. Samozřejmě, že existují i další modely emoční inteligence, které nepatří k výše zmíněným a nejsou natolik známé (např. model Petridesa a Furnahama (2001)⁴, Coopera a Sawafa (1997)⁵, Weisingera (1998) atd.)⁶.

2.1 Model emoční inteligence jako schopnosti

Hlavní představitelé modelu emoční inteligence jako schopnosti jsou Mayer a Salovey. Na začátku jejich výzkumu v roce 1990 společně popsali pojetí emoční inteligence jako řídicí prvek, který sjednocuje velké, avšak roztržité množství výzkumů a jednotlivých rozdílů ve zpracování emocí a schopnosti přizpůsobit se jim (Schulze, Roberts, 2007). Emoční inteligenci pak definovali jako:

⁴ Petrides a Furnham přišli s myšlenkou rysové EI, kdy EI je de facto shrnutí osobnostních rysů. Ve své publikaci určili 15 aspektů rysové inteligence.

⁵ Představitelé smíšeného modelu EI, který je známý také jako širokospektrální model týkající se obecných rysů osobnosti. EI charakterizovali jako schopnost vnímat, porozumět a účelně využívat intenzitu emocí jako původce lidské energie, informací, vztahů a vlivu.

⁶ Hendrie Weisinger se soustředil jak využít emoční inteligenci v pracovním prostředí. Charakterizoval šest aspektů EI, a to: sebeuvědomění, sebemotivace, komunikační dovednosti, emoční koučování a interpersonální odbornost.

1. Schopnost posuzovat a vyjadřovat emoce,
2. Schopnost regulovat či kontrolovat emoce,
3. Schopnost využívat emoce adaptivním způsobem.

Na základě tohoto modelu, který byl označen jako model EI90, měli být lidé s vyšším skóre emoční inteligence schopni flexibilněji používat své emoce, snáze plánovat, být kreativnější, přeměřovat svou pozornost a lépe motivovat jak sebe, tak druhé. V roce 1997 však autoři dospěli k závěru, že tenhle troj-složkový model, kde byla opětovaně kritizována třetí složka⁷, je místy nepřesný a nefunkční, přestože se dotýká složek vnímání a regulace emocí, avšak již nezahrnuje přemýšlení o emocích. Proto autoři model přepracovali a vytvořili model čtyř-složkový, kdy emoční inteligenci člení do čtyř oblastí:

1. Vnímání emocí,
2. Využití emocí,
3. Porozumění emocí,
4. Řízení emocí (Mayer, Salovey, 1997).

Jednotlivé oblasti autoři seřadili od základní dovednosti k nejvyšší, kdy toto pořadí vyjadřuje, do jaké míry je schopnost začleňována do zbytku celkové osobnosti člověka (Mayer, Salovey, Caruso, 2004).

1. Vnímání emocí

Do téhle oblasti patří schopnost identifikovat emoční informace u sebe i u druhých na základě vnímání mimiky a řeči těla. Schopnost vyjadřovat své emoce, určit emoční přetvářku a rozlišit mezi správnými a nesprávnými emočními výrazy na základě kontextu.

2. Využití emocí

Tahle oblast zahrnuje schopnost využívat emoce k usnadnění myšlení tím, že orientujeme pozornost k podstatným informacím. Využívají emoce jako

⁷ Využití emocí adaptivním způsobem.

prostředek k naší paměti. Emoční změny přispívají zvažování situace z více úhlů pohledu a v případě problému podporují různé možnosti řešení.

3. Porozumění emocí

Třetí oblast je zaměřena na porozumění emocí a vztahů mezi nimi, ale i na rozpoznání vztahů mezi slovy a emocemi a schopnost interpretovat jejich význam.

4. Řízení emocí

Poslední oblast se zabývá tím, jak člověk zvládá vlastní emoce i emoce druhých, a jak je schopen na základě vyhodnocení situace emoce zesilovat, udržovat nebo zeslabovat. Schopnost zůstat otevřený vůči emocím ať už libým nebo naopak nelibým způsobem, a to podle významu, který nám sdělují (Schulze & Roberts, 2007).

Mayer a Salovey (2001) udávají, že každý člověk dosahuje v těchto čtyřech oblastech rozdílných výsledků⁸. Autoři pak tvrdí, že právě tyhle rozdílnosti mezi jednotlivci můžeme na základě emoční inteligence zjišťovat a měřit. Emoční inteligenci můžeme měřit výhradně v pojetí jako souhrn schopností. Ostatní modely a zejména ty smíšené pak Mayer a Salovey silně kritizují, protože podle jejich mínění tyhle modely vymezují emoční inteligenci jako směs různých rysů a mají velmi málo společného s emocemi, popřípadě inteligencí a ani nástroje používané k měření nejsou schopny zmapovat emoční inteligenci uspokojivým způsobem. Autoři se společně ještě zabývali výzkumem, zdali emoční inteligence v jejich pojetí na rozdíl od smíšených a rysových modelů může mít vůbec označení inteligence. Ve svých závěrech pak na základě výzkumů uvádějí, že právě tento čtyř-složkový model splňuje důležitá kritéria, na základě kterých se může počítat mezi konstrukty inteligence.

Tento model je považován za jeden z nejvýznamnějších modelů emoční inteligence, neboť používá pouze kognitivních schopností při vypořádání se s emocemi a byl mnohokrát ověřen vědeckými výzkumy (Kanesan a Fauzan, 2019).

⁸ Člověk může dosahovat vyšší úroveň EI v rozeznávání emocí na základě neverbálních projevů druhých, ale zároveň nebude umět své emoce vhodným způsobem řídit a regulovat.

2.2 Smíšené modely emoční inteligence

Všichni autoři smíšených modelů emoční inteligence se domnívají, že emoční inteligence není výhradně sdružená s emocemi či inteligencí, avšak označuje různé skupiny osobnostních rysů, které jsou schopny předpokládat úspěch jak v pracovním, tak osobním životě. Na rozdíl od čtyř-složkového modelu Mayera a Saloveye (1997) jsou jednotlivé složky emoční inteligence posuzovány na základě sebehodnotících metod. Newman (2010) tvrdí, že definice smíšených modelů emoční inteligence jsou často kritizovány z důvodu nejasnosti definice samotného konstruktů a přebytným množstvím osobnostních charakteristik podporující odlišnost konstruktů.

2.2.1 Model emoční inteligence podle Bar-Ona

Významným představitelem smíšeného modelu emoční inteligence je izraelský psycholog Reuven Bar-On, který vymezil emoční inteligenci jako soubor nekognitivních způsobilostí, osobnostních kvalit a tendencí (Vágnerová, 2016). Osobnostním kvalitám či vlastnostem je rozuměno jako regulátoru, který vymezuje orientaci, postoj a selekci k emočně významnému podnětu. Bar-On ve svém modelu vyzdvihuje význam sociální inteligence, a proto je jeho model emočně-sociální (ESI) se zaměřením na psychické schopnosti ve vztahu k emocím, na sociální kompetence a charakteristiky osobnosti predikující úspěch v životě. Autor byl ovlivněn myšlenkami Charlese Darwina o nezbytnosti emočního vyjadřování pro přežití a přizpůsobení se okolí. Taktéž vymezil termín emoční kvocient (Schulze, Robert, 2007).

Měření je uskutečňováno sebehodnotícím dotazníkem, který je známý jako *inventář emočního kvocientu*.⁹ Bar-Onův model se skládá z 5 dimenzí, které jsou následně děleny do 15 podoblastí. Autor později svůj model upravil a z 15 podoblastí nakonec určil pouze 10 výchozích. Zbývajících 5 podoblastí pak tvoří spíše prvky podporující či navyšují sociálně-emoční inteligenci, nicméně ji bezprostředně netvoří (Bar-On, 2006).

⁹ V anglickém originále The Emotional Quotient Inventory

Člověk s vysokým skóre emočně – sociální inteligence rozumí sobě samému, efektivně formuluje své myšlenky, rozumí druhým a utváří s nimi kvalitní vztahy a je schopen bez překážek zvládat každodenní výzvy a nároky (Bar-On, 2006).

Mezi pět základních dimenzí emočně-sociálního modelu podle Bar-Ona (2006) patří:

1. Intrapersonální dimenze

Do této dimenze náleží vědomí vlastních emocí, sebeúcta, asertivita, nezávislost a sebeaktualizace.

2. Interpersonální dimenze

Zde patří empatie, sociální odpovědnost a mezilidské vztahy, jejich budování a udržování.

3. Dimenze adaptability

Do třetí dimenze se řadí řešení problémů, testování reality a flexibilita.

4. Dimenze zvládnání stresu

Do této dimenze spadá tolerance vůči stresu a ovládnání impulzů.

5. Dimenze obecné nálady

Poslední dimenze zahrnuje pocity štěstí a optimismu.

Pět podoblastí, které Bar-On nakonec vyloučil, jsou *sebeaktualizace* a *nezávislost* z intrapersonální dimenze, *sociální odpovědnost* s interpersonální dimenze a *štěstí* a *optimismus* z dimenze obecné nálady.

2.2.2 Model emoční inteligence podle Davida Golemana

David Goleman se ve svém výzkumu emoční inteligence opíral o myšlenky jeho předchůdců Mayera a Saloveye z roku 1990 a vytvořil vlastní smíšený model emoční inteligence. Ten je tvořen pěti hlavními složkami či dimenzemi. První tři dimenze (sebeuvědomění, seberegulace a motivace)

charakterizují emoční dovednosti¹⁰, zbylé dvě dimenze (empatie a sociální dovednosti) se pak zabývají sociální kompetencí¹¹. Goleman se zabíral předně využitím emoční inteligence v pracovním prostředí a z jeho hlediska se emoční inteligence významně váže na vlastnosti lidského charakteru (Goleman, 1997). Ve svém modelu tedy rozlišuje:

Emoční kompetence:

- Sebeuvědomění
- Sebeovládání
- Motivace k vlastním cílům

Sociální kompetence

- Empatie
- Sociální dovednost, či sociální obratnost

Goleman (1997) je přesvědčen, že nás naše veškeré emoce nabádají ke konkrétnímu jednání a pakliže toužíme po úspěchu v interpersonálních vztazích, je nezbytné rozumět jak vlastním pocitům, tak pocitům druhých. Jen tak jsme si schopni uvědomit, jak jednáme, jak se chováme nebo jak se plánujeme zachovat, a stejně tak jsme schopni odhadnout, k jakému jednání se ostatní lidé chystají.

Golemanův přínos ke zkoumání emoční inteligence je však problematický. Je pravdou, že Goleman stál u zrodu prohlášení, že emoční inteligence je výrazně důležitější než IQ¹². Poukazoval, že člověk s vysokým skóre emoční inteligence a průměrným IQ může být velmi úspěšný ve svém životě, avšak člověk s vysokým IQ ale nízkým skóre emoční inteligence nemá ve svém životě moc šancí uspět (Goleman, 1995, in Perloff, 1997). Bohužel Golemanovy výroky mnohokrát vycházejí spíše z očekávaných předpokladů než z výzkumných faktů. Nicméně byl to právě on, kdo vyvolal značný zájem badatelů právě o problematiku emoční inteligence (Naubauer a Freudenthaler, 2007).

¹⁰ Znalost a kontrola vlastních pocitů.

¹¹ Znalost a řízení emocí u druhých.

¹² Goleman ve svých pracích přisuzuje úspěšnosti v životě IQ 20% a 80% emoční inteligenci.

3 Emoční inteligence a faktory, které ji ovlivňují

Je možné svou emoční inteligenci rozvíjet? Existují faktory, které se podílí na tom, že se v průběhu našeho života naše emoční inteligence liší od dob, kdy jsme byli dětmi? Kanitz (2008) zastává názor, že prvotními faktory, které emoční inteligenci ovlivňuje je výchova a kultura, do které se dítě narodí. „*Prvotní emoce (radost, smutek, strach, zlost, překvapení a odpor) můžeme pozorovat ve všech kulturách na celém světě. Patří k základní genetické výbavě člověka*“ (Kanitz, 2008, s. 21-22). Dále dodává, že významnou roli zastává rodina dítěte, protože výrazně napomáhají, aby dítě bylo schopno své reakce pochopit. Tyhle myšlenky potvrzuje i Goleman (1997), který poukazuje na to, že styl výchovy, který v dané rodině převládá, má hluboké následky pro emoční život dítěte.

Dalším faktorem, který se na emoční inteligenci podílí, je materiální chudoba. Goleman (1997) popisuje, že děti z chudších rodin, které měly nedostatek objektů, které by mohly sloužit k růstu jak kognitivních, tak emočních dovedností, bývají úzkostnější a smutnější. Tyhle emoční prožitky se v průběhu dospívání ještě prohlubují.

V souvislosti s emoční inteligencí se také dává čím dál častěji zdraví jedince a to jak fyzického, tak psychického. Např. Ciarrochi, Deane a Anderson (2002) ve svém výzkumu prokázali, že kontrola nad vlastními emocemi má výrazný vliv na míru deprese. Tsousis a Nikolau (2005) ve své studii o souvislosti obecného zdraví a emoční inteligence přišli k závěru, že vyšší skóre emoční inteligence vede jedince k lepší analýze vlastního zdravotního stavu. Stejně tak Schutte a kol (2007) provedla výzkum zabývající vazbou emoční inteligence a psychickým či fyzickým zdravím. Závěry výzkumu dokázali, že existuje významná vazba emoční inteligence na obě oblasti zdraví.

