

Úroveň emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika

Andrea Koželová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Andrea Koželová**
Osobní číslo: **H160383**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Úroveň emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblastí vztahujících se k emocím, emoční inteligenci a rozvoji emočních kompetencí.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

GOLEMAN, Daniel. Emoční inteligence. Vyd. 2., Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

HASSON, Gill. Emoční inteligence: jak zvládat a řídit své i cizí emoce. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5630-1.

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

WHARAM, Jane. Emoční inteligence: cesta do středu sebe sama. Praha: Práh, 2014. ISBN 978-80-7252-542-3.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně*17.3.2017*.....

.....*Kotěrný*.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Práce se zaměřuje na zjištění úrovně emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika. Teoretická část se zabývá definováním emoční inteligence, charakteristikou sociálního pedagoga a možnostmi rozvoje emočních kompetencí. Praktická část je realizována formou kvantitativního výzkumu. Data jsou získána prostřednictvím standardizovaného dotazníku zaměřeného na rysovou emoční inteligenci (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form). Výsledky výzkumného šetření zobrazují celkovou úroveň emoční inteligence a jejich podsložek (životní pohoda, sebeovládání, emocionalita, sociabilita) a úroveň emoční inteligence a jejich podsložek v závislosti na pohlaví, věku, délce studia, formě studia a typu rodinného prostředí, ze kterého respondenti pocházejí.

Klíčová slova: emoční inteligence, sociální pedagog, emoční kompetence

ABSTRACT

The work focuses on finding out of level of emotional intelligence of students of Social Pedagogy. The theoretical part occupies with defining of emotional intelligence, the characteristic of social pedagogue and possibilities of development of emotional competences. The practical part is realized by quantitative research. Data are obtained by through a standardized questionnaire focused on trait emotional intelligence (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form). The survey results display general level of emotional intelligence and her components (well-being, self-control, emotionality, sociability) and level of emotional intelligence and her components in relationship with gender, age, length of study, form of study and the type of family environment of respondents.

Keywords: emotional intelligence, social pedagogue, emotional competences

Děkuji PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za svědomité vedení, odborný dohled a cenné rady, které mi byly poskytnuty během celého zpracování diplomové práce. Mé poděkování patří také Mgr. Lucii Adamcové za pomoc při pravopisné kontrole.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 EMOČNÍ INTELIGENCE	12
1.1 ZÁKLADNÍ KOMPONENTY EMOČNÍ INTELIGENCE	14
1.2 VÝZNAM EMOČNÍ INTELIGENCE	17
1.3 MODEL Y EMOČNÍ INTELIGENCE.....	19
1.4 RYSOVÁ EMOČNÍ INTELIGENCE	23
2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG	27
2.1 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	29
2.2 UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	31
3 ROZVOJ EMOČNÍCH KOMPETENCÍ	36
3.1 ROZVOJ SEBEUVĚDOMĚNÍ.....	37
3.2 ROZVOJ SELF-MANAGEMENTU	39
3.3 ROZVOJ SOCIÁLNÍHO POVĚDOMÍ	41
3.4 ROZVOJ ŘÍZENÍ VZTAHŮ.....	44
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	48
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A POJETÍ VÝZKUMU.....	48
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	52
4.3 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	53
4.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	54
5 ANALÝZA DAT	55
5.1 CELKOVÁ ÚROVEŇ EMOČNÍ INTELIGENCE.....	55
5.1.1 Úroveň emoční inteligence v závislosti na pohlaví.....	55
5.1.2 Úroveň emoční inteligence v závislosti na věku.....	56
5.1.3 Úroveň emoční inteligence v závislosti na délce studia	58
5.1.4 Úroveň emoční inteligence v závislosti na formě studia	59
5.1.5 Úroveň emoční inteligence v závislosti na typu rodinného prostředí	60
5.2 ÚROVEŇ ŽIVOTNÍ POHODY	61
5.2.1 Úroveň životní pohody v závislosti na pohlaví.....	62
5.2.2 Úroveň životní pohody v závislosti na věku.....	63
5.2.3 Úroveň životní pohody v závislosti na délce studia	64
5.2.4 Úroveň životní pohody v závislosti na formě studia	65
5.2.5 Úroveň životní pohody v závislosti na typu rodinného prostředí	66
5.3 ÚROVEŇ SEBEVLÁDÁNÍ	67
5.3.1 Úroveň sebevládní v závislosti na pohlaví.....	68
5.3.2 Úroveň sebevládní v závislosti na věku.....	69
5.3.3 Úroveň sebevládní v závislosti na délce studia	70
5.3.4 Úroveň sebevládní v závislosti na formě studia	71
5.3.5 Úroveň sebevládní v závislosti na typu rodinného prostředí	72
5.4 ÚROVEŇ EMOCIONALITY	73
5.4.1 Úroveň emcionality v závislosti na pohlaví.....	74

5.4.2	Úroveň emocionality v závislosti na věku	75
5.4.3	Úroveň emocionality v závislosti na délce studia	76
5.4.4	Úroveň emocionality v závislosti na formě studia	77
5.4.5	Úroveň emocionality v závislosti na typu rodinného prostředí	78
5.5	ÚROVEŇ SOCIABILITY	80
5.5.1	Úroveň sociability v závislosti na pohlaví	80
5.5.2	Úroveň sociability v závislosti na věku	81
5.5.3	Úroveň sociability v závislosti na délce studia	83
5.5.4	Úroveň sociability v závislosti na formě studia	84
5.5.5	Úroveň sociability v závislosti na typu rodinného prostředí	85
6	INTERPRETACE DAT	87
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	90
	ZÁVĚR	92
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	94
	SEZNAM GRAFŮ	100
	SEZNAM TABULEK	101
	SEZNAM PŘÍLOH	103

ÚVOD

Abyste byli úspěšně přijati ke studiu na vysoké škole pro obor sociální pedagogika, je nutné prokázat jisté znalosti z oblasti společenských věd – tedy prokázat, zda se dokážete orientovat v základní problematice takových oborů, jako je psychologie, sociologie, ekonomie, politologie, pedagogika a další. Tyto vědomosti jsou bezpochyby důležité pro úspěšné absolvování vysokoškolského studia, avšak poskytují nám pouze informaci o tom, jaký je vědomostní základ potencionálních studentů sociální pedagogiky. Zda mají uchazeči předpoklady pro to, aby se stali kvalitními sociálními pedagogy, se na základě těchto přijímacích testů nedozvíme.

Je bezesporu nutné vědět, jakými vědomostmi uchazeči operují, ale daleko více by nás mělo zajímat, zda budou schopni si uvědomovat své vlastní emoce a pocity při jednání s lidmi, zda budou schopni správně identifikovat emoce a pocity druhých lidí a zda budou schopni tyto emoce správným směrem regulovat při řešení problémových situací, přesněji řečeno, jakou úroveň emoční inteligence disponují. Na tento problém poukazuje i Goleman (2011, s. 41), který říká, že *školní inteligence nás nijak nepřipravuje na nepřehledné situace a příležitosti, které před nás postaví nevyzpytatelný život. Citové schopnosti jsou vyšším nadáním, jež rozhoduje o tom, jak dobře dokážeme použít ostatní svoje schopnosti, včetně logického myšlení.*

Cílem této diplomové práce je poukázat na význam emoční inteligence v životě každého jedince, ale zejména v životě budoucích sociálních pedagogů, jejichž uplatnění je orientováno zejména na práci s lidmi, kde by každý sociální pedagog měl disponovat vysokou úroveň emoční inteligence.

Jelikož se již velká většina setkala s pojmem emoční inteligence, ale jejímu významu úplně správně nerozumí, věnuje se první kapitola teoretické části vymezení emoční inteligence – jejímu definování, základním stavebním komponentům, významu a základním modelům emoční inteligence. Zvláštní pozornost je věnována rysové emoční inteligenci, ze které vychází praktická část diplomové práce. Druhá kapitola se zaměřuje na definování pozice sociálního pedagoga – jeho kompetencím a sféře pracovních pozic, ve které sociální pedagog nachází uplatnění. Poslední kapitola teoretické části je věnována rozvoji emočních kompetencí, zejména v oblasti uvědomování si vlastních pocitů a pocitů druhých lidí a ovládnutí vlastních emocí i emocí ostatních.

Praktická část se zaměřuje na popis výzkumných otázek a z nich vycházejících hypotéz, popis výzkumného souboru, výzkumného nástroje a způsobu zpracování dat. Větší část je pak věnována samotné analýze dat, na základě které uvádíme doporučení pro praxi.

Výsledky této práce by měly posloužit jako nástroj pro zjištění úrovně celkové rysové emoční inteligence, ale také zjištění úrovně v dílčích oblastech, jako je životní pohoda, sebeovládání, emocionalita a sociabilita. Aby měl každý budoucí sociální pedagog povědomí o tom, ve které oblasti emoční inteligence je nutné pracovat na rozvoji svých emočních kompetencí. Na emoční inteligence je totiž zajímavé to, že se dá po celý život pracovat na jejím rozvoji.

Proto si tato práce také klade za cíl zvážit modifikaci přijímacích testů, které by mohly být doplněny o orientační testy rysové emoční inteligence uchazečů pro obor sociální pedagogika a být tak určitou nápořádou, u kterých studentů je nutné pracovat na rozvoji jejich emočních kompetencí během studia na vysoké škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 EMOČNÍ INTELIGENCE

Pojem emoční inteligence se stále více dostává do podvědomí lidí, přesto jejímu významu úplně správně nerozumí, a tudíž ji nedokáží plně využít (Bradberry, Greaves, 2013). Emoční inteligence se stala v roce 1995 hlavním tématem zájmu veřejnosti i ve vědních kruzích od uvedení Golemanovy stejnojmenné publikace (in Bar-On, 2006). I když většina vědců se zabývala studiem konstruktů emoční inteligence po většinu 20. století, lze historické odvětví této širší oblasti vystopovat již v 19. století. Byl to Darwin, který jako první v roce 1872 ve své práci upozornil na význam vyjadřování emocí pro přežití a adaptaci (Bar-On, 2006).

Porozumět významu emoční inteligence je velmi složité, jelikož emoční inteligence jako taková v podstatě neexistuje. Pojem emoční inteligence byl vytvořen na základě pojetí inteligenčního kvocientu, který je měřitelný pomocí inteligenčního testu. Proto může u pojmu emoční inteligence nastat určitý rozkol, jelikož dosud neexistuje test, který by byl schopný objektivně změřit emoční způsobilost člověka. (Pletzer, 2009)

V odborné literatuře se můžeme setkat také s pojmem emoční kompetence, který je chápán jako synonymum k emoční inteligenci. Pojem emoční kompetence má zdůrazňovat skutečnost, že tuto schopnost můžeme získat prostřednictvím zkušeností a příkladů (Kanitz, 2008). Carolyn Saarni (in Bar-On, 2006) uvádí, že emoční kompetence zahrnují osm vzájemně souvisejících emočních a sociálních dovedností. Jak tedy můžeme emoční inteligenci definovat? Stručný psychologický slovník (Hartl, 2006) definuje emoční inteligenci jako citovou vytrvalost, kdy jsme schopni vnímat své pocity i pocity ostatních a tyto pocity využít v osobním a profesním životě. Hartl a Hartlová (2000) vnímají emoční inteligenci jako míru, se kterou jsme schopni zvládat problémy, které nás potkávají dennodenně, přičemž platí, že čím více rozumíme vlastním pocitům a myšlením a pocitům a myšlením ostatních, tím lépe dokážeme každodenní problémy řešit.

Pletzer (2009) uvádí, že se jedná o tzv. měkké faktory, u kterých dodnes neexistují jasná, striktně daná pravidla, jak tyto faktory měřit a objektivně hodnotit. Wilding (2010) řadí mezi měkké faktory takové dovednosti, jako jsou například dobré vztahy s druhými lidmi, schopnost motivovat ostatní, zachovat chladnou hlavu v krizových situacích, odolnost vůči stresu, schopnost vyslechnout a akceptovat názor druhého, rozvoj sebe sama, schopnost přijmout kritiku a tak dále.

Podle Saloveye (2007) emoční inteligence zahrnuje schopnost správně rozlišit emoce u sebe i u druhých lidí, schopnost porozumět těmto emocím, schopnost tyto emoce také ovládat a

schopnost je využívat k adaptivnímu chování. Kanitz (2008, s. 31) uvádí, že *emočně inteligentní lidé umějí reálně odhadnout, jaká jednání pravděpodobně vyvolají určité pocity, a tuto znalost využívají pro rozumné rozhodování.*

Podle Wildingové (2010) představuje emoční inteligence schopnost rozumět vlastním pocitům i pocitům druhým. Jsme schopni tyto pocity ovládat, a to tak, že užíváme správná slova či konáme správné činy, abychom dosáhli žádaného výsledku.

Salovey a Mayer (1990) vnímají emoční inteligenci jako podmnožinu sociální inteligence, která zahrnuje schopnost rozlišovat vlastní pocity a emoce a pocity a emoce ostatních, schopnost rozlišovat mezi nimi a schopnost využít tuto informaci k myšlení a jednání. Předpokládají, že životní úkoly a konstruktivní myšlení jsou zatíženy emoční informací tak, že tato emoční informace musí být zpracována (možná jiným způsobem než kognitivní informace).

Gardner (in Bar-On, 2006) pohlíží na emoční inteligenci také jako na součást sociální inteligence, ovšem ji uvádí pod označením personální inteligence. Personální inteligenci rozděluje na intrapersonální, která představuje emoční inteligenci, a interpersonální inteligenci, která představuje sociální inteligenci. Stejně jako sociální inteligence, tak i personální inteligence zahrnuje znalosti o sobě a ostatních. Interpersonální inteligence zahrnuje mimo jiné schopnost vnímat náladu a temperament druhých a schopnost získat znalost předvídat jejich budoucí chování. Emoční inteligence nezahrnuje obecné povědomí o sobě a zhodnocení ostatních. Spíše se zaměřuje na rozpoznávání a využívání vlastních emocionálních stavů a emocionálních stavů druhých k vyřešení problémů a usměrňování chování. (Salovey, Mayer, 1990)

Emoční inteligence zcela pochopitelně vychází z emocí. Na emoce můžeme nahlížet ze dvou pohledů. První pojetí vnímá emoce jako organizovanou odpověď, která překračuje hranice mnoha psychologických subsystémů zahrnujících psychologické, poznávací, motivační a empirické systémy. Emoce vznikají jako odpověď na událost ať už vnitřní, či vnější, která má pozitivní nebo negativní význam pro jedince. Emoce mohou být rozlišeny na základě úzce spojených pojetí nálady, ve kterých emoce nabývají různé intenzity. Organizovanou odpověď emocí můžeme tedy vnímat jako adaptivní a jako něco, co může potencionálně vést k transformaci osobní a sociální interakce v obohacenou zkušenost. Druhý pohled vnímá emoce jako neorganizované přerušování duševní aktivity, tudíž je potřebné, aby emoce byly kontrolovány. Schaffer, Gilmer a Schoen (in Salovey, Mayer, 1990) pohlízejí na emoce také jako na neorganizovanou a silně vnitřní odpověď, která se navenek projevuje jako nedostatek

efektivního přizpůsobení se. Podle Younga (in Salovey, Mayer, 1990) je čistá emoce vnímaná jako něco, co způsobuje úplnou ztrátu nad racionální kontrolou a která obsahuje jistou stopu vědomého záměru. Na základě této charakteristiky Woodworth (in Salovey, Mayer, 1990) navrhoval, aby škála měřící IQ byla doplněna o položky zaměřující se na věci, které mohou podnítit emoce u mladých dětí.

Nad otázkou, zda se jedinec s emoční inteligencí již narodí, anebo ji získává během života, se zamýšlí i Goleman (2015), který uvádí, že pravda je na obou stranách. Vědecká otázka silně naznačuje, že existuje jistý genetický komponent emoční inteligence. Psychologické a vývojové výzkumy poukazují, že příroda hraje stejně tak významnou roli. Jak moc se každá z nich podílí, zřejmě nebude nikdy jisté, ale výzkumy a praxe jasně demonstrují, že emoční inteligence může být naučená.