Na rozvoji emoční inteligence se taktéž významně podílí školní prostředí. Vágnerová (2005) tvrdí, že určitá úroveň emoční inteligence by měla být žádoucím předpokladem pro zvládání školní zátěže. Dítě od 6 do 15 let prodělá výrazný progres v rozvoji emočních dovedností, což je v souvislosti s postupným dozráváním centrální nervové soustavy.

Parker a kol (2004) se zabýval vazbou mezi emoční inteligencí a akademickým úspěchem, kdy jeho závěry jasně ukázaly, že celkové skóre emoční inteligence má významný vliv pro akademický úspěch.

Brackett, Rivers a Salovey (2011) si stojí za tím, že se víceméně potvrzují významné souvislosti mezi emoční inteligencí a faktory jako je pohlaví, věk, vzdělání, verbální dovednosti a rysy osobnosti.

Pro účely mé práce se podrobněji zaměřuji na prostudování souvislostí mezi emoční inteligencí a pohlavím, věkem, a délkou pracovní zkušenosti. V první řadě jsem zjistila, že výsledky studií v této problematice jsou natolik protichůdné, že celá řada vědců a autorů doporučuje, aby další studie zkoumaly právě tyto vztahy (např. Barchard & Haksian, 2004; Perry et al, 2004, Schaie, 2001; Van Rooy a kol., 2005).

Z řady výzkumů pak vychází, že mezi nejčastější potvrzení badatelských studií o jednotlivých rozdílnostech v oblasti emoční inteligence náleží ty zabývající se různou úrovní emoční inteligence u mužů a žen.

3.1 Emoční inteligence vs. pohlaví

V dnešní společnosti je tradičně předpokládáno, že emoční inteligence dosahuje vyššího skóre u ženského pohlaví, neboť žena je citlivější na pozitivní i negativní emoce (Grossman a Wood, 1993). Grewal a Salovey (2005) pak upozorňují na uvyklý stereotyp považující ženské pohlaví za emocionálnější a citlivější.

Prvními, kdo ze svých výzkumů upozornili na nepatrnou výhodu žen oproti mužům v oblasti emoční inteligence, byli již výše zmínění autoři prvního modelu emoční inteligence Mayer a Salovey v roce 1990. Jejich výsledek ověřovala Nicole Schutte a kol. (1998), která na vzorku 328 respondentů podala důkaz o význačném rozdílu emoční inteligence mezi ženami a muži.

V roce 2000 se Ciarrochi, Chan a Caputi¹³ přidali mezi autory potvrzující rozdíl v rámci emoční inteligence, s tím, že ženy muže vysoce převyšují. Ženy na základě výzkumu prokázaly vysokou převahu jak v obecném skóre emoční inteligence, tak v regulaci a vnímání emocí.

D. D. Guastello a S. J. Guastello (2003) taktéž stvrdili lepší úroveň emoční inteligence u žen nežli u mužů, nicméně zde je nutné podotknout, že autoři své teze odvozovali jen u respondentů starší generace. Rozdílnost emoční inteligence u mladší generace zde nebyla prokázána.

Mezi další výzkumné studie potvrzující vyšší úroveň emoční inteligence u ženského pohlaví stojí za zmínku výzkum Van Rooye, Alonse a Viswesvarana z roku 2005. Autoři nejenom že se zabývali obecnou úrovní emoční inteligence a zjistili tak rozdílnost mezi muži a ženami, ale podařilo se jim taktéž zjistit odlišnost na základě etnické příslušnosti. Nejvyšší rozdílnost zde dosahovaly ženy bělošského a hispánského původu.

Existuje avšak také řada výzkumů, které výraznou rozdílnost ve skóre emoční inteligence mezi jednotlivými pohlavími neprokázaly. Například Ardolino (2013) ve svém výzkumu došla k závěru, že neexistuje žádný rozdíl v odlišnosti obecné emoční inteligence mezi muži a ženami, nicméně určité odchylky existují mezi jednotlivými charakteristiky, či aspekty, které k pojetí emoční inteligence náleží. Také Saklofske, Austin a Minski ve své studii z roku 2003 našli pouze bezvýznamnou odchylku v průměrném výsledku emoční inteligence mezi pohlavími. Avšak je nutné zmínit, že autoři objevili výrazné rozdíly v porozumění emocí a v sociálních aspektech s tím, že ženy dosahovaly lepších výsledků. Muži na druhou stranu prokázali lepší užití emocí k vyřešení nějakého problému. Maryam, Maskhat a Nejati (2017) se zabývali výzkumem přímo nazván „*Závisí emoční inteligence na pohlaví?*“, nicméně i tito autoři došli k závěru, že neexistuje výrazný rozdíl mezi pohlavím a úrovní emoční inteligence. Nicméně na základě výzkumu bylo prokázáno, že existuje rozdílnost mezi pohlavími v interpersonálních vztazích, sebeúctě a empatii, kdy ženy dosahují

¹³ Autoři využili výkonového modelu MEIS.

vyššího skóre než muži. V roce 2013 pak v Pákistánu provedli výzkum emoční inteligence a genderových rozdílů mezi univerzitními učiteli Shumaila, Shehzad a Nasir Mahmood. I jejich studie přinesla výsledek s neexistujícími rozdíly mezi muži a ženami a navíc přinesli závěr, že všechny problémy a potíže jsou obě pohlaví schopna vyřešit podobným způsobem.

Pokud se na rozdílnost mezi pohlavími zaměřujeme z biologického úhlu pohledu, pak právě ženy mají lepší vybavenost k odhadování emocí jak u sebe, tak u ostatních. Jisté části mozku, které jsou orientovány na řízení emocí, mohou být větší u žen než u mužů (např. Baron-Cohen, 2003; Gur, Gunning-Dixon, Biler & Gur, 2002). Taktéž oblast zpracování emocí v mozku se u obou pohlaví odlišuje (např. Jaušovec & Jaušovec, 2005; Craig et al., 2009). Odlišnosti se nachází také, pokud se na emocionalitu podíváme ze sociálního úhlu pohledu. Již samotná výchova u žen je na emoce zaměřena, naopak muži se učí silně ovládat až skrývat své emoce, zejména ty, které se spojují se zármutek, proviněním nebo bázní (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés & Latorre, 2008). Z toho důvodu se autoři domnívají, že ženy mají větší um ve sféře emocí, jsou schopny projevit jak pozitivní, tak negativní emoce mnohem přirozeněji a jsou sociálně způsobilější (např. Hall & Mast, 2008).

Na základě nejrůznějších studií o rozdílnosti pohlaví v oblasti emoční inteligence se tedy potvrzují dva protichůdné směry v těchto výzkumech. V jednom případě výsledky poukazují na jasnou převahu žen na poli emoční inteligence, v opačném případě výsledky studií nejsou potvrzeny, popřípadě poukazují jen na rozdílnosti jednotlivých aspektů emoční inteligence¹⁴. Z toho důvodu se i ve své práci zabývám přezkoumáním diferencí mezi ženami a muži v konceptu obecné emoční inteligence.

3.2 Emoční inteligence vs. věk

Bohužel existuje velmi málo výzkumných studií, které se snaží poukázat na vzájemnou korelaci mezi emoční inteligencí a věkem. Podle stávajících výzkumů zatím nemůžeme s jistotou prohlásit, že se emoční inteligence mění s věkem.

¹⁴ Např. adaptabilita, porozumění emocí, vyhodnocování emocí apod.

Stejně jako v případě emoční inteligence a pohlaví, i v tomto případě existují studie, které poukazují na to, že existuje pozitivní vztah mezi emoční inteligencí a věkem, ale také studie, které tuto vazbu zamítají.

Mezi autory, kterým se podařilo dokázat určitou korelaci mezi emoční inteligencí a věkem jsou již výše zmiňovaní Van Rooy, Alonso a Viswesvaran (2005)¹⁵, kdy se autorům podařilo podat důkaz o souvztažnosti mezi emoční inteligencí a věkem s takovým výsledkem, že emoční inteligence má tendenci s přibývajícím věkem narůstat. Taktéž i Singh a Kumar (2009) ve svém výzkumu emoční inteligence učitelů středních škol dokázali, že emoční inteligence se výrazně liší v závislosti na jejich věkovém rozdílu a stejně tak i Ghanizadeh a Moafian (2010) poukázali na pozitivní vztah mezi emoční inteligencí a věkem. Mayer a kol. (1999) pak ve svém výzkumu poukázali na to, že abychom byli považováni za inteligentní jedince, měla by se úroveň emoční inteligence zvyšovat jak s věkem tak se zkušenostmi jako je tomu u jiných kognitivních schopností, nebo se s věkem alespoň lišit. V publikaci Atkinse a Stougha (2005) byla vazba mezi emoční inteligencí a věkem zkoumána za pomoci studií využívajících škálu měření MSCEIT a SUEIT. Pouze dílčí škála SUEIT „Emoce přímé poznání“ pozitivně korelovala s věkem, především u žen.

Existují však i výzkumy, které vazbu mezi emoční inteligencí a věkem rozporují. Například Allan P. Okech (2004) se zabýval výzkumem mezi emoční inteligencí a délkou praxe, etnicitou/rasou, pohlavím a pro nás důležitým věkem. Z jeho výsledků je nám pak známo, že jeho analýza dat nepodpořila předpokládané vztahy mezi emoční inteligencí a délkou pracovní zkušenosti ani mezi emoční inteligencí a věkem.¹⁶

Navzdory tomu, že celkové výsledky výzkumů jsou v rozporu, hromadně vypovídají o významu věku pro další rozmach emoční inteligence. Jednak jako faktor spjat s emoční inteligencí, ale taktéž jako případný zprostředkovatel vztahu mezi emoční inteligencí a pohlavím. Existují totiž studie, které prokazují, že věk

¹⁵ Zabývající se diferencí EI mezi pohlavími.

¹⁶ Dodatečná analýza podpořila významné rozdíly emoční inteligence mezi pohlavími a mezi rasovými uskupeními.

jako nezávislá proměnná funguje ve vztahu s dalšími proměnnými, jako je pohlaví. Například ve výzkumu zabývající se odlišností mezi pohlavími u kognitivních schopností¹⁷ bylo dokázáno, že jednotlivé odlišnosti se v průběhu let mohou objevit, zmizet a opětovně objevit (Halpern, Benbow, Geary, Gur, Hyde & Gernsbacher, 2007).

3.3 Emoční inteligence vs. délka pracovní zkušenosti

Stejně jako u výzkumů týkající se emoční inteligenci a věku, ani v tomto případě neexistuje mnoho studií. Ve většině případů se délka pracovní zkušenosti zkoumá jako vedlejší cíl práce. Na základě rešerše se nicméně mohu domnívat, že převažují studie prokazující kladnou vazbu mezi emoční inteligencí a délkou pracovní zkušenosti. Z prostudovaných publikací pouze výzkum Allana P. Okecha (2004) neprokázal vztah mezi emoční inteligencí a délkou pracovní zkušenosti, ani mezi ostatními demografickými proměnnými (viz. podkap. 3.2).

Pro mou práci je poměrně podstatná studie s názvem „*Vliv demokratických profilů na emoční inteligenci*“. V této studii Kumar a Muniandy (2012) zkoumali nejenom délku pracovní zkušenosti, ale taktéž korelaci mezi pohlavím a věkem, čili všechny mé vybrané demografické proměnné. Výsledky pak jasně prokázaly, že emoční inteligence se neliší podle pohlaví, ale podle věku a pracovní zkušenosti byly zjištěny významné rozdíly. Pro zjištění korelace mezi věkem a EI autoři využili Kruskal-Wallis test, který odhalil statisticky významný rozdíl v úrovních emoční inteligence ve čtyřech věkových kategoriích¹⁸, kdy nejvyššího skóre zaznamenala věková skupina 41-50 let, zatímco s výrazným rozdílem, nejmenších hodnot získala věková skupina do 30 let. Stejného testu autoři využili i na zjištění vztahu mezi emoční inteligencí a délkou pracovní zkušenosti, kdy byl zjištěn taktéž významný rozdíl mezi jednotlivými skupinami respondentů. Největší hodnoty emoční inteligence byly odhaleny u skupiny jedinců, kteří byli v lektorské profesi zaměstnáni přes 20 let, následováni skupinou s odpracovanými 11-15 lety. Nejnižšího skóre emoční inteligence pak získali ti, kteří pracovali méně než 5 let.

¹⁷ Např. verbální, numerické, zrakově-prostorové atd.

¹⁸ Do 30 let, 31-30, 41-50, nad 50 let

Další pozitivní vztah mezi EI a délkou praxe objevili v roce 2016¹⁹ Wenn, Mulholland, Timmons a Zanker, kteří si ve své studii kladli za cíl prozkoumat právě eventuální asociace mezi emoční inteligencí a délkou pedagogické praxe mezi učiteli tanečního vzdělávání ve Velké Británii.

Zajímavé výsledky přinesl výzkum emoční inteligence a pracovní spokojenosti středoškolských učitelů Latifa, Majoky a Khana (2017). Autoři se domnívali, že klíčem k pracovní spokojenosti je právě délka pedagogické praxe. Mnohonásobná srovnání pak potvrdila, že s přibývajícými zkušenostmi narůstá pracovní spokojenost²⁰. Tyhle výsledky pak byly porovnány s výsledky emoční inteligence, kdy byla hypotéza silně podpořena, neboť učitelé s větší zkušeností obdrželi výrazně vyšší skóre než učitelé s méně léty praxe.

Amirian a Behshad (2016) pak se ve svém výzkumu taktéž potvrzují, že existuje významný vztah mezi emoční inteligencí učitelů a jejich roky pedagogické praxe.

¹⁹ Studii pak kolektiv autorů publikoval v roce 2018.

²⁰ Učitelé s 8-10 lety praxe měli mnohem vyšší skóre pracovní spokojenosti než učitelé, kteří měli praxi do 7 let.

4 Školní prostředí v kontextu emoční inteligence

Učitelská profese a samotné vzdělávání je od pradávna považováno za jedno z nejvýznamnějších a zároveň nejnáročnějších povolání vůbec. Učitel, jakožto vystudovaný odborník, se se značným úsilím snaží předat žákům jednak vědomosti, ale i společensky žádoucí chování. Náročnost učitelství také závisí na faktu, že vzdělávání je spjato s obrovskou zátěží v oblasti zvládnání emocí (Vesely et al., 2013).

Kremenitzer (2005) uvádí, že samotné vyučování znázorňuje jistou formu práce s emocemi. Například ne příliš nadaný žák cizího jazyka se může ve výuce potýkat s pocity deprese, frustrace a dokonce i obavami. Učitelé by na tyto žákovy emoce měli být schopni reagovat a umět komunikovat se všemi studenty, kteří se navzájem liší jak svými znalostmi, tak schopnostmi i dovednostmi a celou škálou emocionálních tendencí. Učitelé jsou navíc častokrát přinuceni reagovat na nečekané a náročné situace, kdy časový rámeček na přizpůsobení se situaci bývá příliš krátký. To, že je učitel schopen adekvátně reagovat a přizpůsobit své emoce vzhledem k občas nepříznivým okolnostem je možná jedna z nejnáročnějších dovedností učitele.

Goleman (2011) ve své publikaci *Emoční inteligence* poukazuje na skutečnost, že společnost za posledních pár let prošla výraznou změnou. Sílicí tlak na rodiče v zaměstnání, nové výchovné metody a časový deficit může způsobit, že do školního prostředí přicházejí i děti z rozpadlých rodin, s problémovými vztahy, vysílenými rodiči, sociálními problémy apod.

Přitom rodina a zejména rodiče jsou lidé, ke kterým má dítě nejbližší, ke kterým se připodobňuje a zejména kteří mu do života dávají emocionální základ. Zároveň škola, obzvláště v dnešní uspěchané době, v určité míře doplňuje rodinu a pro děti, potýkající se s určitým emočním nedostatkem, se tak stává místem, kde se snaží své nedostatky v této oblasti dostihnout. Golema netvrdí, že škola nahrazuje rodinu, avšak může být výrazně nápomocna při získávání životních zkušeností a výchovných ponaučení, které by dítě jinak nebylo schopno získat. Učitelé a způsob jejich chování mohou být totiž také důležitým vzorem. Nejrůznější

emoční krize dětí jsou tak příležitostí k rozvoji emoční výbavy (Goleman, 1997). Na základě mnoha výzkumů můžeme díky emočnímu učení neustále zdokonalovat emoční kvality a vylepšovat tak studijní výkony a školní výsledky dnešních dětí (Goleman, 1997).

Schulze a Roberts (2007) požadují, aby emoční výchova, nebo alespoň její podpora, byla nějakým způsobem zařazena do vzdělávání dnešních učitelů na vysokých školách. Učitelé se ve své profesi neobejdou bez komplexních vědomostí a metod emoční inteligence v oblastech učení. Bohužel dnešní standardní pedagogické vzdělání budoucích učitelů jen zřídka připravuje na práci s druhými lidmi. Naopak je kladen důraz na přemíru odborných znalostí, které mnohdy učitelé při své práci na nižších stupních ani nejsou s to využít.

Jedním z efektivních způsobů emočního učení je učení vzorem. Někteří učitelé k této formě výchovy nenuceně směřují, ale existují i učitelé, kterým činí potíže, aby před svými žáky přirozeně projevovaly své city a emoce (Goleman, 1997). Dobíráme se tak k osobnosti učitele, k jeho vlastnostem a jeho nadání, které na úspěchu v učitelství mají velký podíl. Ctirad Bezděk (2007) autor etikoterapie, charakterizuje, jaký by měl člověk být, pokud chce pracovat s ostatními lidmi. Říká, že takový člověk by měl znát své nitro, neustále toužit po novém poznání a umět ho podnítit v ostatních lidech, měl by rozumět vlastnímu trápení, aby byl s to jim porozumět u druhých, měl by mít smysl pro humor ale také pro spravedlnost a zejména by měl být lidumilný.

4.1 Osobnost učitele

Čáp a Mareš (2001) se pokusili popsat jakého učitele děti a mladiství potřebují. Tvrdí, že učitel by měl být komplexní, být osobností s lidským vztahem a s porozuměním jak pro třídu, tak i pro osobní problémy každého z žáků. Dále poukazují, že pro děti je vítané, pokud jim učitel pomůže s obtížemi učení a v případě nutnosti i s jinými strastmi. „*V některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 265).

Je zřejmé, že dnešní učitelé by měli být vybaveni celou škálou odborných kompetencí a jak doplňuje Gillernová, Krejčová a kol. (2012), společnost klade na osobnost učitele vysoké požadavky, jako např. vysokou odbornou úroveň, kvalitní profesní dovednosti a zvláště určité rysy osobnosti a vlastnosti.

Být schopen regulovat své vlastní emoce, to by měla být schopnost každého člověka, který se jakkoli podílí na výchově dětí. Učitelé by si měli být schopni ujasnit, co je pro ně přijatelné a co nikoli a co přesně ve vztahu mezi nimi a žáky vyvolává v učitelích pocity příjemné a co nepříjemné. Příkladným projevem učitelovy nevole vůči žákovi či žákům je jeho podrážděné chování vůči němu/nim. Nicméně profesionál by si měl být plně vědom svých pocitů, být schopen se nad nimi zamyslet a najít řešení vzájemného vztahu. V případě, že učitel není s to si tuto dovednost osvojit a není s to rozpoznat vlastní zaujatost vůči žákovi, může nastat situace nazývaná sebenaplňující proocství²¹. Učitelova zaujatost pak ovlivňuje to, jaký studijní výkon učitel od žáka očekává (Sawicki, Wedlichová, Fleischmann, 2008).

Ve 40. letech 20. století realizoval výzkum učitelovy osobnosti P. A. Witty, kdy analyzoval výpovědi²² dvanácti tisíc žáků. Na základě výpovědí určil, že žáci na učitelích nejvíce obdivují jejich „*demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, chápání obvyklých problémů žáků, přizpůsobivost, užívání pochval a uznání spíše než trestů a učitelské mistrovství*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 266). Nejambicióznější výzkum učitelovy osobnosti provedl Ryanson (1960) a vytvořil *Posuzovací stupnici vlastností učitele*²³. Na základě této stupnice stanovil, že dobrý a úspěšný učitel bývá „*vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený*“ (Fontana, 2003, s. 365) avšak důležitost těchto vlastností výrazně klesá s věkem vyučovaných žáků. To je zřejmé, neboť čím jsou žáci starší, tím jsou schopnější přijímat zodpovědnost za svou práci a tím přizpůsobivější jsou ve svých vztazích

²¹ Pokud je očekávání negativní, hovoříme o Golemově efektu, pokud je pozitivní, jedná se o Pygmalion efekt.

²² Žáci psali vyprávění na téma „Učitel, který mi nejvíce pomohl“

²³ Teacher Characteristics Rating Scale

s dospělými (Fontana, 2003). Z výzkumů uskutečněných v různých státech rozdílnými metodami byly zjištěny obdobné údaje a to, že postoj žáků k učiteli a jejich školní výsledky závisí předně na vlastnostech osobnosti učitele a na jeho vztahu k žákům. Až následně jsou učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost (Čáp, Mareš, 2001).

Podle Holečka (2014) by učitelskou profesi měli vykonávat takoví lidé, kteří mají jednak vysoké IQ, tak i vysoké skóre emoční inteligence a jsou schopni kontrolovat své emoce, které používají jako podporu při myšlení a rozhodování. Autoři Velechovská a Byrtus (2006) pak hovoří o působení učitele na vývoj a dozrávání žákovy osobnosti za pomoci přívětivého vztahu a dodržování nastavených hranic. Lešek (2012) také udává, že při počátku školní docházky je učitel pro své žáky přirozenou autoritou. Do vyučování přináší pevná pravidla, svou vlastní autoritu, své schopnosti a dovednosti a měl by být schopen zaujmout své žáky natolik, že v nich podnítl zájem o další studium. Holeček (2014) pak dodává, že učitel by se neměl stydět projevit lásku k dětem, protože mnohdy nahrazuje láskyplnou péči jejich rodičů. Láskyplnou péči žáci hledají zejména na prvním stupni základních škol. Na středních školách pak mnohdy dychtí po psychické podpoře a pochopení. Bohužel někteří učitelé toho nejsou schopni, protože předpokládají, že projevy emocí by se měli odehrávat na domácí rodinné půdě. Přesto se po učitelích očekává, že budou přívětiví a srdeční. Vyžaduje se, že nebudou mít problém vcítit se do druhých a že rozpoznají veškeré žákovo úsilí, jeho předpoklady a potřeby. Ze zkušeností je však známo, že učitelé, kteří jsou schopni navázat silné citové pouto se svými žáky, vystupují často s nižším sebevědomím a mnohdy se podceňují. Tento jev je nejčastěji patrný na prvních stupních základních škol. Je patrné, že učitel by měl projevovat určitou míru dominance, ke které vede i zdravé učitelovo sebevědomí a je následně projevováno i v jeho odborných i metodických schopnostech. Pokud se žáci mají možnost setkat s dominantním učitelem se zdravým sebevědomím, může tento učitel své žáky motivovat a být pro ně životním vzorem.

Nenajdeme na světě žádné dva lidi, kteří by byli zcela totožní svým temperamentem. Stejně tak je tomu i mezi žáky a učiteli. Temperament učitele

ovlivňuje nejen interakci s žáky, ale také ovlivňuje atmosféru třídy (Keogh, 2007). Velechovská a Byrtus (2006) udávají, že zvláště v dnešní době si učitelé stěžují, že již není dostatek prostoru pro výchovu žáka emočních a sociálních dovedností, neboť veškerý čas je věnován předimenzovanému pojetí učiva. Autoři však s toutle stížností nesouhlasí, a naopak jsou názoru, že ve výuce ustavičně vznikají situace, kdy dochází ke konfliktům jak mezi jednotlivými žáky ve třídě, tak mezi žáky a učiteli a dokonce i mezi učiteli navzájem. Tyhle konflikty pak vybízí k příležitosti, aby učitelé své žáky vzdělávali v emoční a sociální oblasti. Vágnerová (2016) pak dodává, že díky emoční inteligenci je učitel schopen zvolit vhodnou strategii, kterou využívá v situaci konfliktu nebo nepříjemného napětí.

Učitel podle Holečka (2014) by měl být optimistický a měl by umět utvářet příjemnou atmosféru naplněnou snahou o porozumění a spolupráci. Neměl by mít problém regulovat vlastní emoce takovým způsobem, aby nepřenášel své vlastní problémy ze soukromí do školského prostředí a naopak. Z toho důvodu je pro učitele podstatná citová zralost a vyrovnanost spočívající ve stabilitě mezi racionální a emoční složkou psychiky. Náladové učitele nemají většinou žáci v oblibě.

5 VÝZKUMNÁ ČÁST

5.1 Zkoumaná problematika, cíle práce a hypotézy

Emoční inteligence je relativně novým fenoménem, který zejména v posledních letech stojí v popředí řady výzkumů z celé škály vědeckých oblastí. Vědci zkoumají emoční inteligenci v souvislosti s celou řadou psychologických, sociologických, pedagogických i ekonomických jevů a přesto nejsou za jedno ve svých závěrech.

Průkopníky v této oblasti byli Mayer a Salovey (1990), kteří o tomto konstruktů jednak shromáždili všechny dostupné informace a zároveň stanovili první definice. Taktéž poukázali na to, že emoční inteligence je jeden z faktorů, díky kterému člověk může být ve svém životě úspěšnější. Po prvotních ne příliš úspěšných snahách komplexně vymezit emoční inteligenci nastává obrovský boom, kdy se celá řada vědců snaží definovat, co vše pod křídla emoční inteligence spadá. Vznikají tak modely měření emoční inteligence podle Mayera a Saloveye (1990), Golemana (1995) či Bar-Ona (2005). Právě zmíněný Daniel Goleman se zapříčinil o to, že fenomén emoční inteligence se zpopularizoval i mezi laickou veřejností. Goleman vyzdvihoval nezbytnost emoční inteligence pro úspěšný život člověka a dokonce ji pokládal za důležitější než samotnou kognitivní inteligenci.

Je možno říct, že snad až uspěchaný rozvoj různě se lišících charakteristik emoční inteligence, vedl ruku v ruce ke vzniku různých metod zaměřujících se na způsob měření emoční inteligence. To vedlo k celé řadě dohadů o tom, co vše do této oblasti řádně náleží. Na jedné straně jsou předkládány modely, které se zaměřují na individuální skóre emoční inteligence a byly vytvořeny na bázi sebehodnocení. Na druhé straně jsou modely podobné klasickým IQ testům se zaměřením na výkonnostní stránku jedince. Tento problém vyřešili až Petrides a Furnham, kteří celé pojetí emoční inteligence rozdělili na dvě odvětví, a to schopnostní a rysové, s tím, že podstatná odlišnost je právě ve způsobu měření, nikoli v teorii.