Emoční inteligence bývá často dáována do souvislosti s životním úspěchem lidí. Někteří autoři se shodují, že v současné době se u lidí stává významným měřítkem úroveň dosaženého vzdělání a spolu s ním získané vědomosti a znalosti, či výše inteligenčního kvocientu. Přesto všechno se můžeme setkat s nadprůměrně inteligentními lidmi, absolventy vysokých škol, kteří se potýkají s problémy, které nejsou schopni vyřešit. Naproti tomu ale můžeme potkat člověka, který nedosáhl vysokého vzdělání a který neoslňuje své okolí vysokou kvalitou vědomostí a znalostí, a přesto je v potýkání se s problémy daleko úspěšnější. A za tím vším by měla stát emoční inteligence. (Bradberry, Greaves, 2013)

Naopak Schulze, Roberts et al. (2007) uvádějí, že i když je emoční inteligence často prezentována jako psychologický faktor, který zajišťuje úspěch téměř v jakékoliv oblasti života, nejsou tato tvrzení dostatečně vědecky podložena. Abychom správně porozuměli konceptu emoční inteligence, je potřebné vědět, z kterých složek se skládá a co tyto komponenty představují.

1.1 Základní komponenty emoční inteligence

Emoční inteligence se skládá ze čtyř základních stavebních kamenů, které můžeme rozdělit do dvou nadskupin, a to *osobní dovednosti* (obsahují složku sebeuvědomění a self-managementu), které se týkají jedince jako takového, a *sociální dovednosti* (obsahují složku řízení vztahů a sociálního povědomí), které vycházejí z interakcí s ostatními lidmi. (Bradberry, Greaves, 2013)

Za nejdůležitější složku emoční inteligence můžeme považovat komponent **sebeuvědomění** neboli schopnost identifikovat vlastní pocity a rozumět jim. Na této složce jsou závislé ostatní komponenty emoční inteligence, jelikož nemůžeme své emoce regulovat, pokud je nedokážeme rozpoznat a správně porozumět jejich významu (Kanitz, 2008). Můžeme říci, že sebeuvědomění zahrnuje jakýsi nadhled nad vlastními emocemi, způsoby reakcí či úmysly v konkrétní situaci. Na základě sebeuvědomění všech těchto procesů jsme schopni ovládat naše zautomatizované reakce například na určitý typ lidí. Je důležité, aby člověk věděl, odkud se emoce berou, proč vznikají a co je vyvolává. Lidé, kteří si plně uvědomují své emoce, si také uvědomují, co je v životě motivuje, co uspokojuje jejich potřeby, ale také si uvědomují, které situace nebo typ lidí dokáží narušit jejich rovnováhu. (Bradberry, Greaves, 2013)

Opakem jsou lidé, kteří od dětství vyrůstali v emočně chudém prostředí. Takový lidé se naučí své emoce potlačovat, tudíž nejsou schopni si je vůbec uvědomovat. Podle Pletzera (2014) se totiž děti rodí s velmi dobře rozvinutou emoční inteligencí, která může být v rámci výchovy dále rozvíjena nebo naopak potlačována. Na druhé straně pouze to, že se jedinec zamyslí nad svými emocemi, pomáhá složku sebeuvědomění rozvíjet (Bradberry, Greaves, 2013). Kanitz (2008) uvádí popis lidí, u kterých je kompetence sebeuvědomění dobře rozvinutá. Zde můžeme zařadit jedince, kteří vědí, co právě prožívají, uvědomují si své pocity v návaznosti na tělesné změny, jsou schopni si své emoce uvědomit již od počátku jejich vzniku, uvědomují si příčinu změny jejich nálady, dokáží najít spojitost mezi jejich emocemi a vzniklou situací, jsou schopni své pocity slovně interpretovat, jsou schopni rozpoznat své emoce ještě dříve, než zapříčiní psychosomatické projevy.

Dalším komponentem, který tvoří emoční inteligenci, je **self-management** neboli ovládnutí a regulace vlastních emocí (sebeovládání). Self-management je plně závislý na předešlém komponentu sebeuvědomění, neboť self-management usměrňuje naše chování v konkrétních situacích na základě povědomí o vlastních emocích. Díky sebeovládání jsme schopni se vyhnout sociálně nežádoucím reakcím na některé situace (Bradberry, Greaves, 2007).

Jde tedy o to, jak jedinec zachází s emocemi, nakolik jim podléhá/nepodléhá či nakolik je schopen tyto emoce ovlivnit. Jaké nejvhodnější strategie pro zvládnutí emocí lze využít, se jedinec učí od svého sociálního okolí již od dětství. Jedinci často nabývají mylného dojmu, že je vhodné ventilovat navenek negativní emoce, jako je vztek či zuřivost (například pomocí křiku, nadávek, agrese), aby tak dosáhli požadovaného uvolnění. Naopak tento způsob vyřazení se s negativními emocemi způsobuje, že se tento stav vystupňuje. Pocit vzteku či

zuřivosti tedy nevymizí, ale zvýší se. Člověk je pak více podrážděný, ztrácí nad sebou kontrolu, neovládá se a není schopen zvládnout další situace, se kterými by se za běžných okolností vyrovnal. Řešením samozřejmě není vztek potlačit, ale plně si jej uvědomit (komponent sebeuvědomění), regulovat jej a tím jej ovládnout (self-management). Za jedince s dobře rozvinutou schopností self-managementu můžeme považovat takového člověka, který je schopen rozpoznat emoce již od počátku a je schopen je adaptovat, je schopen se uklidnit v krizových situacích, je schopen ovládat vztek, je schopen nalézt emocionální rovnováhu, předchází negativním emocím, využívá asertivní jednání, dokáže sám sebe motivovat a zlepšit si náladu. (Kanitz, 2008)

Třetí složkou emoční inteligence je **sociální povědomí** neboli schopnost vnímání a pochopení emocí lidí v našem sociálním okolí. Je důležité vnímat a chápat pocity druhých lidí i v případech, kdy se s jejich emocemi plně neztotožňujeme. Sociální povědomí je zprostředkováno pomocí naslouchání a pozorování. *Je nutné vycítit a pochopit lidské emoce přímo v centru dění – stát se zainteresovaným, být bystře všímavým, účastníkem komunikace* (Bradberry, Greaves, 2013, s. 49).

Sociální povědomí napomáhá k dorozumívání mezi jedinci a k orientaci jedince v různých situacích. Jestliže má člověk problém rozpoznat vlastní emoce, je velmi pravděpodobné, že bude mít problém s identifikací pocitů druhých lidí. Pokud lidé projevují své emoce kolosálním způsobem, zuřivostí či velkou radostí, nečiní ostatním problém jejich emoce rozpoznat. Avšak čím jsou emoční projevy ostatních menší a slabší, o to více musí být jedinec pozornější, aby mohl dané pocity druhého jedince správně zaznamenat, a tak mu porozumět. K pochopení aktuálního citového rozpoložení člověka nám může také pomoci jeho mimika, gestikulace či napětí v těle, které používá při komunikaci. Může tak nastat i situace, kdy obsah slov je v rozporu s mimikou či gestikulací daného jedince. V takovém případě se za upřímnější výpověď považuje řeč těla. Tón hlasu, melodie, rychlost řeči nebo přestávky v řeči nám mohou také napomoci identifikovat emoce druhého jedince. Zajímavým faktem je, že tyto měřítko nemůže jedinec plně ovládat, a proto i když se snaží navenek působit v pořádku, bývá snadné rozpoznat, je-li tomu skutečně tak. Je nutné, aby si člověk dával pozor na emoce, které mu samotnému nejsou příjemné. Mohlo by pak dojít k tomu, že tyto emoce by u druhých lidí, ať už vědomě či nevědomě, mohl přehlédnout nebo potlačit. Naše schopnost vnímat a chápat pocity druhých lidí je omezená naší osobností a osobními zkušenostmi, avšak pokud chceme naslouchat druhým lidem a přijímat jejich emoce, lze tato omezení postupně zmírnit. Kompetence sociálního povědomí je o to větší, pokud jsme schopni se

vcítit do situace druhého jedince. Za jedince s dobře rozvinutou schopností sociálního povědomí můžeme považovat takového člověka, který je schopen vnímat tělesná znamení a jejich změny, na základě jednotlivých náznaků je schopen usuzovat emoce druhého a jejich příčiny, je schopen si uvědomit, jak by se on sám v dané situaci cítil, je schopen se vcítit do situace druhého jedince. (Kanitz, 2008)

Posledním komponentem emoční inteligence je **řízení vztahů** neboli schopnost lidí využít znalosti o vlastních emocích i o emocích druhých lidí, aby jejich spolupráce byla úspěšná. Vyznačuje se dobrou komunikací a efektním zvládnutím konfliktních situací. Pevné vztahy jsou výsledkem toho, jak si lidé navzájem rozumí a jak se k sobě navzájem chovají. (Bradberry, Greaves, 2013)

V rámci kontaktu s druhým člověkem jsme odkázáni na komunikační prostředky. Užití správných a vhodných verbálních či neverbálních prostředků je pro emoční inteligenci velmi důležité. (Kanitz, 2008)

V následující kapitole se pokusíme uvést několik důvodů, proč je emoční inteligence významná a proč je důležité během našeho života pracovat na rozvíjení našich emočních kompetencí.

1.2 Význam emoční inteligence

Během života jedince může nastat řada nepříznivých situací, se kterými se musí potýkat. Ti, kteří si uvědomují význam emoční inteligence a pracují na zvýšení svých emočních kompetencí, jsou schopni se s těmito problémy vyrovnat tím neoptimálnějším způsobem. Dokáží učinit správná rozhodnutí, která je mohou motivovat k dalším postupům a jsou schopni navázat dobré vztahy s ostatními lidmi. V následujícím vzorci, který znázorňuje přímou úměru, se nám opět prolínají základní stavební složky emoční inteligence: čím větší má jedinec dosaženou úroveň sebeuvědomění, o to lepší má kontrolu nad svým chováním a jednáním, stejně tak o co více se snaží jedinec porozumět pocitům jiným osobám, o to lepší vztahy tak může s těmito lidmi navázat. (Wilding, 2010)

Je tedy zřejmé, že abychom mohli plně čerpat výhody, které přináší emoční inteligence v rámci života, je důležité neustále pracovat na posilování čtyř základních komponentů emoční inteligence.

Díky tomu, že si plně uvědomujeme své pocity (sebeuvědomování) a jsme schopni ovládat své chování a jednání (self-management), můžeme podat maximální kompetentní performanci (Wilding, 2010).

Vliv emoční inteligence na výkon vědecky ověřil Carmelli (in Abraham, 2007), který zjistil, že manažeři s vyšší emoční inteligencí podávali větší výkon oproti manažerům s nižší úrovní emoční inteligence.

Jestliže je jedinec schopen se vypořádat s nepříznivými životními situacemi díky využívání emoční inteligence, získává tak pocit sebejistoty, který mu zaručuje, že i v budoucnu bude schopen řešit problémy tím nejvhodnějším způsobem. Pokud bude člověk aktivně naslouchat druhým lidem, rozumět jejich pocitům, budou si lidé jeho přístupu vážit a tím se může zvýšit jeho oblíbenost mezi lidmi. Využívání emoční inteligence vede také ke zlepšení osobních vztahů, komunikačních dovedností, ale také k úspěchu v zaměstnání. (Wilding, 2010)

Emoční inteligence může také zlepšit spolupráci ať už pracovní, či jiné skupiny. Podle výzkumu Schutteho, Malouffa, Simuneka, McKenleyho a Hollandra (in Abraham, 2007) existuje mezi emoční inteligencí a interpersonálními dovednostmi jedinců významná souvislost. Jedinci s vysokou emoční inteligencí projevují větší zájem o spolupráci a zapojení do skupiny oproti ostatním jedincům s nižší úrovní emoční inteligence.

Goleman (2011) poukazuje na možné patologické důsledky v případech klesající úrovně emoční inteligence. Takovým možným negativním důsledkem může být psychosomatické onemocnění, kdy si jedinec není schopen plně uvědomovat své emoce či je ovládat, může se tato emoční nevyváženost odrazit na jeho zdravotním stavu.

O spojitosti zdraví a emoční inteligence hovoří i Salovey a Mayer (1990), podle kterých se jedinec, který pracuje se svojí emoční inteligencí, může považovat za člověka, který dosáhl přinejmenším limitované formy pozitivního duševního zdraví. Jedinci, kteří si uvědomují vlastní pocity a pocity druhých, kteří jsou otevřeni pozitivním a negativním aspektům vnitřní zkušenosti, jsou schopni tyto zkušenosti a zážitky označit a následně s nimi vhodným způsobem pracovat. Takové povědomí často vede k efektivní regulaci, což přispívá k jejich pocitu pohody.

Na základě výzkumu Achenbacha a Howellové z 1989 (in Goleman, 2011) bylo zjištěno, že snížená úroveň emoční inteligence u dětí ve věku 7–16 let se nejvíce projevila v oblastech, jako jsou uzavírání se do sebe a problémy s kolektivem, deprese a úzkost, potíže s přemýšlením a soustředěním, agresivita a zločinnost. *Zdá se, že tato citová ochablost je univerzální*

dani za moderní životní styly (Goleman, 2011). Jedná se o problém, který se týká všech dětí bez rozdílu rasy, etnika či majetkového poměru.

Dalším negativním důsledkem snížené úrovně emoční inteligence může být porucha příjmu potravy, kdy dívky trpící tímto onemocněním nejsou schopny se vyrovnat s problémy či neúspěchy a nejsou schopny řídit negativní pocity, které je intenzivně napadají. Uvádí se, že u citově vystresovaných lidí, kteří nemají své emoce pod kontrolou a nedokáží je ovládat, je vyšší riziko vzniku závislosti na droze či alkoholu. Návykovým látkám podléhají zejména díky tomu, že hledají nejrychlejší způsob, jak se zbavit emocí, které je sužují. (Goleman, 2011)

Lidé, kteří nedokáží rozpoznat emoce druhých, nebo díky kterým se ostatní lidé cítí špatně, mohou být svým okolím vnímáni jako hloupí hulváti a mohou být nakonec vyloučeni ze společnosti. Naproti tomu jedinci, kteří mají problémy s uvědomováním si vlastních emocí, mohou mít potíže s vytvářením si životních plánů, které by je naplňovaly po emoční stránce. Takové omezení může vést k bezvýslednému životu, depresi či dokonce sebevraždě. (srov. Rosenhan, Seligman, 1984; Skinner, 1986; in Salovey, Mayer, 1990)

V následující kapitole uvádíme stručný přehled základních modelů emoční inteligence.

1.3 Modely emoční inteligence

Existuje obrovský počet výzkumů, které byly pro nedostatek teoretického pojetí zavrhnuty kvůli široké škále časopisů, knih a podoborů psychologie. Všechny tyto studie se zaměřily na zkoumání toho, jak lidé posuzují a předávají emoce a jak tyto emoce využívají při řešení problémů. Liší se tak od výzkumů zaměřených na interakci kognice a emoce, protože se nezaměřují na vzpomínky a posouzení sama o sobě, ale více na přínosy emocionality pro osobnost. Salovey a Mayer (1990) poukázali na to, že pokud tyto výzkumy zůstanou rozptýlené bez doprovázejícího rámce, jejich přínos pro psychologii bude minimální. Ve snaze pomoci objasnit situaci, Spielbergerova Encyklopedie aplikované psychologie z roku 2004 uvedla, že v současnosti existují tři hlavní modely: Salovey-Mayerův model emoční inteligence (1997), Bar-Onův model emočně-sociální inteligence (2000) a Golemanův model emoční inteligence (1998) (in Bar-On, 2006).

Salovey a Mayer (in Neubauer, Freudenthaler, 2007) vytvořili první oficiální pojetí emoční inteligence, ve kterém se pokusili vysvětlit vliv emocí na osobnost jedince a ve kterém na

základě výzkumů naznačili individuální diference ve způsobu zpracování emočních informací a schopnost lidí se na tyto emoce adaptovat.

Pokusili se odhalit možné závěry rozptýlených výzkumů, které nebyly do té doby oceněny. Definovali tak koncepční rámec související s mentálním procesem zahrnující emoční informaci. Mentální proces podle nich zahrnuje: **zhodnocení a vyjádření vlastních emocí** (verbálním a neverbálním způsobem) **a emocí druhých** (neverbálním způsobem a prostřednictvím empatie), **regulaci vlastních emocí a emocí druhých lidí** a **využití emocí adaptivním způsobem** (prostřednictvím flexibilního plánování, kreativního myšlení, přesměrování pozornosti a motivace). (Salovey, Mayer, 1990)

V roce 1997 uvedli Salovey a Mayer (1997) přepracovanou verzi modelu emoční inteligence, ve kterém je emoční inteligence vnímána jako duševní schopnost, která se sestává ze čtyř základních skupin. První skupinu tvoří **vnímání, zhodnocení a vyjádření emocí**, které obsahují schopnost rozpoznat vlastní emoce, pocity a myšlenky; schopnost rozpoznat emoce druhých lidí, plánovat a tvořit prostřednictvím řeči, zvuku, vystupováním a chováním; schopnost přesně vyjádřit emoce a vyjádřit potřeby spojené s těmito emocemi a schopnost rozlišovat mezi pravdivým a nepravdivým, upřímným a neupřímným vyjádřením emocí). Druhou skupinu tvoří **emoční podpora myšlení**, kdy emoce upřednostňují myšlení prostřednictvím řízení pozornosti na důležitou informaci. Emoce jsou dostatečně jasné a dostupné, že mohou být vyvolány jako pomůcka pro posouzení a vzpomínky, které se vztahují k pocitům. Emoční změny nálad mění jedincův pohled od optimistického k pesimistickému. Třetí větev tvoří **porozumění a analýza emocí, využití emočních schopností**, které obsahují schopnost označit emoce a rozpoznat vztahy mezi slovy a emocemi navzájem, jako je vztah mezi „mít rád“ a „milovat“. Dále schopnost interpretovat významy, které emoce sdělují, jako že smutek může být doprovodným znakem ztráty. Schopnost rozumět celému souhrnu pocitů, souběžným pocitům lásky a nenávisti nebo smíchu, který je doprovázený údivem jako kombinace strachu a překvapení. Schopnost rozpoznat pravděpodobný přechod mezi emocemi, jako je přechod od naštvání ke spokojenosti či od naštvání k zahanbení. Čtvrtou větev tvoří **promyšlená regulace emocí podporující emocionální a intelektuální růst**, které obsahují schopnost zůstat otevřený pocitům (příjemným i nepříjemným), schopnost promyšleně se zabývat nebo odpoutat se od emocí, schopnost hloubavě sledovat emoce ve vztahu k sobě samému a ve vztahu k ostatním, jako je rozpoznání, jak jasné, typické, ovlivnitelné či odů-

vodněné naše či druhých emoce jsou, schopnost řídit vlastní emoce a emoce druhých prostřednictvím zmírnění negativních emocí a zesílení těch příjemných bez přemáhání či zveličování informací, které mají sdělit.

V roce 1997 přišel **Bar-On** (2006) s návrhem modelu emoční a sociální inteligence, který vnímá jako soubor nekognitivních schopností a dovedností, které se podílejí na způsobilosti člověka vyrovnávat se s nároky, které na něj klade jeho okolí. Podle Bar-Ona nám emoční a sociální inteligence dává odpověď na otázku, proč jsou někteří lidé v životě úspěšnější než ostatní. Na základě tohoto pojetí určil pět obecných komponentů, které se dále skládají z 15 podsložek a které považuje za hlavní faktory emoční a sociální inteligence:

- a) *intrapersonální* faktor, který zahrnuje sebeúctu, emoční sebeuvědomění, asertivitu, nezávislost a sebeaktualizaci;
- b) *interpersonální* faktor, který zahrnuje empatii, sociální odpovědnost a interpersonální vztahy;
- c) faktor *zvládnání stresu*, který zahrnuje kontrolu stresu a ovládnání impulsivity;
- d) faktor *adaptability*, který zahrnuje testování reality, flexibilitu a řešení problémů;
- e) faktor *obecné nálady*, který zahrnuje optimismus a spokojenost.

V roce 2000 přepracoval Bar-On verzi konceptu, který již dále nevnímal jako emoční a sociální inteligenci, ale jako emočně-sociální inteligenci (ESI), která je charakterizována jako soubor intrapersonálních a interpersonálních schopností a dovedností, které udávají, jak efektivně sobě rozumíme, jak se vyjadřujeme, jak rozumíme ostatním, jak s nimi komunikujeme a jak se vypořádáváme s každodenními nároky. Na základě této definice upřednostňuje označení „emočně-sociální inteligence“, spíše než „emoční inteligence“ či „sociální inteligence“. Bar-Onův aktualizovaný model je sestaven z následujících faktorů: a) *intrapersonální* faktor, který zahrnuje schopnost přesně vnímat a rozumět sám sobě, akceptovat sám sebe, být si vědom vlastních emocí a rozumět jim, efektivně a konstruktivně vyjadřovat své emoce, nebýt citově závislý na ostatních, usilovat o dosažení osobních cílů a uskutečnit vlastní potenciál;

- b) *interpersonální* faktor, který zahrnuje schopnost uvědomit si pocity druhých a rozumět jim, schopnost vcítit se do sociální skupiny a spolupracovat s ostatními, schopnost navázat vzájemně uspokojivé vztahy a dobře komunikovat s ostatními;

c) faktor *emočního řízení a regulace*, který zahrnuje schopnost efektivně a konstruktivně zvládat a kontrolovat emoce;

d) faktor *adaptability*, který zahrnuje schopnost objektivně validovat vlastní pocity a myšlení s vnější realitou, schopnost adaptovat se a přizpůsobovat vlastní pocity a myšlení v nových situacích a schopnost efektivně řešit problémy osobního a interpersonálního charakteru;

e) faktor *sebmotivace*, který zahrnuje schopnost být pozitivní a dívat se na svět z lepší perspektivy a schopnost cítit se spokojený sám se sebou, s ostatními a se životem celkově.

V průběhu několika let se **Goleman** (2015) spolu se svými kolegy zaměřil na zkoumání vztahu mezi emoční inteligencí a efektivně podaným pracovním výkonem, zejména u takzvaných leaderů. Vysledovali, jak se emoční inteligence promítá do práce. Na základě toho vytvořili model emoční inteligence, který se sestává z pěti hlavních komponentů:

a) *sebeuvědomování*, které představuje schopnost rozumět vlastním pocitům, schopnost uvědomovat si své silné a slabé stránky, potřeby a pohnutky. Lidé s vysokým sebeuvědomováním nejsou ani přehnaně kritičtí, ani si nevytváří nereálné naděje. Spíše jsou upřímní jak k sobě, tak k ostatním. Uvědomují si, jak je i ostatní vlastní pocity ovlivňují a jak ovlivňují jejich pracovní výkon. Jedinci s vysokým sebeuvědoměním jsou schopni mluvit přesně a otevřeně;

b) *sebeovládání*, které zahrnuje schopnost ovládat naše emoce, a dokonce je směřovat potřebným způsobem. Pro vedoucí pracovní pozice má sebeovládání dva důležité významy. Za prvé lidé, kteří dokáží kontrolovat své emoce a impulsy, jsou schopni vytvořit prostředí důvěry a spravedlnosti. Za druhé jsou vedoucí pracovníci schopni se lépe vyrovnávat s například s technologickými změnami, které může přinést jejich pracovní prostředí;

c) *motivace*, která je hlavní hnací silou, která žene vedoucí pracovníky dopředu. Důležitým pojmem zde je „dosáhnout“. Spousta lidí je motivována vnějšími faktory, jakými jsou velký plat nebo společenský status. Ten může vycházet ze spolupodílení se na prestižní společnosti. Naproti tomu lidé s potenciálem vést ostatní jsou motivováni hluboce zarytou touhou po úspěchu. Tito lidé jsou přirozeně hnáni za tím, aby byli lepšími, touží vidět progres – vlastní, jejich týmu i celé firmy;

d) *empatie*, která je ze všech komponentů emoční inteligence nejlépe rozpoznatelná. Pro vedoucího pracovníka to znamená pozorně zaznamenávat pocity zaměstnanců v rámci procesu tvoření racionálních rozhodnutí. Empatie je významná ze tří důvodů: zvýšení využití týmů, rapidní tempo globalizace a zvýšená potřeba zachovat si talent;

e) *sociální dovednosti*, které zahrnují schopnost řídit vztahy s ostatními. Sociální dovednosti představují posouvání lidí směrem, který vedoucí pracovník potřebuje. Ať už se jedná o marketingovou strategii či o nový produkt. Sociální dovednosti jsou vrcholem ostatních dimenzí emoční inteligence. Lidé mohou být velmi efektivní v řízení vztahů, jestliže dokáží rozumět a kontrolovat vlastní emoce a dokáží být empatičtí k pocitům druhých lidí. Motivace dokonce přispívá k sociálním dovednostem, protože lidé, kteří jsou hnáni k tomu, aby něčeho dosáhli, jsou optimističtí, i když musí čelit nezdaru či selhání.

Zvláštní pozornost v následující kapitole věnujeme modelu rysové emoční inteligenci, která je významná pro praktickou část diplomové práce.

1.4 Rysová emoční inteligence

Petrides a Furnham (2001) poukázali na to, že je důležité rozlišovat mezi rysovou emoční inteligencí a emoční inteligencí jako schopností. Protože se rysová emoční inteligence vztahuje k behaviorálním tendencím a k sebeuvědomovaným schopnostem, její zkoumání by mělo být prováděno primárně v rámci osobnostní struktury. Naopak emoční inteligence jako schopnost by měla být především zkoumána v rámci psychometrické inteligence. Za předpokladu, že inteligence a osobnost jsou v podstatě na sobě závislé oblasti, lze očekávat, že rysová emoční inteligence se bude vztahovat k osobnosti, ale nikoliv k faktorům schopností. Na druhé straně emoční inteligence jako schopnost by se měla určitě vztahovat ke kognitivním schopnostem, ale také by měla korelovat s dimenzemi osobnosti, které mají silný emoční střed. Autoři si uvědomují, že označení pro dva typy emoční inteligence by mohlo mít určité limity. Petrides a Furnham považují rysy za dispozice a odlišují je tak od schopností. Ve světle tohoto odlišení pojem „rys“ zdůrazňuje jeho silný vztah k základním dimenzím osobnosti, stejně tak jako k faktu, že se nejedná o kognitivní schopnost. Naopak pojem „schopnost“ zdůrazňuje, že druhý typ emoční inteligence náleží oblasti kognice. Autoři dále vysvětlují, proč se zaměřují na studium emoční inteligence jako rysu, a ne kognitivní schopnosti. Pokusy měřit emoční inteligenci jako kognitivní schopnost s sebou přináší závažný problém, jako například určovat objektivně správné odpovědi položek v testu. Skutečnost, že je především obtížné aplikovat pravdivá verifikovaná kritéria v rámci skórování oblastí

emoční inteligence, podnítila výzkumníky prozkoumat konstrukt spíše jako konstelaci dispozic a sebeuvědomovaných schopností než jako třídu kognitivně-emočních schopností. Dochované empirické důkazy ukazují, že rysovou emoční inteligenci lze aplikovat na celou škálu chování a subjektivních úsudků.

Model rysové emoční inteligence se skládá z **15 specifických aspektů**, kterými jsou: **adaptabilita**, kdy lidé s vysokým skóre jsou schopni se lépe přizpůsobit změnám v životě. Lépe reagují na nové prostředí a podmínky, a dokonce tyto nové výzvy přijímají s nadšením. Naopak lidé s nízkým skóre mají problémy s přizpůsobením se novým situacím a podmínkám. Dalším aspektem je **emoční regulace**, kdy lidé s vysokým skóre jsou schopni vlastním úsilím změnit své aktuální negativní emoční rozpoložení a udržet si tak déle lepší náladu. Naopak lidé s nízkým skóre velmi často podléhají negativním emočním atakům, které nejsou schopni ovlivnit. Další aspekt představuje **nízkou impulsivitu**, kdy lidé s vysokým skóre jsou schopni nejdříve zpracovat nával silných emocí a teprve poté jednájí, zatímco lidé s nízkým skóre často podléhají přílivu emocí a navenek se prezentují jako výbušní. **Sebemotivace** představuje další aspekt modelu rysové emoční inteligence, kdy lidé s vysokým skóre jsou silně vnitřně motivováni ke svému výkonu, kdy za své úsilí nepotřebují být ohodnoceni z vnějšku. Naopak lidé s nízkým skóre potřebují být neustále povzbuzováni a odměňováni, aby se mohli ve své práci posunout dopředu. Při neúspěchu mají tendence se vzdávat. Další aspekt představuje **empatie**, kdy lidé s vysokým skóre berou v potaz názory a pocity druhých, a tudíž jsou schopni se adekvátně vyjadřovat k problémům ostatních jedinců, zatímco lidé s nízkým skóre nejsou schopni se „vcítit do kůže“ druhých lidí a nejsou schopni brát v potaz jiného hledisko. Dalším aspektem je **asertivita**, kdy lidé s vysokým skóre jsou schopni adekvátním způsobem si stát za svými názory a právy. Naopak lidem s nízkým skóre činí obtíž říkat „ne“ a často mají sklony ustupovat ostatním. **Vyjadřování emocí** představuje další aspekt, kdy lidé s vysokým skóre jsou schopni přesně interpretovat své emoce druhým. Lidé s nízkým skóre mají problémy sdělit ostatním své aktuální emoční rozpoložení, a to i v takových situacích, ve kterých je to nezbytné. Dalším aspekt tvoří **vztahy**, kdy lidé s vysokým skóre nemají problém s navazováním a udržováním vztahů, tyto vztahy ovlivňují jejich výkon a aktuální náladu. Lidé s nízkým skóre mají problémy s navazováním nových vztahů, své stávající vztahy podceňují a svým chováním mohou ranit ostatní. Dalším aspektem je sociální uvědomění, kdy lidé s vysokým skóre oplývají skvělými **sociálními schopnostmi**, jako je vnímavost či přizpůsobivost, mají potřebu mít pod kontrolou své emoce a způsob, jakým je dávají navenek najevo. Naopak lidé s nízkým skóre si v rámci svých sociálních

schopností nevěří. Nevědí, jak se zachovat v novém neznámém prostředí a pohybují se v malém okruhu svých známých. Další aspekt představuje **šťěstí**, kdy lidé s vysokým skórem se cítí spokojenější a šťastnější v rámci svých přítomných emočních stavů, zatímco lidé s nízkým skóre často pociťují smutek a zaujímají negativní postoj k sobě i k ostatním. **Emoční percepce** tvoří další aspekt, kdy lidé s vysokým skóre jsou si jasně vědomi toho, co právě prožívají a co prožívají ostatní. Naopak lidé s nízkým skóre mají problémy identifikovat vlastní pocity a zároveň ignorují signály, které k nim ostatní vysílají. Dalším aspektem je **řízení emocí**, kdy lidé s vysokým skóre jsou schopni ovlivňovat pocity u druhých lidí – jsou schopni je utišit či motivovat. Naopak lidé s nízkým skóre nejsou schopni jakýmkoliv způsobem ovlivnit pocity u druhých lidí, v takových situacích si nevědí rady. Další aspekt představuje **sebeúcta**, kdy lidé s vysokým skóre velmi dobře hodnotí své dosavadní životní úspěchy, zatímco lidé s nízkým skóre si sami sebe moc neváží a nízké skóre zde naznačuje problém ve více aspektech rysové emoční inteligence. Další aspekt tvoří **zvládnání stresu**, kdy lidé s vysokým skóre jsou schopni ovládat své emoce, a tím tak lépe zvládat stres, zatímco lidé s nízkým skóre neoplývají takovými strategiemi zvládnání stresu, a proto se raději stresovým situacím úplně vyhýbají, než aby jim přímo čelili. Posledním aspektem je **optimismus**, kdy lidé s vysokým skóre si udržují pozitivní náhled na život a na budoucnost, naopak lidé s nízkým skóre se řadí do kategorie pesimistů. (Andrysová, Hladík, 2013)