Do dnešní doby existuje již celá řada výzkumů a není stěžejní, který model EI výsledky přinesl. Kanitz (2008) i Goleman (1997) jsou za jedno, že výchova, potažmo rodina, i kultura mají na rozvoj emoční inteligence u dětí podstatný vliv. Taktéž je již dokázáno, že materiální zabezpečení (buďto jeho dostatek či nedostatek) mají za výsledek rozvoj či úpadek emočních kompetencí (Goleman, 1997). Výzkumy na téma emoční inteligence a zdraví (např. Ciarrochi, Deane a Anderson, 2002; Tsaousis, Nikolau, 2005; Schutte a kol., 2007) potvrzují, že mezi proměnnými existuje významný vztah. Vágnerová (2005) i Parker (2004) jsou s to, že existuje důležitá souvislost mezi emoční inteligencí a školním prostředím. Celá řada autorů (např. Barchard & Haksian, 2004; Perry et al, 2004, Schaie, 2001; Van Rooy a kol., 2005) poukazují na významnost takových faktorů jako je pohlaví, věk a délka praxe. V tomto ohledu bylo například zjištěno, že emoční inteligence je odlišná na základě pohlaví, a to ve prospěch žen (např. Schutte a kol., 1998; Ciarrochi, Chan a Caputi, 2000; Van Rooy, Alonso a Viswesvaran, 2005). Při podrobnějším zkoumání emoční inteligence a věku bylo zjištěno, že v některých výzkumech byla prokázána vazba (např. Van Rooy, Alonso, Viswesvaran, 2005; Singh a Kumar, 2009; Atkins a Stough, 2005), ale stejně tak existuje celá řada výzkumů, které tuto vazbu nepotvrzují (např. Okech, 2004). Studie týkající se emoční inteligence s délkou praxe (např. Kumar a Muniandy, 2012; Wenn, Mulholland, Timmons a Zanker, 2016; Latifa, Majoka a Khan, 2017) prokázaly pozitivní vztah, ve kterém se větší pracovní zkušenost odráží ve vyšším skóre emoční inteligence.

Emoční inteligence tedy souvisí s celou řadou faktorů a významně se uplatňuje taktéž v pedagogické oblasti. Samotné učitelství je spjato s obrovskou zátěží v oblasti zvládnání emocí (Vesely et al, 2013). Učitelé musí umět pracovat s emocemi, svým chováním také podporují rozvoj emoční inteligence svých žáků. Učitelé jsou tedy mimo rodinu, vrstevníky či ostatní dětské vzory významnou osobností, která se na budování emoční inteligence podílí.

Na základě prostudování literatury jsem pak formulovala cíl práce:

Hlavním cílem diplomové práce bylo zmapovat emoční inteligenci soudobých pedagogů.

Mimo hlavní cíl jsem vytyčila následující dílčí cíle a stanovila tři hypotézy:

1. Zjistit, zdali existuje rozdíl ve skóre emoční inteligence mezi muži a ženami.
2. Zdali emoční inteligence souvisí s věkem.
3. Zdali emoční inteligence souvisí s délkou pracovní zkušenosti.

Domnívám se, že ani vzorek pedagogických respondentů nebude výjimkou a na tomto předpokladu formuluji na základě rešerše literatury následující hypotézy:

- 1) H1: Ženy vykazují vyšší skóre emoční inteligence než muži.
- 2) H0: Neexistuje souvislost mezi věkem a emoční inteligencí.
- 3) H2: Míra emoční inteligence narůstá s přibývajícím délkou praxe.

5.2 Charakteristika zkoumané populace a popis souboru

5.2.1 Charakteristika českých pedagogů

Ze statistických údajů, které jsou k dispozici na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MSMR, 2019), můžeme vyčíst následující informace o stavu dnešních pedagogů v České republice.

Celkový počet pedagogů k roku 2019 je téměř 150,6 tisíc, kteří působí na mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách. Nejvyšší počet pedagogů (13,2 % fyzických osob) je soustředěn v Praze, zatímco nejmenší zastoupení (2,6 % fyzických osob) je v Karlovarském kraji. Z tohoto počtu je téměř 121 tisíc žen a 30,5 tisíce mužů.

Tabulka 2 Zastoupení pedagogů v českém školství

	MŠ	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ	SŠ	VOŠ
Muži	218	4 533	10 019	18 052	1 411
Ženy	32 049	40 875	31 406	27 309	2 511
CELKEM	32 267	45 408	41 425	45 361	3 922

Zdroj: MŠMT, 2019, vlastní úprava

Průměrný věk všech učitelů je relativně vysoký a odpovídá 47,2 let (47,0 u žen, 48,0 u mužů). Učitelé do 30 let čítají pouze 8,5 % z celkového počtu, což

stvrzuje předpoklad, že v českém vzdělávacím systému vyučují převážně starší učitelé.

Z údajů také můžeme vyčíst, že zastoupení mužů narůstá s vyšším stupněm vzdělávací instituce a že taktéž v konkrétních předmětech (informatika, fyzika) převažují nad ženami.

Bylo zjištěno, že 4,7 % učitelů nemá vystudované pedagogické vzdělání, s tím, že nejvíce učitelů bez pedagogického vzdělání je v Praze (9,1 %), Středočeském kraji (8,4 %) a Karlovarském kraji (8 %). Naopak nejnižší zastoupení nevystudovaných učitelů je v kraji Zlínském (1,8 %) a Moravskoslezském (2,1 %).

5.2.2 Organizace a realizace empirického šetření

Celkový počet pedagogických respondentů, kteří vyplnili mé dotazníkové šetření, byl 451. Vzhledem ke skutečnosti, že jsem chtěla, aby výzkumný vzorek byl co nejpestřejší, byla nejvhodnější metoda pro sběr dat skrze internet. Přes aplikaci Google jsem vytvořila Formulář, který spojoval jak 33 položek Schutteové, tak demografické ukazatele. Všechny odpovědi byly povinné, s tím, že v případě demografických ukazatelů (pohlaví, typ školy, kraj) respondenti volili z předem připravených odpovědí, zatímco v případě věku, délky praxe a aprobace měli možnost napsat odpověď sami.

Formulář jsem měla připravený k rozeslání na konci listopadu 2020. Pro sběr dat jsem využila dvě varianty. Nejdříve jsem odkaz na formulář rozeslala svým spolužákům z PdF Olomouc a svým známým pedagogům a požádala je, aby formulář rozeslali co nejvíce mezi ostatní pedagogické známé. Tímto způsobem jsem obdržela cca 100 dotazníků. V druhé části jsem se zaměřila na rozmanitost respondentů a z každého kraje ČR jsem zvolila jednu školu základní, střední a gymnázium. Do těchto náhodně vybraných škol jsem individuálně rozeslala odkaz na formulář s prosbou o vyplnění. Od poloviny ledna 2021 již odpovědi nepřibývaly a sběr dat jsem ukončila s celkovým počtem 451.

V průběhu února 2021 jsem všechna data individuálně vyhodnotila a kvalitativně prozkoumala. Na základě toho, jsem byla nucena odstranit

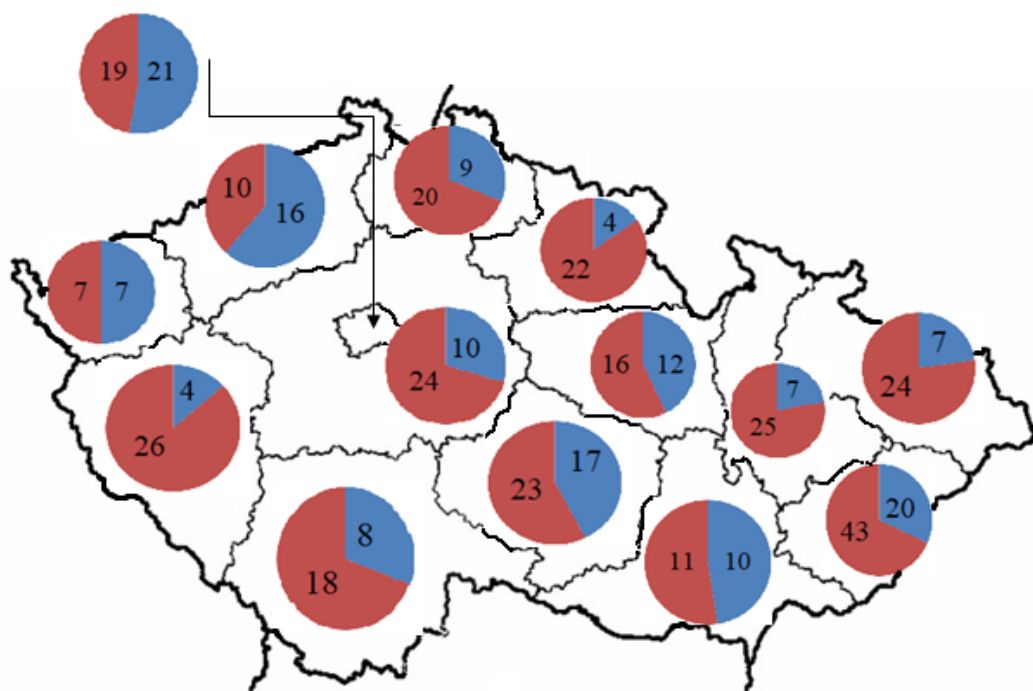
11 dotazníků. Pětkrát respondenti neuvedli konkrétní věk²⁴, dvakrát neuvedli žádnou aprobaci, jedenkrát neuvedli řádný počet let pracovní zkušenosti, dvakrát došlo k přehmatu²⁵, a jeden respondent byl student v prvním ročníku bez zkušeností. Na základě redukce dotazníků byl ustanoven celkový počet dat 440. Z toho počtu bylo **288 žen a 152 mužů**.

Dalším krokem byla analýza nasbíraných výsledků a informací, které se uskutečnilo v druhé polovině února – března 2021.

5.2.3 Charakteristika zkoumaného vzorku respondentů

Celkový počet respondentů, se kterými následně pracuji a jejichž data využívám pro další analýzu je 440 (z toho 288 žen a 152 mužů)

Obrázek 1 Zastoupení respondentů podle krajů a pohlaví (n=440)



Největší počet respondentů jsem získala ze Zlínského kraje (63 respondentů, tj. 14,31 % z celkového počtu).

Nejmenší počet dotazníků jsem obdržela z Karlovarského kraje, což je také jediný kraj, ve kterém byl shodný počet mužů i žen (7 mužů, 7 žen, tj. 3,18 %

²⁴ Př. Nad 30, 50+ atd.

²⁵ Př. Věk 20 let, praxe 5 let; věk 56 let, praxe 55 let.

z celkového počtu respondentů). Tahle hodnota i podporuje výsledky ze statistiky MŠMT, kdy nejmenší počet pedagogů napříč ČR je právě z Karlovarského kraje.

Pouze v Praze a Ústeckém kraji mírně převažuje mužské zastoupení respondentů (Praha – 21 mužů, 19 žen, Ústecký kraj – 16 mužů, 10 žen), v ostatních krajích dominují ženy.

5.2.3.1 Charakteristika pedagogických respondentů podle typu škol

Pro lepší přehlednost byli respondenti rozčleněni do čtyř skupin:

1) Učitelé 1. stupně ZŠ

Do této skupiny náleží 77 respondentů. Konkrétně 4 muži a 73 žen. Z celkového počtu respondentů to činí 17,5 %, z toho 0,9 % mužů a 16,6 % žen.

2) Učitelé 2. stupně ZŠ

Tuto skupinu tvoří 97 respondentů. Konkrétně 26 mužů a 71 žen. Celkové procentuální zastoupení z celku je 22,04 %, z toho 5,9 % mužů a 16,1 % žen.

3) Učitelé středních škol

Tato skupina je nejvíce zastoupená a reprezentuje ji 155 respondentů. V této skupině je i větší poměr mužů než žen, tj. 85 mužů a 70 žen. Učitelé středních škol tak celkově tvoří 35,2 %, z toho 19,3 % mužů a 15,9 % žen.

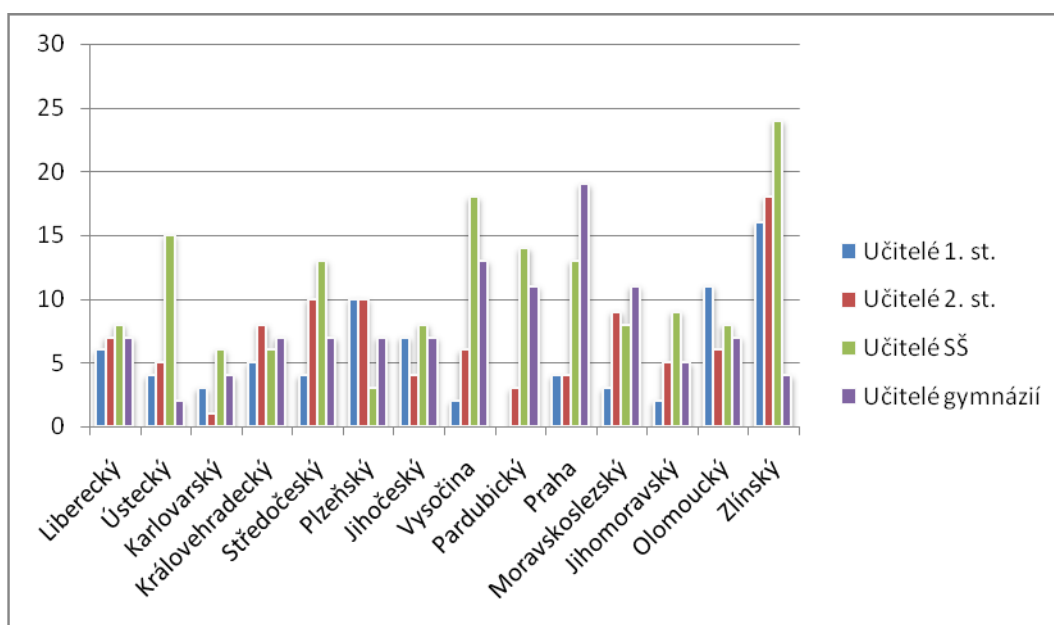
4) Učitelé víceletých gymnázií

Skupina učitelů víceletých gymnázií se skládá ze 111 respondentů. Tvoří ji 37 mužů a 74 žen. Z celkového počtu respondentů to činí 25,22 %, z toho muži zastupují 8,4 % a ženy 16,81 %.

Tabulka 3 Zastoupení respondentů na jednotlivých typech škol (n=440)

Skupina	Absolutní četnost	Relativní četnost
Uč. 1.st. – muži	4	0,9 %
Uč. 1.st. – ženy	73	16,59 %
Uč. 2.st. – muži	26	5,9 %
Uč. 2.st. – ženy	71	16,1 %
Uč. SŠ – muži	85	19,3 %
Uč. SŠ – ženy	70	15,9 %
Uč. gymnázií – muži	37	8,4 %
Uč. gymnázií - ženy	74	16,81 %
CELKEM	440	100 %

Graf 1 Souhrnné zastoupení respondentů podle krajů a typu škol (n=440)



V grafu je zobrazeno rozložení počtu respondentů podle jednotlivých typů škol bez ohledu na pohlaví. Největší počet respondentů je ze Zlínského kraje, kde dominuje i počet pedagogů z 1. stupně, 2. stupně i středních škol. Nejvyšší počet vyučujících na gymnáziích je z Prahy. Naopak z Pardubického kraje jsem nezískala ani jednoho respondenta z 1. stupně ZŠ, jediný respondent 2. stupně ZŠ byl z Karlovarského kraje, pouze 3 středoškolští vyučující pocházejí z Plzeňského

kraje. Nejnižší počet respondentů působících na gymnáziu jsem obdržela z Ústeckého kraje.

5.2.3.2 Charakteristika respondentů podle věku a délky praxe

Pro lepší přehlednost jsem jednotlivé údaje zpracovala do tabulky:

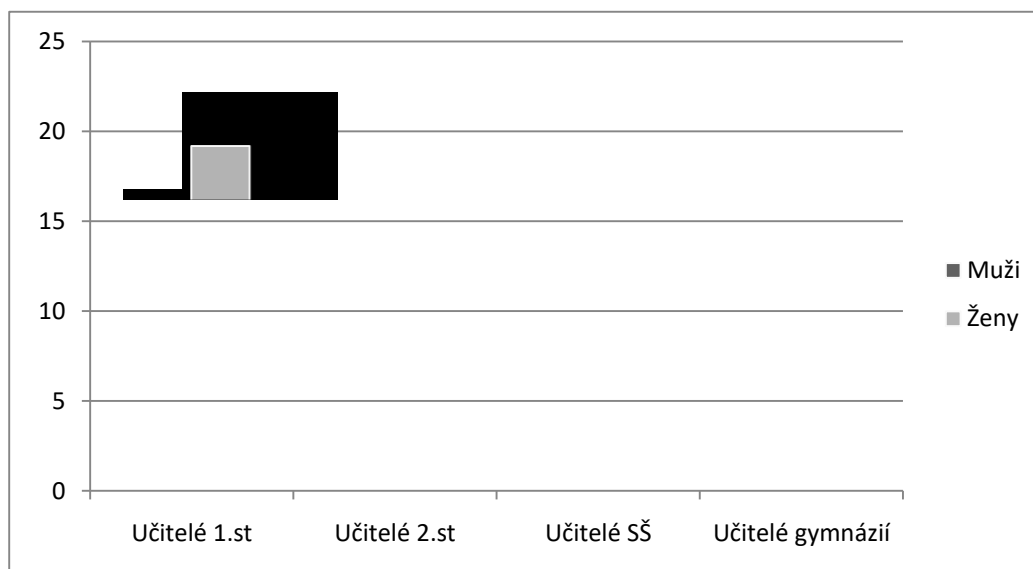
Tabulka 4 Charakteristika respondentů podle věku a délky praxe (n=440)

	Věková struktura		Délka praxe	
	MUŽI	ŽENY	MUŽI	ŽENY
1. stupeň ZŠ	41,25	44,50	15,5	19,2
2. stupeň ZŠ	40,65	41,39	13,5	15,3
SŠ	49,08	48,66	16,2	21,9
G	43,51	45,57	16,4	20,8
Průměr	45,17	44,91	15,3	18,8

V tabulce je uveden průměrný věk mužů a žen podle typu školy, na které působí, stejně tak průměrná délka praxe.

Všechny věkové charakteristiky jsem vyhodnocovala s ohledem na pohlaví. Průměrný věk všech mužů (n=152) je 45,17 let. Průměrný věk žen (n=288) je 44,91 let. Průměrná délka praxe mužů je 15,3 let a žen 18,8 let. Získané hodnoty pak potvrzují informace MŠMT 2019, že ve školství jsou zaměstnání spíše starší učitelé a také, že ženy mají ve školství odučeno mnohem více let.

Graf 2 Zastoupení respondentů podle délky pracovní zkušenosti na jednotlivých typech škol (n=440)



Z grafu je patrné, že na všech typech škol převažují ženy s vyšší pracovní zkušeností oproti mužům. Největší pracovní zkušenost mají ženy na středních školách (21,86 let v průměru), nejnižší pak na 2. stupni ZŠ (15,27 let v průměru). Muži jsou zaměstnáni ve všech typech škol s mnohem menším rozdílem než ženy. Na 2. stupni, kde je délka praxe nejnižší, pracují průměrně 13,46 let, zatímco na gymnáziích je délka praxe nejvyšší s hodnotou 16,43 let v průměru.

5.3 Aplikovaná metodika

K dosažení stanovených cílů a k nalezení potřebných odpovědí na vytyčené výzkumné otázky bude použito šetření kvantitativního charakteru. Pro získání demografických charakteristik respondentů byl využit klasický dotazník s uzavřenými a otevřenými otázkami.

Pro zjištění skóre emoční inteligence bylo využito českého překladu dotazníku SEIS (Schutte, 1998).

5.3.1 Škála emoční inteligence SEIS

V případě diplomové práce jsem si zvolila škálu emoční inteligence Nicolý Schutteové a kol. (1998). Zmíněný dotazník vychází z koncepce původního modelu EI Saloveye a Mayera (1990). Schutteová a kol. považují právě tento model za nejvíce souvislý, avšak také časově velmi náročný. Na základě této

skutečnosti zvolili z původního modelu 62 položek, pro které platila pětibodová škála hodnocení, kde respondenti volili na základě vlastní míry souhlasu či nesouhlasu buďto jeden bod (silný nesouhlas) či naopak pět bodů (silný souhlas). Čím více souhlasných odpovědí, tím se očekává větší rys emoční inteligence u vybraného respondenta. Na těchto zvolených 62 položkách pak Schutteová a kol provedli pilotážní výzkum²⁶, kdy bylo odhaleno, že prvních 33 otázek plně zastupuje kompletní čtyř-faktorový model Saloveye a Mayera. Na tomto základě autoři vyvodili právě těchto 33 položek a ty se staly nedílnými položkami dotazníku SEIS (Schutte et al., 1998). Schutte a kol (2001) pak dodává, že vyvozením 33 položek se model stal jednofaktorovým a může být využíván ke zjišťování celkové úrovně rysové emoční inteligence²⁷.

Na Likartově škále pětistupňového dotazníků respondenti odpovídali na 33 položek. Nejnižší počet bodů, který mohli obdržet, byl tedy 33, maximální počet pak 165. Schutteová předpokládá, že vyšší počet bodů značí vyšší míru obecné rysové emoční inteligence respondenta a naopak.

Mé důvody pro zvolení výše charakterizované metody pro sběr dat jsou jednoduché. Snadná dostupnost, sebeposuzovací škála, malá časová náročnost pro respondenty a i skutečnost, že metodika vychází z původního pojetí Saloveye a Mayera (1990). Je předpokládáno také zjištění jakési všeobecné úrovně emoční inteligence.

SEIS dotazník je veřejně přístupný a plně k dispozici pro výzkum.

5.4 Statistické metody analýzy dat

Pro statistickou analýzu získaných dat bylo využito popisné statistiky a dále dvouvýběrového (nepárového) **Studentova t – testu** na hladině významnosti 0,05 pro posouzení výsledků dosažených středních hodnot v dotazníku SEIS na základě pohlaví respondentů.

²⁶ 346 respondentů

²⁷ Na základě 4 komponentů: kontrola emocí, porozumění emocím, emoční podpora myšlení, emoční podpora k jednání s druhými.

Pro posouzení souvislostí mezi zvolenými demografickými charakteristikami (věk a délka praxe) byl na základě povahy dat využit **Pearsonův korelační koeficient**.

Jednotlivé výpočty byly vypracovány v programu Statistika13.

6 Výsledky práce

6.1 Profil zkoumaného souboru z hlediska pohlaví

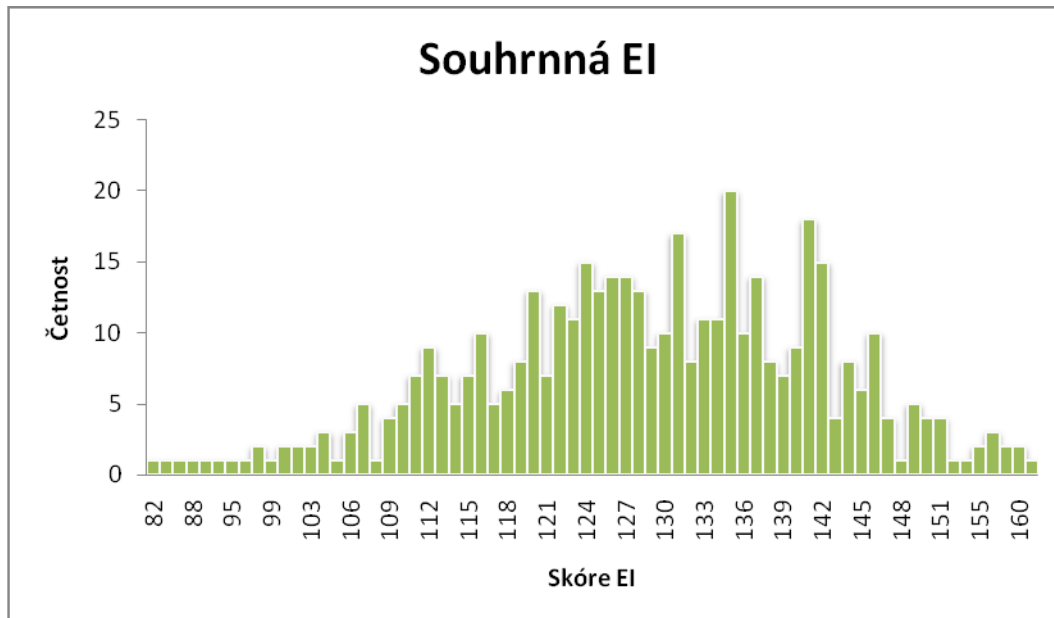
Zde jsou uvedeny výsledky celkové míry emoční inteligence zjištěné dotazníkem SEIS.

Tabulka 5 Charakteristika souhrnných dat EI (n=440)

	\bar{x}	medián	modus	SD	rozptyl	rozpětí	min	max
DATA	128,5	129	135	13,5	184	79	82	161

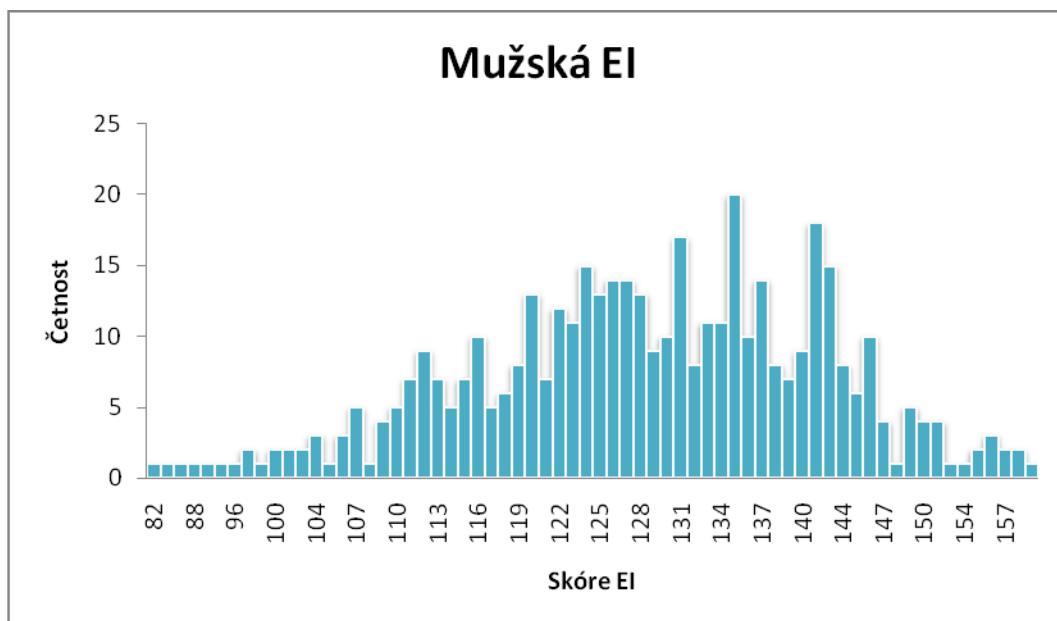
Ze souhrnných dat EI mužů i žen jsem zjistila průměrné skóre EI všech respondentů (n=440) je 128,5 (SD 13,5). Hodnotu směrodatné odchylky a rozptylu jsem zaokrouhlila. Pro lepší názornost předkládám graf.