Model rysové emoční inteligence se kromě 15 specifických aspektů vyznačuje 4 faktory, ve kterých jsou jednotlivé aspekty zastoupeny. Těmito faktory jsou životní pohoda, sebeovládání, emocionalita a sociabilita. (Andrysová, Hladík, 2013)

Faktor **životní pohody** nám naznačuje, jak moc jsme spokojeni či nespokojeni se sebou a s naší současnou situací. Do životní pohody se řadí aspekt štěstí, optimismu a sebeúcty. Aby měl jedinec lepší povědomí o svém skóre životní pohody, může si odpovědět na následující otázky: Jak často jsi k sobě kritický? Je tvůj pohled na život realistický, nebo ho celkově očekáváš horší? Faktor **sebeovládání** nám udává, jak dobře jsme schopni regulovat vnější tlak, stres a impulsy. Do sebeovládání se řadí aspekt emoční regulace, nízká impulsivita a zvládnání stresu. Pokud jedinec oplývá nízkým skóre sebeovládání, má problémy ovládat své emoce a vyrovnávat se stresem a nápirem. Ačkoliv některý stres může napomoci produktivitě, na druhé straně určitý bod výkonu může trpět. Aby měl jedinec lepší povědomí o svém skóre sebeovládání, může si odpovědět na následující otázky: Máš tendenci dělat rychlá rozhodnutí bez zamyšlení, jaké by to mohlo mít následky? Máš pocit, že snadno podléháš impulsům místo toho, aby ses nad vzniklou situací více zamyslel? Faktor **emocionality** nám

udává schopnost vnímat a vyjadřovat emoce a způsob, jakým je dokážeme vyvinout a udržet ve vztahu s ostatními. Do emocionality se řadí aspekt empatie, emoční percepce, vyjadřování emocí a vztahy. Jestliže se u jedince vyskytuje nízké skóre emocionality, může se jednat o člověka, který se vyhýbá vlastním emocím i emocím druhých lidí, a má tak tendence přehlížet emoční signály. Aby měl jedinec lepší povědomí o svém skóre emocionality, může si odpovědět na následující otázky: Jak moc je pro tebe důležité vyjadřovat své emoce druhým lidem? Jak si myslíš, že tvá úroveň vyjadřování emocí ovlivňuje kvalitu tvých vztahů? Dokážeš uvést situace, ve kterých jsi přehlédl, ignoroval či nesprávně interpretoval emoční nářky nebo signály? Jaký to mělo následek? Dokážeš si uvědomit a přiznat druhým lidem emoce, které tě zaplavily, aby ti je tak pomohli lépe zvládnout? Faktor *sociability* nám udává schopnost žít společenským životem, vést a komunikovat s ostatními. Do sociability se řadí aspekt řízení emocí, asertivity a sociálního uvědomění. Jestliže má jedinec nízké skóre sociability, jedná se o člověka, který se necítí dobře v sociálním prostředí. Aby měl jedinec lepší povědomí o svém skóre sociability, může si odpovědět na následující otázky: Stýkáš se rád s lidmi z odlišného prostředí, s odlišnými schopnostmi a názory? Existují nějaké typy lidí, se kterými se nerad stýkáš? Jak spokojeně se cítíš mezi lidmi, které dobře neznáš? Baví tě tiché aktivity nebo se stýkat s malými skupinami lidí? Vždycky hájíš své názory, anebo se podvolíš ostatním, který více argumentují? (Petrides, 2016)

V následující kapitole se věnujeme charakteristice sociálního pedagoga, jeho profesním kompetencím, osobnostním předpokladům a pracovnímu uplatnění.

2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG

Podle Andrysové a Martincové et al. (2014) není vymezení sociálního pedagoga (stejně tak sociální pedagogiky jako vědní disciplíny) oproti ostatním profesím nijak jednoduché. Podobně uvažuje i Procházka (2012), který uvádí, že od samotného počátku se sociální pedagogika inspirovala z oblasti filozofie, sociologie, pedagogiky, teorie výchovy a zejména ze zkušeností pomoci druhým, což může mít za následek její nejednotné vymezení. Přesto můžeme profesi sociálního pedagoga zařadit mezi profesi pomáhající, která se vyznačuje potřebou pomáhat druhým a respektováním individuálních zvláštností každého jedince (Procházka, 2012). Na druhou stranu podle Potměšilové et al. (2014) na základě teoretického vymezení sociální pedagogiky lze říci, že sociální pedagog má velmi širokou škálu uplatnění, přesto veřejnost v podstatě netuší, kdo to sociální pedagog je a jakou pozici může vykonávat. Jak můžeme tedy sociálního pedagoga definovat?

Podle Tuggenera (1995 in Procházka, 2012) je sociální pedagog odborníkem, který zastává zejména dvě funkce, a to funkce integrační, která nám udává, do jaké míry je sociální pedagog schopen reflektovat výskyt sociálního problému, zastavit jej a zmírnit jeho působení v životě jedince, a funkce rozvojová, která představuje vytváření optimálních podmínek pro co nejpříznivější vedení způsobu života a využívání volného času jedince.

Klíma (1993) uvádí, že sociální pedagog je odborník, který je vybavený teoreticky, prakticky a koncepčně a který působí zejména v oblastech, kde dochází k nepříznivému vývoji jedinců vlivem působení škodlivých sociálních vlivů.

Podle Hroncové (2008) se sociální pedagog zaměřuje na „třetí oblast výchovy“, v níž proniká do procesu socializace zejména u ohrožených a sociálně znevýhodněných skupin dětí a mládeže, ale i dospělých. Napomáhá rodině a škole řešit krizové situace a předcházet vzniku dysfunkčních procesů. Jeho cílem je výchova ke svépomoci, obnovení normality člověka a snaha o zlepšení společenských podmínek, ve kterých žije.

Határ (2015) uvádí, že cílem sociálního pedagoga je rozvoj a kultivace osobnosti dítěte a mladistvého do maximální možné míry, harmonizace intrapersonálních a interpersonálních vztahů, eliminace sociálních rozporů mezi jednotlivcem a prostředím (společností), předcházení anebo řešení běžných, ale i složitých životních situací, především sociální a výchovné povahy, případně přecházení anebo řešení již vzniklé defektivy.

Podle Krause (2001) je sociální pedagog profesionálním odborníkem, který řídí výchovný proces u dětí, mládeže i dospělých tak, aby u těchto skupin dosáhl žádoucího optimálního osobnostního rozvoje (zejména v rámci jejich trávení volného času) a integrace zejména u osob ohrožených sociálním vyloučením.

Bakošová (2011) uvádí, že sociální pedagog je odborník v oblasti sociálně-výchovného působení, vzdělávání, převýchovy, poradenství, intervence, prevence dětí, mládeže a dospělých, ale také v oblasti výzkumu sociálních věd a věd o výchově a vzdělávání.

Podle Knotové (2004) se sociální pedagog zaměřuje na zvládání každodenních životních situací jedince kteréhokoliv věku, ochranu před rizikovými vlivy a snaží se o navození takových změn sociálního prostředí, které vycházejí z individuálních potřeb jedince. Spatřuje tedy dvě základní funkce sociálního pedagoga, a to preventivní (profylaktickou) a terapeutickou (kompenzační).

Z výše uvedených definic jasně vyplývá, že sociální pedagog se zaměřuje na širokou škálu problémů u jedinců různých věkových kategorií. Podle Andrysové a Martinové et al. (2014) je vzhledem k přibývajícimu počtu rizikového chování ve společnosti profese sociálního pedagoga stále potřebnější. Tento výrok podtrhuje i Kraus (2008), který zdůrazňuje potřebnost sociálního pedagoga v současné době, kdy rodiče nemají tolik času pro své děti, a tak jsou děti nuceny trávit svůj volný čas mimo domov. Existence a nárůst různých rizikových jevů ve společnosti, přítomnost ohrožených dětí a mládeže, absence normality každodenního života v podobě vycoupanosti, sociability a komunikace nás přesvědčuje o potřebě této profese pro život. Poslání a funkci sociálního pedagoga vidíme v rámci harmonizace vztahů, nápravě deficitů, frustrací, ale i pozitivních cílů kulturnosti jedince. (Bakošová et al., 2011)

Pokud se podíváme na oblast zájmu sociálního pedagoga z užšího pohledu, můžeme mezi tyto oblasti například zařadit: problémy rodiny a poruchy rodičovství, náhradní rodinná péče, problematika jedinců se syndromem CAN, delikvence a agresivita mládeže, drogová závislost, dětská prostituce a pornografie, resocializace a reedukace osob po výkonu trestu odnětí svobody. (Procházka, 2012). Další oblastí zájmů může být šikana, násilí na fotbalových stadionech, vandalismus, alkoholová závislost, gambling či kriminalita (Knotová et al., 2014). Podle The Social Education Trust (2001) sociální pedagog často pracuje nejen s jedinci různé věkové kategorie, ale také s jedinci s různým fyzickým či mentálním postižením, kdy ve všech zmíněných oblastech je potřebná jeho spolupráce s dalšími odborníky (Kassem, Garratt, 2009 in Andrysová, Martinová, et al., 2014). Podle Krause a Poláčkové et al.

(2001) mohou být tyto oblasti ještě doplněny o výchovné působení ve volném čase, pomoc osobám bez přístřeší, působení v lokalitě (v rámci koordinace společenských institucí a organizací), rodičovská osvěta či pomoc seniorům.

2.1 Kompetence sociálního pedagoga

Vzhledem k velkému okruhu působnosti sociálního pedagoga je potřebné, aby sociální pedagog oplýval širokou škálou interdisciplinárního povědomí a souhrnem odborných znalostí a vědomostí (Andrysová, Martincová et al, 2014). I když je pole působnosti sociálního pedagoga velmi rozsáhlé, lze najít některé společné jmenovatele – kompetence, které jsou pro tuto profesi charakteristické (Procházka, 2012). Kompetencemi rozumíme určité vědomostní a praktické předpoklady a povahové rysy pro výkon dané profese (Kraus, Poláčková, 2001). Veteška a Tureckiová (2008) vymezují kompetence jako možnost jedince vykonávat určitá rozhodnutí, za která je také zodpovědný, či jako soubor znalostí, schopností a dovedností, prostřednictvím kterých daný jedinec řeší vzniklé situace a prostřednictvím kterých může pracovat na svém sebevzdělávání.

Kraus (2008) rozděluje kompetence sociálního pedagoga na vědomostní, dovednostní a vlastnosti osobnosti. Mezi vědomostní kompetence řadí základní znalosti z oblasti obecné pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie, sociální politiky, sociální práce, práva a speciální znalosti z oblasti sociální pedagogiky, pedagogiky volného času, metod sociálně výchovné práce, teorie komunikace či řízení výchovy ve volném čase. Mezi dovednostní kompetence řadí dovednost v sociální komunikaci a diagnostice, vedení dokumentace, využívání metod sociálně pedagogické prevence a terapie, schopnost asertivně řešit problémy či využívat kreativitu při tvorbě projektů. Z hlediska vlastností osobnosti by sociální pedagog měl být vnímavý pro různé životní situace a různá prostředí, celkově vyrovnaný, emocionálně stabilní, schopný sebekontroly, empatický, trpělivý a vlídný.

Voráčová (2007 in Andrysová, Martincová et al., 2014) rozděluje kompetence sociálního pedagoga na: osobnostní (trpělivost, odolnost vůči stresu, zodpovědnost, motivace k práci), sociální (tolerance, akceptace, empatie, asertivita, komunikační dovednosti), edukační (výchova, sebevýchova, vzdělání, sebevzdělávání, schopnost sebereflexe a kritického myšlení, vedení k samostatnosti), poradensko-preventivní (schopnost diagnostiky, řešení problémů, otevřenost, sebejisté a klidné vystupování), organizačně-manažerské (organizace a plánování sociálně pedagogických činností a aktivit, schopnost spolupráce, kreativita, samostatnost, vedení dokumentace).

Bakošová (2011) vymezuje následující kompetence: výchovně vzdělávací (schopnost vzdělávání, výchovy a sebevýchovy), poradenská (schopnost vést rozhovor, zvolit vhodné poradenské přístupy při práci s jedincem), preventivní (organizace volnočasových skupin v rámci primární a sekundární prevence s rizikovými jedinci), manažerská (schopnost spolupracovat s ostatními organizacemi, institucemi a odborníky), reedukační (schopnost správně diagnostikovat jedincovu situaci, včasné intervence, podpory a nápravy).

Vašutová (2002 in Procházka, 2012) mezi důležité osobnostní kompetence sociálního pedagoga řadí jeho zarytost, aktivní přístup a zájem o klientův problém, dále kreativitu, schopnost spolupracovat s dalšími či vytvářet potřebné změny v klientově případě.

Podle Procházky (2012) by měl sociální pedagog oplývat všeobecným rozhledem a měl by se orientovat ve společenském dění. Dále dodává, že základ osobnostní kultivaci sociálního pedagoga by měly dávat vysoké školy, ovšem k jejímu plnému rozvíjení může dojít až během praxe. Proto je naivní očekávat, že čerstvý absolvent sociální pedagogiky bude schopen hned na začátku své praxe maximálně uplatnit výše zmíněné kompetence stejně jako jeho zkušenější spolupracovníci.

Walterová (2001 in Procházka, 2012) pak vymezuje profesní kompetence sociálního pedagoga, které rozděluje na oborovou (vědní základy ze svého oboru), psychologicko-poradenskou (schopnost navodit takovou atmosféru, aby byli klienti ochotní spolupracovat, schopnost vést rozhovor, schopnost individuálního přístupu k jednotlivým klientům), komunikační (ve smyslu efektivní komunikace se svými klienty, kolegy, nadřízenými či s dalšími odborníky), organizační a řídicí (schopnost si efektivně rozvrhnout a naplánovat svou práci), diagnostická a intervenční (schopnost se vcítit do klientova případu, pochopit jeho příčiny a souvislosti a v souvislosti s tím učinit nutná opatření), reflexe vlastní činnosti (schopnost monitorovat vlastní přístup, metody a výsledky své činnosti).

Podle Határa (2015) mají profesní kompetence sociálního pedagoga socio(re)edukační rozměr, a proto mezi ně zařazuje kompetence edukační a reedukační; poradenskou; sociálně-edukačně diagnostickou a prognostickou, kompetenci sociálně-výchovné prevence, intervence, profylaxe a terapie; organizačně-manažerskou, evaluační, administrativní a kooperační; komunikační; sociální a (re)socializační; integračně-kompenzační a facilitační; sociálně a výchovně rehabilitační; kompetence aktivizující, stabilizující a usměrňující osobnost; kompetence sociálně-pedagogického výcviku; vědeckovýzkumná kompetence uplatňovaná

zejména v oblasti pedagogického výzkumu a kompetence pokusu o přetváření socio-edukační reality.

Sekera (2012), který vnímá sociálního pedagoga zejména jako výchovně-vzdělávacího a terapeutického pracovníka, vyzdvihuje kompetence jako objektivní a neutrální přístup ke klientům, prosociálnost, tolerance a trpělivost, pokora, odpovědnost či upřímnost.

2.2 Uplatnění sociálního pedagoga

I když si sociální pedagogika v České republice našla své místo v odvětví studijního oboru a vědní disciplíny, v rámci praktického uplatnění narážíme na zásadní problém – sociální pedagog není doposud zapsán v Katalogu prací, a proto sociální pedagogové nacházejí uplatnění u příbuzných pracovních pozic (Andrysová, Martincová et al., 2014).

V rámci Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících se může sociální pedagog uplatnit na pozici vychovatele, pedagoga volného času či asistenta pedagoga. (Andrysová, Martincová et al., 2014) V současné době pro výkon asistenta pedagoga stačí absolvovat kurz či obor příbuzný pedagogice (viz sociální pedagogika). Práci asistenta pedagoga tak může vykonávat prakticky kdokoliv. Otázkou zůstává, zda by na tuto pozici neměli být do sazováni pouze učitelé, kteří mají vystudovanou pedagogickou školu, mají za sebou několikaletou praxi, a mají tak povědomí o osnovách a o tom, co se mají žáci v daném roce učit.

V rámci Zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách je možné uplatnění sociálního pedagoga v jakémkoliv sociálním zařízení, které je uvedené v tomto zákoně. Na první pohled by se mohlo zdát, že sociální pedagogové mají větší možnost pracovního uplatnění oproti vychovatelům či sociálním pracovníkům, přesto náplň práce u výše zmíněných pracovních pozic zcela neodpovídá původnímu profilu sociálního pedagoga. (Andrysová, Martincová et al., 2014) Jedna zásadní věc se však od profilu neliší, a tou je práce s lidmi.

Níže se pokusíme uvést stručnou charakteristiku výše zmíněných pracovních pozic. I když je náplň práce těchto pracovních pozic daleko širší, než uvádíme, v práci se snažíme vyzvednout zejména náplň práce, ve které se odráží emoční kompetence.

Sociální pedagog může působit jako **vychovatel** ve školní družině či v domovech mládeže a internátech. I když se v práci zaměřujeme zejména na náplň práce sociálního pedagoga – vychovatele ve školní družině, lze v této náplni nalézt společné charakteristiky i pro náplň práce vychovatelů ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních.

Pro práci vychovatele je velmi důležité, aby měl sociální pedagog zejména pozitivní vztah k dětem. Od tohoto vztahu se pak odvíjí to, jakým způsobem bude sociální pedagog využívat své kompetence. Je potřebné, aby sociální pedagog – vychovatel přistupoval k dětem *empaticky*, aby se dokázal vcítit do jejich starostí, problémů i radostí a dokázal tak navodit ve školní družině či klubu správné sociální klima. Při hodnocení vyzdvihuje zejména pozitivní stránku dítěte. Sociální pedagog – vychovatel by měl svým působením v dětech vytvářet pocit bezpečí a upevňovat v nich kladné city. (Hájek, Pávková et al, 2007)

Při práci s dětmi využívá *efektivní komunikaci* a dokáže je správným způsobem *motivovat* k výkonu některých činností a aktivit, kterých se sám může účastnit a při kterých využívá své *organizační schopnosti*. (Hájek, Pávková et al., 2007) S tím souvisí i fakt, že vychovatelé pracují s věkově heterogenními skupinami dětí, kdy při správné organizaci je možné této skupiny využít tak, že se mladší děti učí od starších a starší děti tak mohou působit jako pomocníci vychovatele. I zde ovšem hrozí riziko, kdy by mohli starší žáci ubližovat mladším, proto je nutné, aby si sociální pedagog – vychovatel těchto situací zavčas všimnul a řešil je. (Bendl et al, 2015)

Jelikož je sociální pedagog – vychovatel s dětmi neustále v kontaktu a pozoruje je, je schopen *diagnostikovat* některé vlastnosti a potřeby daného dítěte, které nevyjdou na povrch během vyučování. Proto je také nutná *spolupráce* vychovatele s třídními učiteli jednotlivých dětí. (Bendl et al., 2015) Důležitá je také samozřejmě spolupráce mezi vychovatelem a rodiči dětí. (Hájek, Pávková et al., 2007)

Při vytváření činností a aktivit se snaží vycházet z aktuálního zájmu a potřeb dětí. *Respektuje individuální rozdíly* mezi dětmi, proto je nutné, aby při své práci využíval *kreativitu* a dokázal tak vytvořit širokou nabídku činností, aby měly děti z čeho vybírat a každé si našlo svoji činnost, která ho baví. Kreativitu také využívají v rámci nutné *improvizace*, je-li potřeba změnit například aktuálně probíhající činnost z důvodu změny počasí. (Bendl et al., 2015)

Vztah mezi vychovatelem a vychovávanými je uvolněnější oproti vztahu učitel – žák, přesto je nutné, aby vychovatel stanovil ve školní družině jistá pravidla a předešel tak vzniku nekázně (Bendl et al., 2015). Vyžaduje-li si to situace a některé z dětí stojí mimo skupinu, snaží se o jejich začlenění do kolektivu.

Jednou z nejdůležitějších náplní práce sociálních pedagogů – vychovatelů by mělo být *sociální učení*, kdy se děti učí důležitým sociálním dovednostem. I při této náplni je nutné, aby

vychovatel respektoval individuální rozdíly mezi dětmi a u každého dítěte pracoval na rozvoji konkrétní sociální dovednosti, která je u dítěte nejméně rozvinutá. (Bendl et al., 2015)

Další možností uplatnění sociální pedagoga je **asistent pedagoga**. Asistent pedagoga představuje asistenta pro učitele v mateřské, základní či střední škole, kde se ve třídě vyskytuje jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy jedinec se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním (Asistent pedagoga, © 2013).

Je důležité rozlišovat mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem. Mezi těmito pracovníky lze spatřit zejména dva výrazné rozdíly. Asistent pedagoga oproti osobnímu asistentovi je přímým zaměstnancem konkrétní školy, zatímco osobní asistent je zaměstnancem zejména neziskové organizace. Osobní asistent se výhradně věnuje jedinci se speciálními potřebami, zatímco asistent pedagoga pracuje jak s jedincem se speciálními potřebami, tak i s celou studijní skupinou. (Asistent pedagoga, © 2013)

Podle některých zdrojů, zaměřuje-li se asistent pedagoga pouze na dítě se speciálními potřebami, může být výsledek značně kontraproduktivní. Ostatní žáci tak ve výukovém procesu vnímají, že je v jejich kolektivu někdo, kdo potřebuje, aby se mu výhradně věnoval „druhý učitel“. Může tak dojít ke stigmatizaci tohoto jedince. Je-li ve třídě přítomen asistent pedagoga, neznamena to, že učitel odmítá, nebo že není schopen sám pracovat s jedincem se speciálními vzdělávacími potřebami. (Němec, Michalík, 2015)

Celá náplň práce asistent pedagoga je prostoupena **spoluprací** s učitelem a rodiči konkrétního jedince se speciálními potřebami. Při své práci využívá zejména **organizační schopnosti** při napomáhání učiteli s přípravou a se sestavením plánu výuky. Dále v rámci začlenění dětí se speciálními potřebami do výukového procesu využívá **kreativitu** prostřednictvím zjednodušení zadání, vysvětlování, sleduje zapojení celé třídy a v případě potřeby do procesu vstoupí a zasahuje. (Inkluzivní škola, © 2016)

Svoji kreativitu uplatňuje také v rámci vytváření pomůcek a studijních materiálů, které by mohly jedinci, ale i ostatním usnadnit výukový proces (Němec, Michalík, 2015).

Je-li to potřeba a situace si to vyžaduje, pracuje v některých předmětech s jedincem se speciálními potřebami odděleně od třídního kolektivu. Pokud je potřeba, aby se učitel věnoval některým dětem při vysvětlování látky více, může asistent pedagoga pracovat se zbytkem třídy. Asistent také poskytuje učiteli a rodině **zpětnou vazbu** na spolupráci, výkon a pokroky daného jedince se speciálními potřebami. (Inkluzivní škola, © 2016)

Je samozřejmá také spolupráce s ostatními pracovníky, jako je speciální pedagog, výchovný poradce či školní psycholog. Asistent pedagoga musí oplývat takovými kompetencemi, jako je kladný vztah k dětem, *schopnost komunikace*, *trpělivost*, *důslednost* či sebevzdělávání. (Němec, Michalík, 2015)

Poslední profesí, kterou může vykonávat sociální pedagog v rámci Zákona o pedagogických pracovnících, je **pedagog volného času**.

Profese pedagoga volného času vznikla v důsledku rozšíření nabídky volnočasových aktivit, které jsou reakcí na nevhodné trávení volného času dětí a mladistvých. Pedagog volného času je tedy brán jako odborník, který působí preventivně na tuto skupinu lidí tím, že zprostředkovává možnosti vhodného trávení volného času a zabraňuje tím tak patologickým aktivitám jako je vandalismus, užívání návykových látek, krádeže a podobně. I zde je potřebné, aby pedagog volného času disponoval *kladným vztahem* k dětem a mládeži, se kterými primárně nejvíce pracuje. Při vytváření aktivit pro tuto skupinu je nezbytné, aby pedagog volného času uplatnil svoji *kreativitu* a své *organizační schopnosti*. (Němec et al., 2002)

Stejně jako v předchozích profesích, i zde je nutné *respektování individuálních rozdílů* mezi klienty, jejich *motivace*, zaměření aktivit na *spolupráci* mezi jedinci. Je nutné, aby pedagog volného času oplýval *komunikačními schopnostmi*, byl schopen se *emočně vyladit* na svoji cílovou skupinu a dokázal *improvizovat* v situacích, které si to vyžadují. (Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková, Pavlíková, 2004) Je nutné, aby pedagog volného času byl ke svým klientům empatický a byl schopen při své práci *diagnostiky* a *prognózy* (Spousta, 1997)

Podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách může sociální pedagog působit jako **sociální pracovník** v následujících zařízeních: centra denních služeb, denní stacionáře, týdenní stacionáře, domovy pro osoby se zdravotním postižením, domovy pro seniory, domovy se zvláštním režimem, chráněné bydlení, azylové domy, domy na půl cesty, zařízení pro krizovou pomoc, nízkoprahová denní centra, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, noclehárny, terapeutické komunity, sociální poradny, sociálně terapeutické dílny, centra sociálně rehabilitačních služeb a pracovitě rané péče. (Andrysová, Martincová et al., 2014)

Profesní kompetence sociálního pracovníka se přímo vážou k výkonu jeho pracovních činností a zahrnují v sobě: rozvíjení účinné *komunikace*, schopnost *poslouchat*, schopnost *zorientovat se v problému* a řešení klientova případu, *podporování* klienta a jeho vedení k samostatnosti (Oláh, Schavel, Ondrušová, 2009).

Sociální pracovník dále *napomáhá* zmírňovat, respektive odstraňovat či řešit klientovu sociálně tíživou situaci či problém, přičemž využívá své *organizační schopnosti* a *kreativitu*. Jeho úkolem je také působit preventivně a touto činností zabraňuje vzniku nebo prohloubení nepříznivé klientovi situace. (Brnula, 2013)

Nejvhodnějším modelem osobnosti na výkon sociální práce je model pomáhající orientace. Takovýto typ osobnosti preferuje *sociální*, *humánní*, náboženské *hodnoty* a *emocionální přístup* k řešení otázek. Vyznačuje se *sociální zodpovědností* a schopností pracovat s lidmi. (Holand in Koščo, 1987)

Sociální pracovník musí být schopný se *vypořádat se zátěžovými situacemi* při výkonu svého povolání. Mezi sociální schopnosti, kterými by měl sociální pracovník disponovat, můžeme zařadit *aktivní naslouchání*, *akceptaci* a *empatii*. (Levická, 2007) Jednou z důležitých schopností sociálního pracovníka je také *motivovat* své klienty ke změně jejich nepříznivé situace. Dále to může být *iniciativa*, *diagnóza* a *prognóza*, *sebekritika* či *spolupráce* s ostatními odborníky. (Gulová, 2011)

Matoušek et al. (2013) vyzdvihuje empatii, která je součástí *emoční inteligence* sociálního pracovníka. Podle Kodymové a Holdy et al. (2013) je důležitou vlastností sociálního pracovníka také *sociální zdatnost*, která představuje schopnost se efektivně chovat ke klientům, je schopen mluvit o svých pocitech a potřebách, respektuje potřeby a pocity druhých lidí.

3 ROZVOJ EMOČNÍCH KOMPETENCÍ

Být emočně inteligentní osobou znamená mít povědomí o svých emocích. Vědět, jaký mají emoce vliv na náš výkon, mít povědomí o silných a slabých stránkách, učit se z životních zkušeností, být otevřený stále novým možnostem, učit se novým věcem, být schopen brát život s nadhledem. (Wilding, 2010)

Abychom se mohli po emoční stránce posunout o něco dál, je nutné vnímat všechny emoce, které námi prostupují – tedy neignorovat je dokonce ani v tom případě, jsou-li nepříjemné. Největší překážkou v rozvíjení emoční inteligence je právě snaha o ignorování či vytěsnění nepříjemných pocitů, přičemž pak dochází také k narušení jednoho ze základních stavebních kamenů emoční inteligence – sebeuvědomění vlastních pocitů. Podle některých autorů je nutné z těchto pocitů využít vše, co se dá. Přehlížení takové emoce nezpůsobí její vymizení, ba právě naopak se vynoří ve chvíli, kdy to jedinec nejméně čeká a o to víc si s ní nebudě vědět rady. (Bradberry, Greaves, 2007)

To samé platí pro sociální pedagogy, kteří se ve své praxi velmi často setkávají s návalem nepříjemných emocí během práce/spolupráce se svými klienty. Vytěsnění těchto emocí není ani řešením, ani způsobem, jak se v daném případě posunout dál.

Americký psycholog Rogers přišel s teorií, podle které je každý člověk motivovaný k tomu, aby v sobě co nejvíce rozvinul vlastní potenciál. Tedy, aby své skutečné JÁ (jaký jsem) přiblížil co nejvíce ke svému ideálnímu JÁ (jaký bych chtěl být). Wilding říká, že čím více existuje podobnost mezi skutečným JÁ a ideálním JÁ, tím větší úrovní emoční inteligence jedinec disponuje. (Wilding, 2010)

Informace, které přijímáme, se dotýkají našeho inteligenčního i emočního spektra. Pokud budeme posilovat emoční dovednosti, dojde i k posílení inteligenčních schopností. Čím více přemýšlíme nad danou emocí a snažíme se ji vhodným produktivním způsobem využít, o to více se v rámci svých emočních dovedností posouváme dál. (Bradberry, Greaves, 2013) Život nám přichystává nejrůznější situace a problémy, kterým se musíme postavit a čelit jim. I když tyto strasti představují něco nepříjemného a negativního, s čím se musíme vypořádat, jsou to také příležitosti, díky kterým si můžeme rozvíjet naše emoční kompetence, protože každé takové situaci připisujeme určitý emocionální náboj. (Kanitz, 2008)

V následujících podkapitolách se proto zaměříme na to, jak je možné podpořit rozvoj emočních kompetencí, konkrétně rozvoj základních stavebních složek emoční inteligence – sebeuvědomění, self-management, sociální povědomí a řízení vztahů u sociálních pedagogů.

3.1 Rozvoj sebeuvědomění

Nejvýznamnějším faktorem u sebeuvědomění je poznat sebe sama – jací ve skutečnosti jsme. Sebeuvědomění představuje intenzivnější poznání, než by se mohlo na první pohled zdát. Je důležité si uvědomit, že nikdy není možné mít plně své emoce pod kontrolou, ale je důležité, aby každý sociální pedagog měl povědomí o svých pocitech, které jím prostupují. Pokud v rámci sebeuvědomění narazí sociální pedagog na některou svoji negativní vlastnost, o které před tím neměl ponětí, znamená to, že se již posunul dál. (Bradberry, Greaves, 2013)

Abychom dokázali dobře porozumět pocitům druhých lidí, musíme nejdříve správně porozumět vlastním emocím, které námi prostupují (Wilding, 2010).