Graf 3 Četnost EI bez ohledu na pohlaví (n=440)

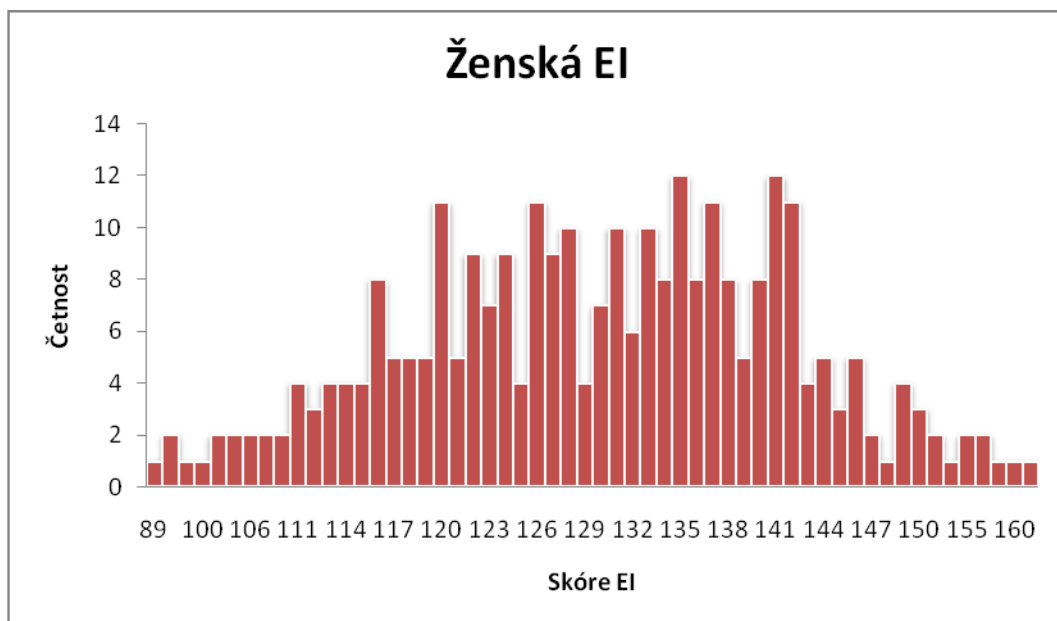


Značný rozdíl v grafickém zobrazení pak představuje souhrnná EI u mužů a žen zvlášť.

Graf 4 Četnost EI – muži (n=152)



Graf 5 Četnost EI – ženy (n=288)



Po zmapování míry emoční inteligence dnešních pedagogů a po následném porovnání jednotlivých skóre na základě pohlaví je možno očekávat, že dvouvýběrový nepárový Studentův t – test by měl potvrdit předpoklad, že existuje rozdíl ve skóre emoční inteligence a to ve prospěch ženských respondentů.

Tabulka 6 Charakteristika souhrnných dat podle pohlaví (n=440)

	\bar{x}	medián	modus	SD	rozptyl	rozpětí	min	max
Muži	126,21	126,5	125	15,5	223	79	82	161
Ženy	129,97	131	137	12	147	72	89	161

Stejný předpoklad můžeme odvodit i při podrobnějším prozkoumání výsledků (viz tabulka 5), kdy ženy ve všech oblastech dosahují vyššího skóre.

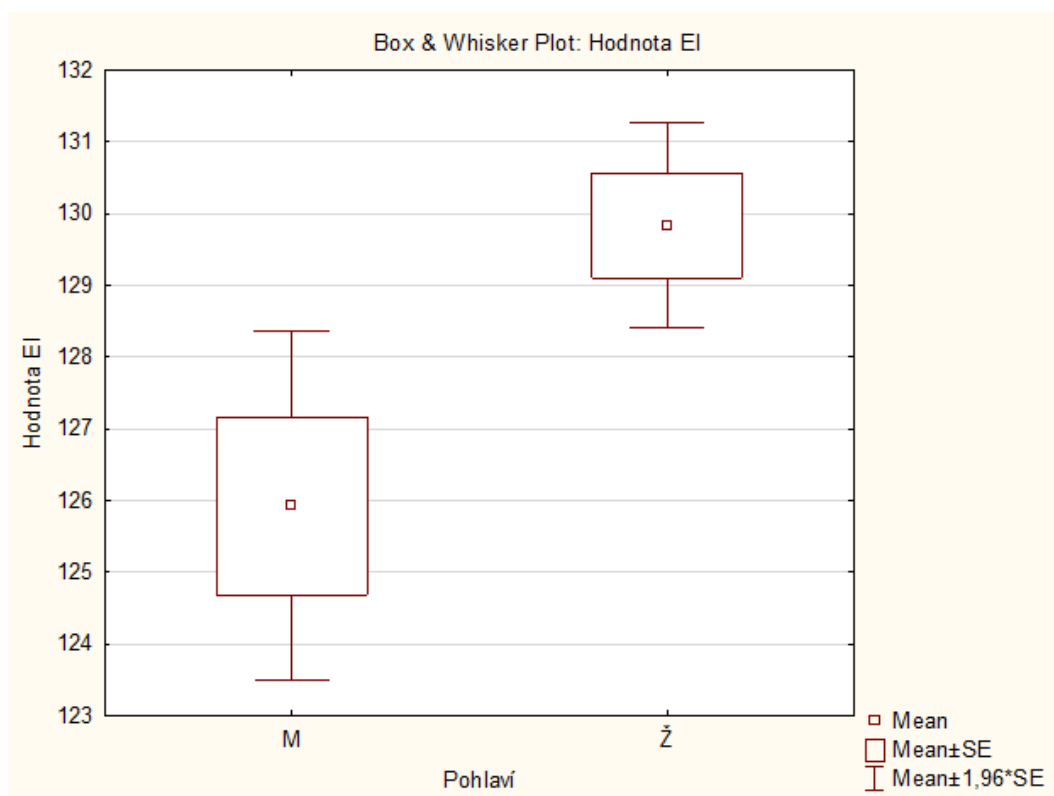
Tabulka 7 T-test mezi průměrnými hodnotami naměřené emoční inteligence mezi souborem mužů (n=152) a souborem žen (n=288)

Variable	T-tests; Grouping: Pohlaví (EI) Group 1: Muži - Group 2: Ženy										
	Mean M	Mean Ž	t-value	df	p	Valid N M	Valid N Ž	Std.Dev. M	Std.Dev. Ž	F-ratio Variances	p Variances
Hodnota EI	125,92	129,83	-2,899	438	0,0039	152	288	15,309	12,377	1,5297	0,0022

Na základě výsledku provedeného t - testu v tabulce č. 7 lze konstatovat, že při stanovení hladiny významnosti $p = 0,05$ byl zjištěn významný statistický rozdíl mezi testovanými středními hodnotami naměřené emoční inteligence, přičemž ženy dosahují významně vyššího průměrného skóre v míře emoční inteligence. Na základě předložených výsledků přijímáme H_1 : *Ženy vykazují vyšší skóre emoční inteligence než muži.*

Pro lepší názornost rozložení dat přikládám krabicový diagram:

Graf 6 Krabicový diagram rozložení dat skóre emoční inteligence mezi ženami (n=288) a muži (n=152)



6.2 Profil zkoumaného souboru z hlediska věku a délky praxe

Zde jsou uvedeny výsledky souvislostí mezi mírou emoční inteligence a věku respondentů. Pro lepší přehlednost jsem jednotlivá data zaznamenala do tabulky:

Tabulka 8 Rozložení relativních četností zjištěných hodnot mezi emoční inteligencí a věkem respondentů (n=440)

		Věk.kategorie	21 - 30	31 - 40	41 - 50	51 - 60	61 - 70
MUŽI	n		24	29	36	46	17
	průměrná EI		124,5	124,7	128,0	126,2	124,8
ŽENY	n		40	53	95	89	11
	průměrná EI		128,4	128,9	131,5	128,4	135,8

Na základě hodnot můžeme potvrdit výsledky MŠMT, že na českých školách převažují učitelé starší generace. S ohledem na skóre emoční inteligence můžeme konstatovat, že se s přibývajícím věkem výrazně neliší.

V následující tabulce č. 9 jsou uvedeny výsledky souvislosti mezi mírou emoční inteligence a délkou pracovní zkušenosti respondentů.

Tabulka 9 Rozložení relativních četností zjištěných hodnot mezi emoční inteligencí a délkou praxe respondentů (n=440)

	MUŽI		ŽENY		
	n	průměrná EI	n	průměrná EI	
Délka pracovní zkušenosti	1-5	40	127,6	50	127,9
	6-10	17	125,2	31	131,1
	11-15	23	121,1	32	128,9
	16-20	23	126,9	37	133,6
	21-25	16	122,8	45	128,9
	26-30	15	132,0	42	130,3
	31-35	12	127,8	32	127,8
	36-40	6	121,0	17	131,8
	41-45	-	-	2	130,0

Na základě získaných dat je patrné, že délka pracovní zkušenosti nemá vliv na skóre emoční inteligence, avšak je viditelný rozdíl ve střední hodnotě emoční inteligence mezi muži a ženami, což nám jenom potvrzuje předchozí, a sice že existuje rozdíl ve skóre emoční inteligence na základě pohlaví.

Tabulka 10 Korelace mezi mírou emoční inteligence, věkem a délkou praxe pro celý soubor (n=440)

Variable	AllGroupsCorrelations (EI) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=440	
	Hodnota EI	
Hodnota EI		1,0000
Věk		,0234
		p=,625
Délka praxe		,0352
		p=,461

Výsledky uvedené v tabulce č. 10 naznačují absenci statisticky významné souvislosti mezi mírou emoční inteligence a věkem i délkou praxe u sledovaného souboru učitelů.

Na základě předložených výsledků přijímáme H_0 : *Neexistuje souvislost mezi věkem a emoční inteligencí.* Naopak zamítáme H_2 : *Míra emoční inteligence narůstá s přibývajícím délkou praxe.*

6.2.1 Profil zkoumaného souboru z hlediska věku a délky praxe s ohledem na pohlaví respondentů

Podrobnější analýzou zaměřenou na pohlaví respondentů, nebyla ani u souboru mužů a žen zjištěna významná souvislost mezi naměřenou mírou emoční inteligence, věkem a délkou praxe (viz.tab.č. 11 a 12).

Tabulka 11 Korelace mezi mírou emoční inteligence, věkem a délkou praxe u souboru mužů (n=152)

Variable	Muži Correlations (EI) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=152	
	Hodnota EI	
Hodnota EI		1,0000
Věk		,0165
		$p=,840$
Délka praxe		,0034
		$p=,966$

Tabulka 12 Korelace mezi mírou emoční inteligence, věkem a délkou praxe u souboru žen (n=288)

Variable	Ženy Correlations (EI) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=288	
	Hodnota EI	
Hodnota EI		1,0000
Věk		,0398
		$p=,501$
Délka praxe		,0235
		$p=,691$

6.3 K platnosti hypotéz

Na základě rešerše literatury jsem stanovila tři hypotézy:

1) *H1: Ženy vykazují vyšší skóre emoční inteligence než muži.*

Na základě vypočtených dat bylo zjištěno, že průměrná střední hodnota skóre emoční inteligence ženských respondentů je statisticky výrazně vyšší než skóre emoční inteligence mužských respondentů. Na základě toho: H1 byla přijata.

2) *H0: Neexistuje souvislost mezi věkem a emoční inteligencí.*

Na základě získaných dat bylo zjištěno, že neexistuje korelační závislost mezi testovanými proměnnými, a to mírou emoční inteligence a věkem. Na základě toho: H0 byla přijata.

3) *H2: Míra emoční inteligence narůstá s přibývajícím délkou praxe.*

Na základě získaných dat bylo zjištěno, že neexistuje korelační závislost mezi testovanými proměnnými, a to mírou emoční inteligence a délkou pracovní zkušenosti. Na základě toho: H2 byla zamítnuta.

7 DISKUZE

V této pasáži diplomové práce představím výsledky svého empirického šetření a srovnám je s nejdůležitějšími výzkumy, o které jsem se opírala v teoretické části práce. Taktéž se pokusím uvést limity a nedostatky diplomové práce.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zmapovat emoční inteligenci soudobých pedagogů. Tohoto cíle jsem dosáhla za pomoci dotazníku SEIS, na který jsem získala odpovědi od 288 žen a 152 mužů. Na základě toho můžu konstatovat, že průměrná hodnota emoční inteligence vzorku respondentů je 128, 5 (SD 13,5). Většina učitelských respondentů se blíží právě této průměrné hodnotě, tj. 315 probandů (71,6 % z celkového počtu). 58 učitelů (tj. 13,2 %) se nachází nad hranicí průměrné hodnoty a 67 učitelů (tj. 15,2 %) se nachází pod touto hranicí. Pokud vyhodnocuji obecně minimální a maximální hodnoty emoční inteligence mužů (min 89, max 161) a žen (min 82, max 161), tak rozdíl je podle výsledku SEIS dočista zanedbatelný.

Pokud beru v potaz, že učitelství patří do skupiny pomáhajících profesí, předpokládám, že tuto práci budou vykonávat lidé s dobrou emocionální výbavou, kterou získali již v dětství. (Stuchlíková, 2007) Domnívám se, že emočně inteligentní lidé inklinují právě k takovým povoláním, ve které dochází ke kontaktu s lidmi a ve kterých musí projevit právě ony emočně inteligentní schopnosti a dovednosti, ať už je to seberegulace, sebeovládání nebo sebeuvědomění. Vzhledem k obecným výsledkům emoční inteligence probandů mě těší, že téměř 85 % dosáhlo průměrné až nadprůměrné hodnoty. Můžu tak předpokládat, že čeští učitelé mají velmi dobrý emocionální základ ať už získán v rodině, mezi vrstevníky či životními zkušenostmi.

Nyní k jednotlivým dílčím cílům. Prvotním dílčím cílem výzkumné části bylo zmapovat, jestli existuje rozdíl v míře emoční inteligence dnešních pedagogů. Tento výzkumný cíl vzniknul na základě biologického a sociálního předpokladu, že ženy jsou emocionálněji založeny, zatímco u mužů převládá racionální přístup k životu (např. Baron-Cohen, 2003; Gur, Gunning-Dixon, Biler a Gur, 2002; Hall

a Mast, 2008). Tenhle předpoklad je pak doložen i celou řadou výzkumů, kde byla prokázána vyšší úroveň emoční inteligence žen oproti mužům (např. Grossman a Wood, 1993, Mayer a Salovey, 1990; Schutte a kol., 1998, Ciarrochi, Chan, Caputi, 2000; Van Rooy, Alonso, Viswesvaran, 2005 aj.). Cíl byl naplněn a ze vzorku 440 pedagogických respondentů můžu potvrdit, že existuje statisticky významný rozdíl ve skóre emoční inteligence mezi muži a ženami a to ve prospěch žen.

Jaké faktory hrají důležitou roli pro větší míru emoční inteligence u žen oproti mužům, můžeme jen předpokládat. Mohu se jen domnívat, že od žen, jakožto budoucích matek, které se výrazně podílí na výchově svých dětí, se očekává, že s emocemi budou umět lépe pracovat, že se budou umět na děti napojit, a může to souviset i s jejich bezpodmínečnou láskou ke svým dětem. V pedagogické profesi z toho mohou jen a jen těžit.

U mužů může nižší míra emoční inteligence souviset s jejich zaměřením na výkon (Herman, 2008) a to nejen u dětí. Není proto překvapením, že ze zkoumaného vzorku respondentů pouze 4 muži vyučovali na 1. stupni ZŠ, kde se očekává jisté emoční napojení na dítě a vysoká míra trpělivosti. Naopak tam, kde muži dominují, jsou předměty se zaměřením na výkon (např. Fyzika, Tělesná výchova apod.). Můžu se jen domnívat, že v tomto případě může uspokojuje právě žákův výkon a nemusí zde být stěžejní emocionální napojení.

S otázkou zabývající se rozdílným skóre emoční inteligence na základě věku respondentů by se dalo předpokládat, že člověk, čím je starší, tím má více zkušeností, více situací k řešení a samozřejmě více prožitých emocí. Nicméně v tomto okruhu zkoumání nemůžeme s jistotou říci, že existuje korelace mezi emoční inteligencí a věkem. Existuje celá řada výzkumů, které vztah potvrzují (např. Van Rooy, Alonso, Viswesvaran, 2005; Ghanizadeh, Moafian, 2010), ale také které jej vyvrací (např. Okech, 2004). Na základě rozdílných výsledků předchozích výsledků (mimo předchozí zmíněné autory také Singh, Kumar, 2009; Mayer a kol., 1999; Atkins, Stough, 2005; Halpern, Benbow, Geary, Gur, Hyde, Grensbacher, 2007), byla formulována hypotéza H₀, kterou jsem svým výpočtem potvrdila.

S tím samozřejmě může souviset celá řada jevů. S přibývajícím věkem se předpokládá, že emoční schopnosti a dovednosti budou přibývat, avšak stejně jako u kognitivních nebo fyzických dovedností může docházet k pozvolnému úbytku těchto dovedností. Vzhledem ke skutečnosti, že větší část probandů již dosáhla vyššího věku, můžeme se zde setkat s určitým poklesem adaptability či nedostatkem motivace pro další rozvíjení emočních dovedností.

Taktéž musím vzít v potaz, že na vztah emoční inteligence s věkem můžou mít vliv i faktory, na jejichž základě se emoční inteligence formuje. Například materiální zabezpečení a rodinné zázemí. Můžu se domnívat, že pokud někteří dnešní učitelé ve svém dětství (a zejména do 6 let) mohli strádat po materiálních věcech, mohlo se to odrazit i na emocionálním základu. Stejně tak pocit vlastní sebedůvěry a sebeuvědomění se může s přibývajícím věkem snižovat. Taktéž s přibývajícím věkem mívají lidé menší či větší zdravotní problémy. Např. Ciarrochi, Deane, Anderson, 2002; Tsaousis, Nikolau, 2005 nebo Schutte a kol. 2007 upozorňují na prokázanou vazbu zdraví, ať už psychického nebo fyzického na emoční inteligenci. Až v neposlední řadě může mít vliv na nepodpoření korelačního vztahu nerovnoměrné zastoupení respondentů v jednotlivých věkových kategoriích.

Pro mě překvapivým zjištěním bylo, že jsem ve svém vzorku respondentů nedokázala podpořit korelaci mezi mírou emoční inteligence a délkou pracovní zkušenosti. Na základě rešerše, kdy převažovaly studie podporující vztah mezi délkou pracovní zkušenosti a mírou emoční inteligence (např. Amrian, Behshad, 2016; Latifa, Mejoka, Khan, 2017; Wenn, Mulholland, Timmons, Zanker, 2016; Kumar, Muniandy, 2012 aj) jsem doufala, že i můj výzkum bude v této oblasti pozitivní. Nicméně můj výzkum tenhle vztah nepodpořil a blíží se tedy ke studii A. P. Okecha (2004), který neprokázal vztah ani mezi EI a věkem, délkou pracovní zkušeností ani s ostatními demografickými ukazateli.

Stejně jako v předchozím případě, i zde můžu předpokládat, že rozdílný počet respondentů mohl mít za důsledek neprokázání korelace mezi emoční inteligencí a délkou praxe, stejně tak jako rozdílné roky praxe. Vždyť 1/3 z celkového počtu respondentů (n=138) má odpracováno maximálně 10 let. Tahle

skutečnost mohla korelační vztah narušit. Další variantou, která může mít za následek, že korelační vztah nebyl prokázán, může být, že v našem školství převládají starší pedagogové. S tím může být spjata celá řada problémů, které se v délce praxe můžou odrážet. Ať už je to jistá rezignovanost na vytváření ideálních třídních vztahů, či v podstatě každoroční pracovní stereotyp, který má za následek jistou míru apatie. Konečně pak můžu předpokládat, že samotný SEIS dotazník mohl ovlivnit, že právě hypotéza H2 nebyla přijata. Pokud beru v potaz, že zjišťuji jakousi obecnou míru rysové emoční inteligence, je možné, že zastoupení otázek napříč jednotlivými složkami nebylo rovnoměrné a tak mohlo dojít k určité míře zkreslení výsledků v této oblasti.

Vzhledem ke skutečnosti, že dvě ze tří hypotéz byly potvrzeny, můžeme vyvodit určité výsledky pro budoucí výzkumná šetření. Vzhledem k faktu, že stále není ustálená jednotná komplexní charakteristika emoční inteligence a veličin, které ji ovlivňují, věřím, že i tato studie může lehce přispět k jejímu celkovému pojetí. Výsledky empirického šetření by mohly podpořit argumenty, že emoční inteligence je nepostradatelná součást pro komplexní rozvoj celé osobnosti a že trénink emoční inteligence na školách by mohl být pro budoucí profesi významný.

Studie, si myslím, taktéž prokázala, že emoční inteligence je nutná pro zvládání každodenních těžkostí. Nové situace si žádají nové postupy jejich zvládání. Proto předpokládám, že i poptávka po nácviku praktických dovedností na všech typech škol je žádoucí.

Jako jistý limit tohoto výzkumu shledávám, že dotazník SEIS slouží jako nástroj subjektivního posuzování probandů ke všem položkám, které jsou v něm uvedené, čili, jedná se o vlastní sebesposuzování. Díky tomu je nutné brát v potaz jistou míru zkreslování údajů, které může být jak cílené, tak nevědomé ze strany respondentů. Na druhou stranu, všem respondentům byla zaručena 100 % anonymita, což mohlo tyhle tendence z části redukovat.

Dalším limitem této studie může spočívat v rozsáhlém poli působnosti emoční inteligence, která se navíc ještě dělí na dvě hlavní větve. Na základě toho bylo nezbytné souhlasit s omezeným prozkoumáním jednotlivých částí EI, a to

metodou SEIS, která zachycuje skóre rysové emoční inteligence. Budoucí výzkumy by se proto mohly zaměřit i na jiné metody měření EI, které budou pravděpodobně pro respondenty i časově náročnější.

Přesto všechno se jako silná stránka tohoto výzkumu může považovat velikost vzorku respondentů. Za poměrně krátkou dobu (2 týdny) vyplnilo formulář 451 probandů (440 dotazníků využito pro výzkum), což můžu považovat za relativně vysoký počet.

ZÁVĚR

V této diplomové práci jsme se zabývali problematikou emoční inteligence. V teoretické části jsme se zaměřili na sumarizaci nejvýznamnějších poznatků o emoční inteligenci, o jejím vývoji a jejích nedílných součástech. Taktéž jsme věnovali část charakteristice modelů EI, které jsou rozlišené podle způsobu jejich zaměření, a to buď na schopnostní, nebo osobnostní rys. Díky tomu jsme byli schopni vysvětlit eventuální metodu jejího měření a uvést varianty EQ testu. Z ohledu na hlavní cíl jsme zmapovali podstatné faktory, které emoční inteligenci ovlivňují. Vzhledem ke skutečnosti, že pro empirické šetření byla použita data pedagogických respondentů, byla finální kapitola z teoretické oblasti věnována právě vlivu pedagogů na děti a zdali emoční inteligence v této oblasti hraje roli.

V praktické části této práce jsme zmapovali skóre emoční inteligence 440 soudobých pedagogů. Míra emoční inteligence byla vyhodnocena na základě dotazníku SEIS, který vyhodnocuje celkové skóre rysové emoční inteligence.

Zjistili jsme, že ženy vykazují vyšší skóre rysové emoční inteligenci než muži. V dalším stanoveném dílčím cíli, jsme potvrdili předpoklad, že narůstající věk nemá na zvyšování míry emoční inteligence zásadní vliv. Finálně jsme ověřovali, zdali se emoční inteligence zvyšuje s přibývajícím délkou pracovní zkušenosti, což napříč očekávání nebylo prokázáno. Cíle práce byly splněny a potvrzeny dvě hypotézy ze tří.

RESUMÉ

In this thesis we dealt with the issue of emotional intelligence. In the theoretical part, we focused on summarizing the most important knowledge about emotional intelligence, its development and its integral parts. We also devoted part on the characteristics of EI models, which are differentiated according to the way they are focused, either on ability or personality trait. Thanks to this, we were able to explain the possible method of its measurement and present the variants of the EQ test. With regard to the main goal, we mapped the essential factors that affect emotional intelligence. Due to the fact that the data of pedagogical respondents were used for the empirical research, the final chapter from the theoretical part was devoted to the influence of teachers on children and whether emotional intelligence plays a role in this field.

In the practical part of this thesis, we mapped the emotional intelligence scores of 440 contemporary educationalists. The score of emotional intelligence was evaluated on the basis of the SEIS questionnaire, which evaluates the overall score of trait emotional intelligence.

We found out that women differ in feature emotional intelligence from men. In another sub-goal, we confirmed the assumption that increasing age does not have a significant effect on increasing the level of emotional intelligence. Finally, we verified whether emotional intelligence increases with increasing length of work experience, which was not proven beyond expectations. The goals of the thesis were accomplished and two hypotheses out of three were confirmed.