Aby mohl sociální pedagog rozvíjet své sebeuvědomění, je důležité, aby byl schopen si uvědomit své emoce dříve, než jej ovládnou a dostanou se pod jeho kontrolu tak, aby byl schopen k dané prožité emoci adekvátně reagovat navenek (Wilding, 2010).

Pro zdokonalení se v rozeznávání vlastních emocí je potřebné si uvědomit, jak širokou škálu pocitů je člověk schopen vyjádřit. Veškeré emoce vycházejí ze základních pěti pocitů: štěstí, smutek, zlost, strach a stud. Tyto základní pocity se u člověka projevují ve třech různých intenzitách (nízká, střední, vysoká). (Bradberry, Greaves, 2007)

Jedním z důležitých kroků pro rozvoj sebeuvědomění je **přestat rozdělovat pocity na dobré a špatné**. Tím, že máme tendenci zařazovat emoce do těchto dvou skupin, můžeme se vystavit nebezpečí, že nebudeme plně rozumět tomu, co v daný moment prožíváme. Místo zamýšlení se nad tím, jestli bychom danou emoci měli, či neměli pociťovat (zda je dobrá, či špatná), bychom měli pátrat po příčině jejího vzniku. (Bradberry, Greaves, 2013)

Další významný bodem je **pozorování vlnového efektu vlastních pocitů**. Tento bod představuje projev prožívané emoce navenek a způsob, jakým se tento projev odráží v lidech v naší bezprostřední blízkosti. Zjednodušeně řečeno se tedy jedná o to, jak naše chování působí na lidi kolem nás. Je důležité, aby si sociální pedagog uvědomil, že emoce jsou velmi silnou zbraní a jejich neadekvátní prezentování může mít dopad nejen na jejich klienty, ale také na spolupracovníky či rodinu. Proto je nutné, aby nejen pozorovali dopad těchto emocí, ale aby se také tázali ostatních, jak na ně emoce působí. (Bradberry, Greaves, 2013) Je tedy

vhodné, abychom ostatním sdělili, jaké emoce právě prožíváme, co díky nim cítíme, abychom jim tak poskytli příležitost lépe porozumět našemu chování a jednání (Wilding, 2010).

Je také potřebné **čelit nepříjemným situacím**. Tento bod představuje největší překážku v rozvíjení sebeuvědomění, protože je pro každého člověka přirozené vyhýbat se situacím, které nejsou úplně příjemné a vyvolávají v nás negativní emoce. Vyhýbání se těmto emocím nic neřeší, proto by měl sociální pedagog těmto emocím čelit a dostat se přes ně. Mohou mu napovědět, jak dělat věci jiným, lepším způsobem. (Bradberry, Greaves, 2013)

Je potřeba své **emoce prožívat fyzicky**, abychom si uvědomili, jaké fyzické změny v nás emoce vyvolávají. Může se jednat o zrychlení srdečního tepu či svalovou tenzi v ruce a nohu, pocení, třes. Uvědomění si této fyzické změny přispívá k tomu, že můžeme danou emoci zaregistrovat po fyzické stránce dříve, než si ji vůbec mentálně uvědomíme. (Bradberry, Greaves, 2013) Fyziologické reakce se nejčastěji projevují ve stresových situacích a dávají nám najevo, kdy je potřeba zpomalit a zvolnit tempo (Bradberry, Greaves, 2013).

Schopnost **rozpoznat, kdo a co nás dokáže vyvést z míry** je další nepostradatelnou složkou pro rozvoj sebeuvědomění. Uvědomit si, co nebo kdo v nás spouští vlnu negativních emocí, je potřebné, abychom byli schopni tyto spouštěče mít pod kontrolou, ovládat je a nezavdat tak příčinu vzniku nevhodnému průchodu emocí na veřejnosti. Těmito spouštěči mohou být jak lidé, tak situace či podmínky prostředí. Je tedy vhodné, aby si sociální pedagog všiml těchto spouštěčů, sepsal si je a průběžně pracoval na jejich ovládnutí. (Bradberry, Greaves, 2013)

Dalším významným bodem je **objektivní nadhled nad vlastním chováním**. Zejména v těch situacích, které v nás evokují vlnu emocí, je důležité vzniklou situaci zpomalit, vnímat přítomné emoce, správně jim porozumět a nechat si čas na objektivní zhodnocení situace a adekvátní reakci (Bradberry, Greaves, 2013). Je důležité si přiznat, že jsme se v jistých situacích nezachovali vhodně. Toto přiznání nám může napomoci příště reagovat lepším způsobem (Wilding, 2010).

Jestliže nejsme schopni objektivního posouzení sebe sama, je důležitá pro rozvoj našeho sebeuvědomění **zpětná vazba** od okolí. Velmi často se stává, že hodnocení okolí je velmi vzdálené od vlastního sebehodnocení. Proto je třeba brát zpětnou vazbu druhých lidí jako cenný přínos. Druhou stranu představuje fakt, zda jsme schopni zpětnou vazbu přijmout. (Bradberry, Greaves, 2013)

U objektivního posouzení se ještě pozastavíme. Naučit se být k sobě objektivní, může napomoci **vedení deníku emocí**, které jsme za den pocítili, jejich spouštěče a to, jak jsme díky nim reagovali navenek, ale také fyzické doprovodné změny. Díky deníku si může sociální pedagog udělat představu o pocitech, které přispívají k jeho dobré či špatné náladě a může vyzorovat, proč inklinuje k určitému způsobu chování. (Bradberry, Greaves, 2013)

Nepoddávat se špatné náladě je další důležitou součástí rozvoje sebeuvědomění. Každý člověk během svého života zažil temné období, kdy jej zcela pohltila špatná nálada, upadl do deprese, kdy na každý nevinný podnět reagoval přehnaně podrážděně (Bradbery, Greaves, 2013). Základní charakteristikou negativních myšlenek je, že nás napadají, aniž bychom o ně stáli. Lze jim velmi snadno podlehnout a uvěřit. Často také nestojí na pravdivém základě, je velmi složité je zastavit, nejsou lidem ku prospěchu věci (Wilding, 2010). Je důležité těmto negativním pocitům nepodléhat, naopak pátrat po jejich příčině, a předcházet tak jejich příštímu vzniku (Bradberry, Greaves, 2013).

Stejně jako nepodléhat špatné náladě, je potřeba **nepodléhat** ani přehnaně **dobré náladě**, kdy pod návalem pozitivních emocí a pocitů se snadno můžeme dopustit věcí, kterých později litujeme (Bradberry, Greaves, 2013). Například v případě, kdy pod rouškou dobré nálady pobídne klienta k životním změnám, které ve skutečnosti pro něj ještě nejsou reálné. Za každé situace je proto potřeba jednat rozvážně.

Dalším bodem je **konfrontace se svými postoji**. Každý sociální pedagog by si měl uvědomit, jakými hodnotami by se chtěl ve svém životě řídit. Tyto hodnoty by měl pak dát do konfrontace se situacemi, kdy se nezachoval úplně adekvátně. Uvědomění si, že nejednáme podle stanovených hodnot a zásad, nám může napomoci změnit způsob, jakým se chováme či jak jednáme s ostatními. (Bradberry, Greaves, 2013) Stephen Covey a Seligman (2003 in Wilding, 2010) ve své publikaci uvádí hodnoty, které jsou součástí emoční inteligence a na jejichž rozvoji lze neustále pracovat. Mezi tyto hodnoty například patří: spravedlnost, laskavost, sebeovládání, pokora, motivace, rozvážnost, láska a humanita, schopnost odpustit, zásadovost, pocitovost, pokora a další.

3.2 Rozvoj self-managementu

Self-management představuje druhou základní stavební složku emoční inteligence, díky níž dokážeme naše emoce ovládat a řídit správným směrem. U self-managementu je velmi důležité včas rozpoznat proudící nával emocí a využít je tak, abychom adekvátně reagovali

navenek. Self-management staví na předchozí složce – sebeuvědomění. Není možné ovládat své emoce, jestliže jim správně nerozumíme. Naučit se správnému self-managementu je velmi obtížné, jelikož jedinec musí být schopen ovládat dvě složky najednou – tedy rozpoznat právě přicházející emoci a vhodně na ni zareagovat. Vysoká úroveň self-managementu umožňuje sociálním pedagogům pružně reagovat na vzniklé situace a vytáhnout z nich pozitivní výsledek. (Bradberry, Greaves, 2013)

Velmi často se stává, že při rozhodování naráží člověk na problém **emoce versus rozum**. Pokud je tedy sociální pedagog vystaven situaci, ve které se odráží emoční a racionální argumenty, je vhodné si tyto argumenty sepsat a uvědomit si tak, kdy využíváme své znalosti a kdy bereme v potaz naše pocity. Je důležité si uvědomit, ve kterých situacích nám naše emoce zatemňují úsudek a ve kterých situacích naopak náš rozum potlačuje emoce. (Bradberry, Greaves, 2013)

Pro člověka je velmi demotivující, jestliže se mu nedaří dosáhnout cíle, který si sám stanovil. Proto se doporučuje **vyhlásit své cíle veřejně**. Veřejné vyhlášení může totiž působit velmi motivačně – tím, že své cíle zveřejníme, o to více se budeme snažit o jejich dosažení, abychom nezklamali nejen sebe, ale také rodinu či přátele. Motivace hraje v procesu rozvíjení self-managementu významnou roli. Je důležité, aby si jedinec vybral právě takové lidi, kterým nejvíce záleží na jeho růstu, ti jej budou o to více podporovat v jeho konání. (Bradberry, Greaves, 2013) Při stanovování cílů je potřeba se držet základních pravidel, a to definovat svůj cíl pozitivně a zaměřit jej na konečný výsledek, nikoliv na samotný proces (Pletzer, 2009).

Jedna z důležitých vlastností, kterou je třeba si během rozvíjení self-managementu osvojit, je **trpělivost**. Naučit se být trpělivou osobou není jednoduché, ale přínos této vlastnosti za tu námahu stojí. Být trpělivý, nikam a s ničím nespěchat, nechat si čas na rozmyšlenou nám napomáhá si vypěstovat sebeovládání. Tím, že si ponecháme čas, máme možnost dostat pod kontrolu emoce, které daná situace vyvolává. (Bradberry, Greaves, 2013)

Dnešní lidé se ocitají v časovém presu, pracují deset až dvanáct hodin denně a často si svoji práci berou domů, což se odráží v jejich partnerských a rodinných vztazích. (Pletzer, 2009) S časovou tísní úzce souvisí chybná rozhodnutí, kterých se jedinec dopouští. Je proto vhodné najít si každý den chvíli, kdy se člověk odtrhne od vyřizování mailů a telefonátů a pokusí se nad proběhlými událostmi pozastavit a zamyslet se nad tím, jestli způsob, jakým se v dané situaci zachoval, byl adekvátní. (Bradberry, Greaves, 2013)

Jedním z účinných způsobů, jak si osvojit strategie rozvoje self-managementu, je **najít si svého mentora** – někoho, kdo tyto strategie dokonale ovládá, a tudíž se od něj můžeme učit. (Bradberry, Greaves, 2013). V životě se můžeme setkat také s příkladem špatného mentování, kdy narazíme na člověka, který například po vzoru svých rodičů nedává emoce najevo (Pletzer, 2009).

Jednou z dalších strategií rozvoje self-managementu je schopnost **ovládnout svůj vnitřní dialog**. Každý den proběhne v mysli člověka několik tisíc myšlenek, kdy každá z těchto myšlenek v nás vyvolává nějakou emoci a ovlivňuje to, jak se cítíme navenek. Jestliže dokážeme ovládnout vnitřní dialog, dokážeme lépe dostat pod kontrolu emoce. Většinou člověka postihuje pozitivní dialog, kterým se může motivovat na nadcházející události. Problém nastává v momentě, kdy člověka zaplaví negativní vnitřní dialog, který se výrazně podepisuje na jeho dalším smýšlení, aktivitě a podobně. (Bradberry, Greaves, 2013)

Brát životní překážky s nadhledem je dalším bodem, kterým posilujeme self-management. Během života jedinec narazí na spousty překážek, které se mu postaví do cesty. I když je nemůže změnit, může změnit pocity, které v něm vyvolávají. Je potřeba vycházet z toho, co ze vzniklé situace můžeme využít a nenechat se unášet negativními myšlenkami. (Bradberry, Greaves, 2013) S tím také souvisí schopnost předvídat, co by mohlo z dané situace vzejít. Čím více se potencionálně připravíme na to, co by mohlo/nemohlo přijít, o to méně pak budeme z případných změn zaskočení (Bradberry, Greaves, 2013)

Jestliže si s některou složitou situací nevíme rady, je vhodné se svěřit druhé osobě se svými pocity, které v nás situace vyvolává. Je důležité, aby tato osoba byla nestranná a mohla nám tak poskytnout objektivní **zpětnou vazbu**. (Bradberry, Greaves, 2013)

Je vhodné si najít některou **sportovní aktivitu**, která nám umožní na chvíli vypnout, přestat přemýšlet, dobít si energii. Právě při aktivních sportech zaplaví mozek naše tělo serotoninem a endorfinem, které nás nabíjí energií a pozitivními pocity. (Bradberry, Greaves, 2013)

3.3 Rozvoj sociálního povědomí

Sociální povědomí představuje schopnost jedince rozeznat, jak se právě cítí a co prožívají lidé kolem něj. Sociální povědomí tak představuje opak sebeuvědomění. Zatímco u sebeuvědomění se pokoušíme porozumět vlastním pocitům, u sociálního povědomí se snažíme pochopit prožívání druhých lidí. Sociální pedagog, který by oplýval vysokou úrovní sociálního povědomí, by byl takovým typem pracovníka, který z výrazu tváře a chování svého

klienta pozná, co právě prožívá a jaký způsob spolupráce bude pro danou chvíli nejvhodnější. (Bradberry, Greaves, 2013)

Jiným slovem můžeme sociální povědomí označit jako empatii, která zprostředkovává mezilidské kontakty (Pletzer, 2010). Empatie úzce souvisí s motivací. Pokud budeme správně rozumět tomu, co prožívají ostatní, budeme schopni je podporovat, pomáhat jim a motivovat správným směrem. (Wilding, 2010)

Stejně jako v případě ostatních složek emoční inteligence i v případě sociálního povědomí je potřeba dlouhodobě pracovat na jejím rozvoji. Při sociálním povědomí vycházíme z pozorování chování lidí v různých situacích, pozorování řeči jejich těla, výrazu tváře či tónu hlasu. K posuzování lidí kolem nás nepotřebujeme pouze oči, ale můžeme tak využít i zbylé smysly, včetně toho „šestého“ – vlastní emoce. Právě ty nám napomohou se vcítit do situace druhého člověka. (Bradberry, Greaves, 2013)

Při nácviu sociálního povědomí je klíčové mít neustále na paměti, že nejde o nás, ale o druhé (Bradberry, Greaves, 2013). Nedílnou součástí sociálního povědomí je také akceptace lidí, tedy že je přijímáme takové, jací jsou, se všemi jejich pozitivními i negativními stránkami (Pletzer, 2009).

Největší a nejdůležitější strategií sociálního povědomí je **oslovování lidí jejich jménem**. Je to způsob, jakým si může sociální pedagog naklonit klienta na svoji stranu. Pokud sociální pedagog není příliš zběhlý ve společenských situacích, oslovování jménem může být první krokem k této změně. Při oslovování jménem nejde pouze o to, že sociální pedagog má povědomí o tom, kdo klient je, ale díky této strategii dochází mezi sociálním pedagogem a klientem k více než povrchnímu kontaktu. (Bradberry, Greaves, 2013)

Jak už bylo výše několikrát naznačeno, je důležité **pozorovat řeč těla, gesta či mimiku** u druhých lidí. I když nám člověk tvrdí, že je v pořádku a nic ho netrápí, řeč jeho těla může vysílat opačné signály. Klíčové při posouzení člověka jsou jeho oči, které nám toho prozradí nejvíce. Plynulý oční kontakt poukazuje na upřímnost jedincovy výpovědi. Dalším významným vodítkem může být úsměv. Pokud se v jedincově úsměvu neodráží vrásky na obličejí, může se jednat o falešný úsměv. O tom, jak se člověk cítí, nám mohou dále napovědět ramena, paže, ruce či nohy. (Bradberry, Greaves, 2013) Podle Mehrabiana (in Pletzer, 2009) tvoří slovní sdělení pouze 7 %, ostatních 93 % je součástí gest, řeči těla či mimiky.