SEZNAM LITERATURY

- 1) Ardolino, Allison. *The Impact of Sex, Gender Role Orientation, and Extroversion on Emotional and Social Intelligence*. College of St. Elizabeth journal of the behavioral sciences. Morristown, NJ: College of St. Elizabeth, 2013: 1-32. ISSN 1940-154X.
- 2) Amirian, Seyed Mohammad Reza; Behshad, Azam. (2016) *Emotional Intelligence and Self-efficacy of Iranian Teachers: A Research Study on University Degree and Teaching Experience*. Journal Of Language Teaching and Research. 7. 548. 10.17507/jltr.0703.16.
- 3) Atkins, Paul. & Stough, C. (2005). *Does emotional intelligence change with age?* Paper presented at the Society for Research in Adult Development annual conference, Atlanta, GA.
- 4) Čáp, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.
- 5) Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- 6) Baum, Susan et al. *Multiple Intelligences in the Elementary Classroom: A Teacher's Toolkit*. Teachers College Press, 2005.
- 7) Bezděk, Ctibor Hugo. *Etikoterapie: záhada nemoci a smrti*. 5., opr. a rozš. vyd. Olomouc: Fontána, 2007. ISBN 80-7336-370-4.
- 8) Bradberry, Travis a Jean Greaves. *Emoční inteligence*. Brno: BizBooks, 2013. ISBN 978-80-265-0039-1.
- 9) Ciarrochi, Joseph, Amy Chan a Peter Caputi. A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. *Personality and Individual Differences*. 2000, 29(5): 539- 561. DOI: 10.1016/s0191-8869(00)00108-2.
- 10) Donne, John. *Devotions Upon Emergent Occasions: Together With Death's Duel*. [s.l.] : Echo Library, 2008. s. 97. [ISBN 9781848301115](#).
- 11) Fontana, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- 12) Gardner, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

- 13) Gillernová, I., & Krejčová, L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. 2012.
- 14) Goleman, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.
- 15) Goleman, Daniel., Richard E. Boyatzis a Annie McKee. *Primal leadership: realizing the power of emotional intelligence*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 2002.
- 16) Goleman, Daniel. *Emoční inteligence*. Columbus s.r.o. Praha 1997.
- 17) Goleman David (1995) cited in: John O. Dozier (2010) The Weeping, the Window, the Way. p. 130.
- 18) Grossman, M., & Wood, W. (1993). Sex differences in intensity of emotional experience: a social role interpretation. *Journal of personalit and social psychology*, 65(5), 2010.
- 19) Guastello, Denise a Stephen Guastello. *Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence Among College Students and Their Parents*. *Sex Roles*. 2003, 49(11/12): 663-673.
- 20) Herman, Marek. *Najděte si svého manžana: co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli*. 2., přepracované vydání. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-023-3.
- 21) Holeček, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada).
- 22) Kanitz, Anja von. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha: Grada, 2008.
- 23) Hartl, Pavel a Helena Hartlová. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- 24) Kaliská, L., & Nábělková, E. *Psychometrické vlastnosti a slovenské normy dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti, adolescentov a dospelých*. Bánská Bystrica: Belianum - Vydavateľstvo UMB, Pedagogická fakulta, 2015.
- 25) Kautz, T. et al. (2014), *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Noncognitive Skills to Promote Lifetime Success*, OECD Education Working Papers, No. 110, OECD Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.

- 26) Kanesan, P., & Fauzan, N. (2019). Models of emotional intelligence: A review. *E-Bangi Journal*, 16(7), 1-9.
- 27) Keogh, Barbara K. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1504-9.
- 28) Kumar, J. A., & Muniandy, B. (2012). *The Influence of Demographic Profiles on Emotional Intelligence: A Study on Polytechnic Lecturers in Malaysia*. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2012, 4(1), 62-70
- 29) Latif, H., Majoka, M. I., & Khan, M. I. (2017). *Emotional Intelligence and Job Performance of High School Female Teachers*. *Pakistan Journal Of Psychological Research*, 32(2), 333-351.
- 30) Lašek, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 9788074352201.
- 31) Meshkat, M., & Nejati, R. (2017). *Does Emotional Intelligence Depend on Gender? A Study on Undergraduate English Majors of Three Iranian Universities*. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244017725796>
- 32) Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3-34). New York: Harper Collins.
- 33) Mayer, J. D., Saylovey, P., & Caruso D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological inquiry*, 197-215.
- 34) Nakonečný, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- 35) Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2007). Modely emoční inteligence. In R. Schultze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací* (53-72). Praha: Portál.
- 36) Okech, Allan P. *An exploratory examination of the relationships among emotional intelligence, elementary school science teacher self-efficacy, length of teaching experience, race/ethnicity, gender, and age*. Texas A&M University-Kingsville, 2004.
- 37) Perloff, R. (1997). *Daniel Goleman's Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. *The Psychologist-Manager Journal*, 1(1), 21-22. doi:10.1037/h0095822

- 38) Saklofske, Donald H. et al. *Factor Structure and Validity of a Trait Emotional Intelligence Measure. Personality and Individual Differences*. 2003, 34(4): 707-721. DOI: 10.1016/s0191-8869(02)00056-9.
- 39) Salovey, P., & Grewal, D. (2005). *The science of emotional intelligence*. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- 40) Sawicki, Silvester, Iva Wedlichová a Otakar Fleischmann. *Osobnost jedince a náročná životní situace*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-068-6.
- 41) Shehzad, Shumaila, Mahmood, Nasir. Gender differences in emotional intelligence of university teachers. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 2013, 11.1: 16.
- 42) Schulze, R., & Roberts, D. (2007). Úvod. In R. Schultze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací (17-20)*. Praha: Portál.
- 43) Schutte, Nicola S., John M. Malouff, Lena E. Hall, Donald J. Haggerty, Joan T. Cooper, Charles J. Golden a Liane Dornheim. *Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. Personality and Individual Differences*. 1998, 25(2): 167-177. DOI: 10.1016/S0191-8869(98)00001-4. ISSN 01918869.
- 44) Stuchlíková, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9.
- 45) Stein, Steven. *Emotional intelligence for dummies*. Mississauga, Ont: John Wiley & Sons Canada, 2009. ISBN 9780470157329.
- 46) Vágnerová, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.
- 47) Van Roy, David L., Alexander Alonso a Chockalingam Viswesvaran. *Group Differences in Emotional Intelligence Scores: Theoretical and Practical Implications*. *Personality and Individual Differences*. 2005, 38(3): 689-700. DOI: 10.1016/j.paid.2004.05.023. ISSN 01918869.
- 48) Velechovská, Eva a Emanuel Byrtus. *Emoční a sociální rozvoj osobnosti*. Liberec: ENNEA ČR, 2006. ISBN 8023974661.

- 49) Vesely, A. K., Saklofske, D. H., and Leschied, A. D. W. (2013). Teachers-the vital resource: the contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and wellbeing. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89. doi:10.1177/0829573512468855
- 50) Výrost, Jozef a Ivan Slaměník. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- 51) Wenn, B., Mulholland, R., Timmons, W., Zanker, Y. (2018) Towards a developing construct in dance education – exploring the relation of emotional intelligence to teacher's sense of efficacy and teaching experience among dance education student teachers in the United Kingdom, *Research in Dance Education*, 19:1, 14-38.
- 52) Wharam, Jane. *Emoční inteligence: cesta do středu sebe sama*. Praha: Práh, 2014. ISBN 978-80-7252-542-3.
- 53) Wilding, Christine. *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada, 2010. Psychologie pro každého. ISBN 9788024727547.
- 54) Wood, Robert a Harry Tolley. *Testy emoční inteligence*. Brno: Computer Press, 2003. Rozvoj osobnosti (Computer Press). s. 3-6. ISBN 8072268988.

Internetové zdroje:

Ministerstvo zjišťovalo stav učitelů v regionálním školství, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 06.03.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Nejčastější modely EI	17
Tabulka 2 Zastoupení pedagogů v českém školství.....	44
Tabulka 3 Zastoupení respondentů na jednotlivých typech škol (n=440)	48
Tabulka 4 Charakteristika respondentů podle věku a délky praxe (n=440)	49
Tabulka 5 Charakteristika souhrnných dat EI (n=440).....	53
Tabulka 6 Charakteristika souhrnných dat podle pohlaví (n=440).....	55
Tabulka 7 T-test mezi průměrnými hodnotami naměřené emoční inteligence mezi souborem mužů (n=152) a souborem žen (n=288).....	55
Tabulka 8 Rozložení relativních četností zjištěných hodnot mezi emoční inteligencí a věkem respondentů (n=440).....	56
Tabulka 9 Rozložení relativních četností zjištěných hodnot mezi emoční inteligencí a délkou praxe respondentů (n=440).....	57
Tabulka 10 Korelace mezi mírou emoční inteligence, věkem a délkou praxe pro celý soubor (n=440)	57
Tabulka 11 Korelace mezi mírou emoční inteligence, věkem a délkou praxe u souboru mužů (n=152).....	58
Tabulka 12 Korelace mezi mírou emoční inteligence, věkem a délkou praxe u souboru žen (n=288)	58

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Zastoupení respondentů podle krajů a pohlaví (n=440) 46

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Souhrnné zastoupení respondentů podle krajů a typu škol (n=440).....	48
Graf 2 Zastoupení respondentů podle délky pracovní zkušenosti na jednotlivých typech škol (n=440)	50
Graf 3 Četnost EI bez ohledu na pohlaví (n=440)	53
Graf 4 Četnost EI – muži (n=152)	54
Graf 5 Četnost EI – ženy (n=288).....	54
Graf 6 Krabicový diagram rozložení dat skóre emoční inteligence mezi ženami (n=288) a muži (n=152)	56

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 ... Dotazník rozeslaný pedagogickým respondentům

Příloha č. 1

Práce s emocemi soudobých pedagogů

Dobrý den,

jsem studentkou magisterského studia Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Budu Vám velmi vděčná, pokud věnujete trochu svého času a vyplníte mi dotazník k diplomové práci, která se zabývá uvědomováním si vlastních emocí dnešních pedagogů.

Dotazník obsahuje 33 položek zabývající se prací s vlastními emocemi. Prosím Vás, vyjádřete Váš názor na každou z následujících položek podle intenzity Vašeho souhlasu nebo nesouhlasu s ním.

Neexistují žádné správné ani nesprávné odpovědi.

Odpovídejte na každý z výroku podle škály z možností.

- 1 - nesouhlasím
- 2 - spíše nesouhlasím
- 3 - nevím
- 4 - spíše souhlasím
- 5 - souhlasím.

Mnohokrát děkuji
Bc. Denisa Jurečková

***Povinné pole**

Pohlaví *

Muž
Žena

Můj věk *

Vaše odpověď

Vyučuji *

na 1. stupni ZŠ
na 2. stupni ZŠ
na SŠ
na víceletém gymnáziu

na VŠ

Vyučuji v kraji *

Středočeský
Jihočeský
Plzeňský
Karlovarský
Ústecký
Liberecký
Pardubický
Královehradecký
Vysočina
Olomoucký
Moravskoslezský
Zlínský
Jihomoravský
Praha

Délka mé praxe *

Vaše odpověď

Moje hlavní aprobace je *

Vaše odpověď

Poznám, kdy můžu mluvit o svých osobních problémech s ostatními. *

Nesouhlasím

1

2

3

4

Souhlasím

5

Když čelím překážkám, vzpomínám si na chvíle, kdy jsem čelil/a podobným překážkám a překonal/a je. *

Nesouhlasím

1

2

3

4

Souhlasím

5

Očekávám, že ve většině věcí, které zkouším, se mi bude dařit. *

Nesouhlasím

1

2

3

4

Souhlasím

5

Ostatní lidi se mi snadno svěří. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Je pro mě těžké porozumět neverbální komunikaci druhých lidí. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Některé z klíčových událostí mého života mě vedly k přehodnocení toho, co je a není důležité. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Když se moje nálada změní, vidím nové možnosti. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Emoce jsou jednou z věcí, díky nimž můj život stojí za to žít. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Jsem si vědom/a toho, jak své emoce prožívám. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Očekávám, že se mi stanou dobré věci. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Rád/a sdílím své emoce s ostatními lidmi. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Když prožívám pozitivní emoce, vím, jak si je udržet. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Pořádám události, které mají druzí lidé rádi. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Vyhledávám aktivity, které mě dělají šťastným/šťastnou. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Jsem si vědom/a neverbálních zpráv, které posílám ostatním lidem. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Prezentuji se způsobem, abych udělal/a dobrý dojem na ostatní. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Když mám dobrou náladu vyřeším problém snadněji. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Při pohledu na mimiku druhých, poznávám emoce, které právě druzí prožívají. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Vím, proč se moje emoce mění. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Když mám dobrou náladu, jsem schopen/schopna přijít s novými nápady. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Mám kontrolu nad svými emocemi. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Snadno rozpoznávám své emoce, když je prožívám. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Motivuji se tím, že úkol, který právě vykonávám, dobře dopadne. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Pochválím ostatní, když něco udělali dobře. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Jsem si vědom/a neverbálních zpráv, které ostatní lidé posílají. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Když mi někdo jiný řekne o důležité události v jeho životě, mám skoro pocit, jako bych tuto událost sám zažil/a. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Když cítím změnu emocí, mám tendenci přicházet s novými nápady. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Když čelím výzvě, vzdám se, protože věřím, že selžu. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Při pohledu na druhé lidi jsem schopen/schopna poznat, jak se právě cítí. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Pomáhám ostatním lidem cítit se lépe, když mají špatnou náladu nebo se jim nedaří. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Používám dobrou náladu, abych si pomáhal/a dál čelit překážkám. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Dokážu zjistit, jak se lidé cítí, posloucháním tónu jejich hlasu. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	

Je pro mě těžké pochopit, proč se lidé cítí tak, jak se cítí. *

Nesouhlasím					Souhlasím
1	2	3	4	5	