V případě, že jako sociální pedagogové pracujeme s lidmi, je potřeba **se naučit správnému načasování**, zejména v případě, kdy pracujeme s emocemi klientů. Je potřeba pokládat

správné otázky ve správnou chvíli a s důkladným promyšlením jejich obsahu. (Bradberry, Greaves, 2013)

V případě, kdy klient nekomunikuje se sociálním pedagogem tak, jak by se efektivní konverzace měla ubírat, či klient dává sociálnímu pedagogovi pouze jednoslovné odpovědi, je vhodné pro tyto situace mít připravené **záložní otázky**. Otázky mohou být formulovány způsobem: „Co si myslíte o...?“ Je vhodné otázku doplnit takovým tématem, které donutí klienta se více rozprávět. Zároveň je ale podstatné se vyhýbat diskutabilním tématům, jako je politika či náboženství. Záložní otázky mohou zabránit předčasnému ukončení rozhovoru. (Bradberry, Greaves, 2013)

Aby byl jedinec dokonale vnímavý, je potřeba, aby jeho **pozornost** byla čistě soustředěna pouze na konkrétního člověka. Je tedy nutné, aby tento jedinec provedl jakýsi úklid ve své hlavě, kdy všechny roztržité myšlenky, které kolují v jeho mysli, roztřídil pro daný moment na chvíli do krabic a mohl se tak čistě soustředit na daného člověka, který se mu s něčím svěřuje. (Bradberry, Greaves, 2013) To stejné platí i pro zamezení vnějších rušivých elementů, jako je vypnutí mobilního telefonu a podobně (Wilding, 2010).

Stejně tak k **aktivnímu naslouchání** druhých lidí je potřeba vysoké dávky pozornosti, kterou v dnešní uspěchané době není každý člověk schopný věnovat. Díky aktivnímu naslouchání můžeme ve sdělování zachytit skrytý význam. (Bradberry, Greaves, 2013) Jestliže nedochází k efektivnímu naslouchání, můžeme přijít o významné informace, nejsme pak schopni porozumět chování jedince, a můžeme tím ohrozit naše vzájemné vztahy (Wilding, 2010).

To úzce souvisí s **prožíváním přítomnosti**. Aby jedinec dokonale pochopil, co se děje s lidmi kolem něj, je potřeba, aby se soustředil na přítomný okamžik a nezaplavil svoji pozornost otázkami vztahujícími se k minulosti nebo budoucnosti. (Bradberry, Greaves, 2013)

Pozorování, naslouchání a vcitřování se do druhých lidí se řadí mezi základní schopnosti, které rozvíjejí naši sociální kompetenci (Pletzer, 2009).

I když jsou mezi námi jedinci s vysokou úrovní sociálního povědomí, mohou nastat situace, kdy ani oni nebudou schopni odhadnout, co se v druhých lidech odehrává. Není-li si člověk tedy jistý, co se s jeho přítelem děje, je nejjednodušší **se ho přímo zeptat**. Je to nejlepší způsob, jak si ověřit svůj odhad. (Bradberry, Greaves, 2013)

3.4 Rozvoj řízení vztahů

Čtvrtý základní stavební kámen emoční inteligence představuje rozvoj řízení vztahů neboli složka, díky které fungují naše vztahy s ostatními. I do této oblasti se nám o pět prolínají předchozí stavební kameny emoční inteligence, které se v řízení vztahů odrážejí. (Bradberry, Greaves, 2013)

První zásadní strategií pro rozvoj řízení vztahů je **dávat ostatním najevo náš zájem** o ně. Čím více se budeme zajímat o druhé, tím více se o nich můžeme dozvědět, což nám může napomoci rozpoznat jejich potřeby. Při kladení osobních otázek využíváme znalosti ze sociálního povědomí, tedy zda se na otázku ptáme ve správnou chvíli a na správném místě. V rámci řízení vztahů se vyžaduje určitá **otevřenost**, která představuje sdílení některých osobních informací s druhými lidmi. To, se kterými informacemi se svěříme, záleží na našem self-managementu. (Bradberry, Greaves, 2013) Je potřeba počítat s tím, že s druhými nesdílíme jenom radostné události, ale také jejich bolest. I při takových situacích je důležité posoudit, jak vhodně na jednotlivá sdělení reagovat. (Pletzer, 2009)

V rámci řízení vztahů je potřeba pracovat na **zdokonalování** našeho **komunikačního stylu**. Za pomoci sebeuvědomění, sebekontroly a sociálního povědomí si může každý udělat obrázek o svém způsobu komunikace s ostatními, a tím pracovat na jeho zlepšení. (Bradberry, Greaves, 2013)

Obecně platí, že lidé mají tendenci věřit spíše tomu, co vidí, než co slyší. Proto je třeba dát si **pozor na nejasné signály**, které mohou vycházet z řeči našeho těla, tónu hlasu, gest či mimiky a které jsou v protikladu se slovním vyjádřením. (Bradberry, Greaves, 2013) Velmi často dochází k tomu, že lidé zaměňují své pocity za stavy. Je důležité si uvědomit, že pocity mají krátkodobější působení, mohou se velmi rychle změnit například změnou aktivity. Naopak stavy jsou dlouhodobého charakteru a pro jejich změnu je potřeba více času. (Pletzer, 2009)

V dnešní době se čím dál častěji vytrácejí slova jako „**prosím**“, „**děkuji**“, „**omlouvám se**“. Jedná se o velmi podstatná slova, která výrazně posilují řízení vztahů (Bradberry, Greaves, 2013), a právě proto by tyto slova měl každý sociální pedagog mít ve svém slovníku a nebát se je použít ve vztahu se svým klientem.

Na řízení vztahů se výrazné podílí také způsob, jakým přijímáme **zpětnou vazbu** z okolí. V rámci tohoto procesu opět využíváme předchozí základní složky emoční inteligence –

sebeuvědomění (vnímáme, jaké pocity v nás sdělení vyvolává), self-management (pozastavujeme se nad návalem emocí a vyhodnocujeme, jak vhodně na toto sdělení reagovat) a sociální povědomí (plně se soustředíme na jedince, který nám zpětnou vazbu sděluje). (Bradberry, Greaves, 2013) Je také podstatné, jakou zpětnou vazbu jsme my sami schopni klientovi poskytnout. Je potřeba si uvědomit, že zpětná vazba má vliv na klienta pouze v případě, že při jejím sdělení jsme schopni uplatnit zásady emoční inteligence. (Bradberry, Greaves, 2013)

Významným bodem, který značně ovlivňuje rozvoj řízení vztahů, je **budování důvěry**. Jedná se o dlouhodobý proces, který můžeme postupně upevňovat prostřednictvím otevřené komunikace, dodržováním dohod ve schopnosti udržet svá jednání. (Bradberry, Greaves, 2013) Wilding (2010) tyto vlastnosti označuje pod jednotným termínem *zásadovost*. Budování důvěry s jedním člověkem nám může otevřít bránu k budování vztahů s dalšími jedinci. (Bradberry, Greaves, 2013) S důvěrou také souvisí tzv. **politika otevřených dveří**, která představuje vztah mezi pracovníkem a klientem, ve kterém klient ví, že může za svým poradcem přijít a svěřit se mu s čímkoliv. Je to jeden z nástrojů, jak navodit otevřenou komunikaci. (Bradberry, Greaves, 2013)

Může nastat také situace, že si sociální pedagog nesedne se svým klientem (nebo naopak). V takovém případě je o to více potřeba, aby sociální pedagog oplýval vysokou úrovní emoční inteligence, která mu napomáhá v kvalitní spolupráci s klientem. Je důležité, aby si sociální pedagog plně uvědomoval, jaké emoce v něm klient vyvolává a aby tyto pocity, v případě, že jsou negativní, plně udržel na uzdě. (Bradberry, Greaves, 2013) Jednou z emocí, která se nejobtížněji ovládá, je hněv. Je to také velmi nebezpečná emoce, která v případě, že ji nemáme pod kontrolou, dokáže narušit nejen osobní, ale i pracovní vztahy, ale výrazně se odráží také ve zdravotním stavu jedince. (Wilding, 2010) V případě vzniku konfliktní situace lze využít sebeuvědomění – uvědomujeme si, které naše pocity přispívají konfliktu, self-managementu – ovládáme naše negativní emoce, aby se nedostaly na povrch, sociálního povědomí – uvědomujeme si, kterými pocity ke konfliktu přispěla druhá strana a jak se v daný moment cítí. (Bradberry, Greaves, 2013)

Vysoká úroveň sociálního povědomí výrazně přispívá k rozvoji řízení vztahů. Jestliže dáváme najevo náš zájem o to, jak se lidé kolem nás cítí, co prožívají, pozitivně se odrazí na vztazích s těmito jedinci. Je důležité přijímat emoce druhých lidí takové, jaké jsou. V žádném případě bychom se neměli pokoušet o jejich zlehčení. (Bradberry, Greaves, 2013) Je také

potřeba porozumět postojům a potřebám druhých lidí. Nejjednodušší je přímo druhému sdělit, jaké si myslíme, že zažívá právě emoce. Pokud se pleteme a jedinec nás opraví, nic se neděje, alespoň si můžeme vytvořit lepší představu o jeho aktuálních pocitech. (Wilding, 2010)

S tím úzce souvisí také **schopnost adekvátně reagovat** na různé situace. V případě, kdy se sejdeme s člověkem, který je ve špatném rozpoložení, je potřeba se na něj vyladit a celou konverzaci jeho stavu přizpůsobit. (Bradberry, Greaves, 2013)

Ve vztahu k ostatním je také klíčové **dávat těmto lidem najevo, že nám na nich záleží**. Ať už se jedná o slovní vyjádření, či malou pozornost, může to člověka neuvěřitelně pozvednout a motivovat například k vyšším výkonům. (Bradberry, Greaves, 2013) Takové vyjádření můžeme podpořit i tím, když dáme jedinci najevo, že jej bereme takového, jaký je (Pletzer, 2009).

Bradberry a Greaves (2013) uvádějí, že pokud v rámci pracovního procesu učiníme nějaká rozhodnutí ve vztahu s klientem, je důležité, abychom svá **rozhodnutí také vysvětlili**, a dali tak klientovi prostor informaci zpracovat, vstřebat a také se k ní vyjádřit.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jakou celkovou úroveň emoční inteligence disponují studenti oboru sociální pedagogika, a to zejména v oblastech životní pohody, sebeovládání, emocionality a sociability. V následující kapitole se zabýváme popisem výzkumných otázek a pojetím výzkumu, charakteristikou výzkumného souboru a výzkumného nástroje a způsobem zpracování dat.

4.1 Výzkumné otázky a pojetí výzkumu

1. Jaká je celková úroveň emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika?

1.1. Jaká je celková úroveň emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na pohlaví?

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni celkové emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.

1.2. Jaká je celková úroveň emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na věku?

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni celkové emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na věku.

1.3. Jaká je celková úroveň emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na délce studia?

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni celkové emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na délce studia.

1.4. Jaká je celková úroveň emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na typu formy studia?

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v celkové úrovni emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na formě studia.

1.5. Jaká je celková úroveň emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na typu prostředí?

H5: Předpokládáme, že existují rozdíly v celkové úrovni emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na typu rodinného prostředí.

2. Jaká je úroveň životní pohody v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika?

2.1. Jaká je úroveň životní pohody v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na pohlaví?

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni životní pohody v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.

2.2. Jaká je úroveň životní pohody v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na věku?

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni životní pohody v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na věku.

2.3. Jaká je úroveň životní pohody v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na délce studia?

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni životní pohody v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na délce studia.

2.4. Jaká je úroveň životní pohody v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na formě studia?

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni životní pohody v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na formě studia.

2.5. Jaká je úroveň životní pohody v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na typu rodinného prostředí?

H5: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni životní pohody v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na typu rodinného prostředí.

3. Jaká je úroveň sebeovládání v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika?

3.1. Jaká je úroveň sebeovládání v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na pohlaví?

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebeovládání v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.

3.2. Jaká je úroveň sebeovládání v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na věku?

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebeovládání v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na věku.

3.3. Jaká je úroveň sebeovládání v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na délce studia?

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebeovládání v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na délce studia.

3.4. Jaká je úroveň sebeovládání v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na formě studia?

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebeovládání v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na formě studia.

3.5. Jaká je úroveň sebeovládání v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na typu rodinného prostředí?

H5: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebeovládání v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na typu rodinného prostředí.

4. Jaká je úroveň emocionality v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika?

4.1. Jaká je úroveň emocionality v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na pohlaví?

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni emocionality v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.

4.2. Jaká je úroveň emocionality v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na věku?

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni emocionality v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na věku.

4.3. Jaká je úroveň emocionality v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na délce studia?

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni emočnosti v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na délce studia.

4.4. Jaká je úroveň emočnosti v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na formě studia?

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni emočnosti v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na formě studia.

4.5. Jaká je úroveň emočnosti v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na typu rodinného prostředí?

H5: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni emočnosti v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na typu rodinného prostředí.

5. Jaká je úroveň sociability v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika?

5.1. Jaká je úroveň sociability v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na pohlaví?

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sociability v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.

5.2. Jaká je úroveň sociability v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na věku?

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sociability v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na věku.

5.3. Jaká je úroveň sociability v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na délce studia?

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sociability v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na délce studia.

5.4. Jaká je úroveň sociability v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na formě studia?

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sociability v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na formě studia.

5.5. Jaká je úroveň sociability v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na typu rodinného prostředí?

H5: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sociability v rámci emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na typu rodinného prostředí.

Na základě výše uvedených výzkumných otázek je výzkum z důvodu snahy o zmapování celkové úrovně emoční inteligence a zmapování úrovně jednotlivých oblastí emoční inteligence (pocit pohody, sebeovládání, emocionalita, sociabilita) u studentů oboru sociální pedagogika v závislosti na pohlaví, věku, délce studia, formy studia a typu rodinného prostředí, ze kterého respondenti pocházejí, orientován **kvantitativně**.

4.2 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří všichni studenti oboru sociální pedagogika, a to pouze na těch univerzitách, které umožňují 3leté bakalářské studium a 2leté navazující magisterské studium bez možnosti kombinace s jiným oborem. Mezi tyto univerzity se řadí Ostravská univerzita, kde je možné studovat obor Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě, dále Univerzita Karlova, kde je možné studovat bakalářský obor na Husitské teologické fakultě a navazující magisterský obor na Filosofické fakultě, dále na Univerzitě Palackého je možné studovat obor Sociální pedagogika na Cyrilometodějské fakultě a také na Univerzitě Tomáše Bati je možné studovat sociální pedagogiku na Fakultě humanitních studií.

UNIVERZITA	POČET STUDENTŮ				
	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník
<i>Ostravská univerzita</i>	83	74	95	20	61
<i>Univerzita Karlova</i>	91	75	79	25	16
<i>Univerzita Palackého</i>	66	45	39	10	14
<i>Univerzita Tomáše Bati</i>	189	117	123	142	178
CELKEM	1542				

Tabulka 1: Základní soubor: celkový počet studentů bakalářského a navazujícího magisterského oboru sociální pedagogika

Výběrový soubor byl vytvořen pomocí náhodného výběru, kdy z výše uvedených univerzit byly náhodně vybrány dvě univerzity, a to Univerzita Palackého a Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

UNIVERZITA	POČET STUDENTŮ									
	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	PS	KS	PS	KS	PS	KS	PS	KS	PS	KS
<i>Univerzita Palackého</i>	27	39	21	24	19	20	10	-	14	-
<i>Univerzita Tomáše Bati</i>	86	103	48	69	49	74	29	113	30	148
CELKEM	923									

Tabulka 2: Výběrový soubor: počet studentů bakalářského a magisterského oboru sociální pedagogika na Univerzitě Palackého a Univerzitě Tomáše Bati.

4.3 Výzkumný nástroj

Výzkumným nástrojem byl zvolen dotazník rysové emoční inteligence – **Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form (TEIQue – SF)**, který se skládá z 30 sebehodnotících položek měřících celkovou rysovou emoční inteligenci (vztahuje se k výzkumné otázce 1). Tato zkrácená verze je odvozena od delší formy TEIQue (Petrides, Furnham, 2003) a byla použita z důvodu časové úspory. Respondenti zaznamenávali své odpovědi na sedmibodové Likertově škále (1 = úplný nesouhlas, 7 = úplný souhlas), přičemž 15 položek v dotazníku je reverzních (položky č. 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 22, 25, 26, 28) (Andrysová, Hladík, 2013). Platí, že čím vyšší počet bodů respondenti dosáhli, tím větší mají úroveň rysové emoční inteligence. Kromě celkové úrovně rysové emoční inteligence měří dotazník také úroveň životní pohody (vztahuje se k výzkumné otázce 2), sebeovládání (vztahuje se k výzkumné otázce 3), emocionalitu (vztahuje se k výzkumné otázce 4) a sociabilitu (vztahuje se k výzkumné otázce 5). Cronbachův koeficient reliability činí 0.88. (Zampetakis, 2011) Dotazník je dále doplněn o položky zkoumající pohlaví, věk, délku studia, formu studia a typ rodinného prostředí respondentů. Obsah dotazníku tvoří:

	Název oblasti	Položky
1.	<i>Celková rysová EI</i>	3, 14, 18, 29
2.	<i>Životní pohoda</i>	5, 9, 12, 20, 24, 27,
3.	<i>Sebeovládání</i>	4, 7, 15, 19, 22, 30
4.	<i>Emocionalita</i>	1, 2, 8, 13, 16, 17, 23, 28
5.	<i>Sociabilita</i>	6, 10, 11, 21, 25, 26

Tabulka 3: Obsahová diferenciacie dotazníku.

4.4 Způsob zpracování dat

Data budou zpracovaná v programu Statistica 12 za pomoci **popisné statistiky** (vztahuje se k výzkumným otázkám pro zjištění úrovně celkové emoční inteligence, životní pohody, sebeovládání, emocionality a sociability), **jednofaktorové analýzy rozptylu** (vztahuje se k dílčím výzkumným otázkám pro zjištění úrovně celkové emoční inteligence, životní pohody, sebeovládání, emocionality a sociability v závislosti na věku, délce studia a typu rodinného prostředí) a **t-testu** (vztahuje se k dílčím výzkumným otázkám pro zjištění úrovně celkové emoční inteligence, životní pohody, sebeovládání, emocionality a sociability v závislosti na pohlaví a formě studia).

5 ANALÝZA DAT

Dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo 210 respondentů, z toho 193 žen a 17 mužů. Veškerá data pocházejí z normálního rozložení a jejich výsledky byly zpracovány pomocí t-testu a jednofaktorové analýzy rozptylu (ANOVA) v programu Statistica 12.

5.1 Celková úroveň emoční inteligence

V rámci celkové emoční inteligence je možné dosáhnout maximálního počtu 210 bodů, přičemž vycházíme z předpokladu, že čím více bodů respondent dosáhne, tím větší úroveň celkové emoční inteligence disponuje.

Proměnná	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
EI	149,114	19,670	74	191

Tabulka 4: Celková úroveň emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika.

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že respondenti dosáhli průměrné hodnoty celkové úrovně emoční inteligence 149 bodů, přičemž respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 74 bodů, zatímco respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 191 bodů.

5.1.1 Úroveň emoční inteligence v závislosti na pohlaví

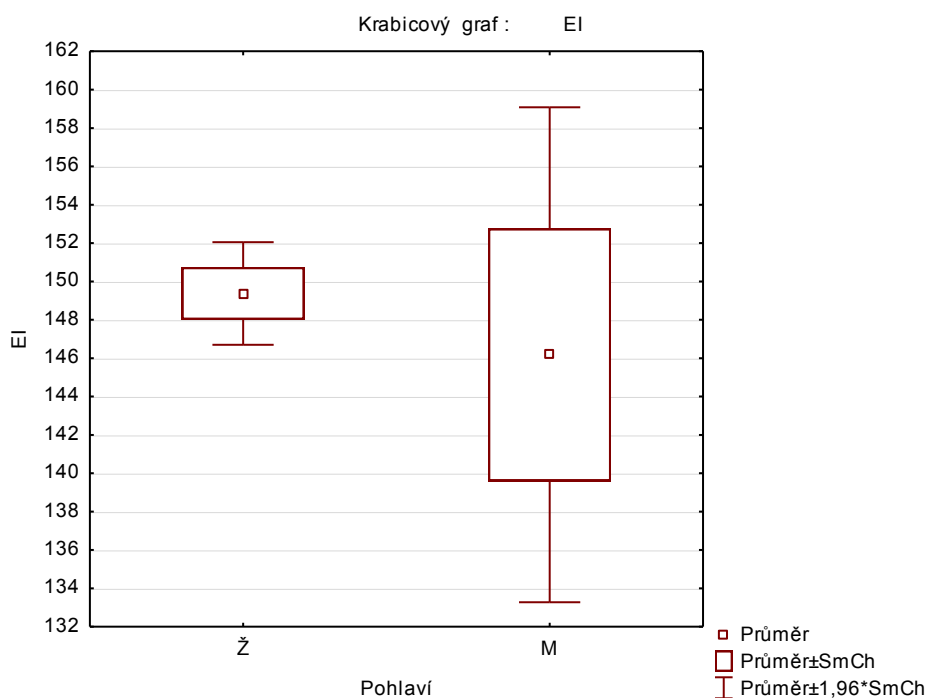
Pohlaví	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
<i>Žena</i>	193	149,373	18,975
<i>Muž</i>	17	146,177	27,141

Tabulka 5: Úroveň emoční inteligence v závislosti na pohlaví.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v závislosti na pohlaví studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v závislosti na pohlaví studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím t-testu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v závislosti na jejich pohlaví ($t = 0,641$; $p = 0,522$). Přijímáme H₀, zamítáme H_A.



Graf 1: Úroveň emoční inteligence v závislosti na pohlaví.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že ženy dosáhly průměrné hodnoty v úrovni emoční inteligence 149 bodů. Nejvyšší skóre u žen činí 152 bodů a nejnižší 147 bodů. Muži dosáhli průměrné hodnoty v úrovni emoční inteligence 146 bodů. Nejvyšší skóre u mužů činí 159 bodů a nejnižší 133 bodů.

5.1.2 Úroveň emoční inteligence v závislosti na věku

Věk	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
19 – 30 let	136	147,199	20,069
31 – 40 let	27	155,926* ¹	18,193
41 – 50 let	40	150,200	19,023
51 – 60 let	7	142,286	9,232

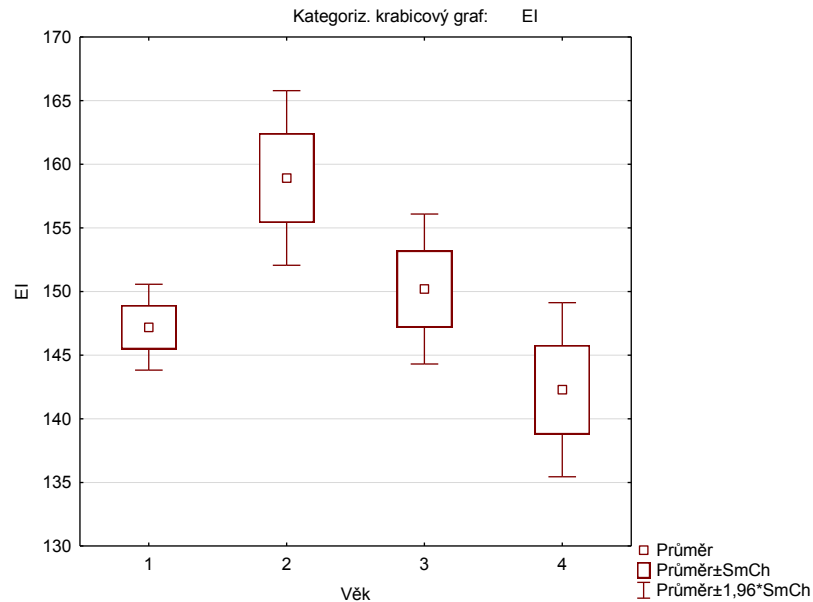
Tabulka 6: Úroveň emoční inteligence v závislosti na věku.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v závislosti na věku u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v závislosti na věku u studentů oboru sociální pedagogika.

¹ * Data jsou statisticky významná na hladině $p < 0,05$.

Z analýzy pomocí jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v závislosti na věku ($p = 0,029$). Přijímáme H_A a zamítáme H_0 .



Graf 2: Úroveň emoční inteligence v závislosti na věku.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že respondenti spadající do kategorie 1 (19–30 let) dosáhli průměrné hodnoty emoční inteligence 147 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 151 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 144 bodů. Respondenti spadající do kategorie 2 (31–40 let) dosáhli průměrné hodnoty emoční inteligence téměř 159 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 165 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 152 bodů. Respondenti spadající do kategorie 3 (41–50 let) dosáhli průměrné hodnoty emoční inteligence 150 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 156 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 145 bodů. Respondenti spadající do kategorie 4 (51–60 let) dosáhli průměrné hodnoty emoční inteligence 142 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 149 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 135 bodů.

5.1.3 Úroveň emoční inteligence v závislosti na délce studia

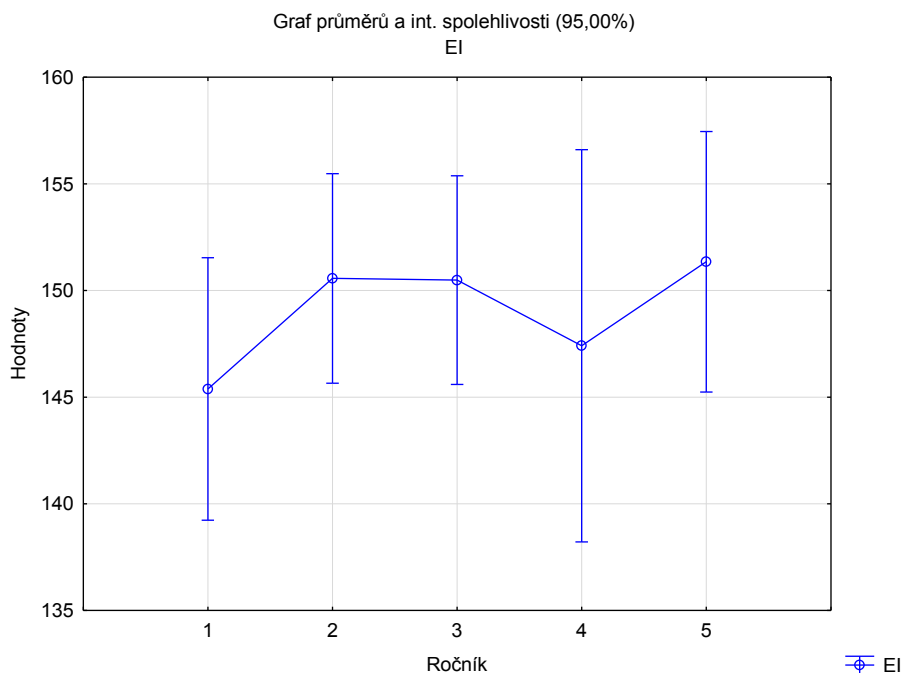
Ročník	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	44	145,386	20,238
2.	44	150,568	16,161
3.	45	150,489	16,288
4.	34	147,412	26,356
5.	43	151,349	19,842

Tabulka 7: Úroveň emoční inteligence v závislosti na délce studia.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v závislosti na délce studia u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v závislosti na délce studia u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy prostřednictvím jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v závislosti na délce studia u studentů oboru sociální pedagogika ($p = 0,588$). Přijímáme H_0 a zamítáme H_A .



Graf 3: Úroveň emoční inteligence v závislosti na délce studia.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 1. ročník dosáhl průměrné hodnoty emoční inteligence 145 bodů, jedná se tak o nejnižší dosažený průměr oproti ostatním ročníkům, přičemž respondent z nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 151 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 139. Ve 2. a 3. ročníku dosáhli respondenti shodně průměrné hodnoty emoční

inteligence 150,5 bodů. Stejně tak je tomu i u respondentů s nejvyšším dosaženým počtem, kteří dosáhli 155 bodů a u respondentů s nejnižším dosaženým počtem 146 bodů. Mírný pokles oproti 2. a 3. ročníku lze zaznamenat u 4. ročníku (respektive v 1. ročníku nMgr. studia), který dosáhl průměrné hodnoty emoční inteligence 147,5 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 156 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 138 bodů. V 5. ročníku (respektive ve 2. ročníku nMgr. studia) dosáhli respondenti průměrné hodnoty emoční inteligence 151 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 157 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 145 bodů.

5.1.4 Úroveň emoční inteligence v závislosti na formě studia

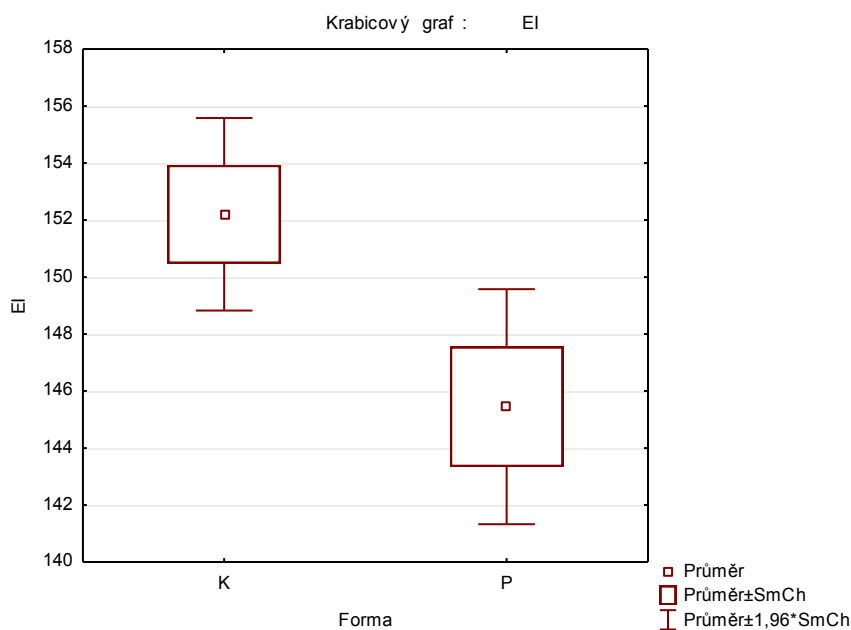
Forma studia	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
<i>Prezenční</i>	96	145,448*	20,619
<i>Kombinovaná</i>	114	152,202*	18,413

Tabulka 8: Úroveň emoční inteligence v závislosti na formě studia.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v závislosti na formě studia u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v závislosti na formě studia u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím t-testu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v závislosti na formě studia ($t = 2,507$; $p = 0,013$). Přijímáme H_A a zamítáme H₀.



Graf 4: Úroveň emoční inteligence v závislosti na formě studia.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že studenti kombinované formy studia dosáhli průměrné hodnoty emoční inteligence 152 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 156 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 149 bodů. Studenti prezenční formy studia dosáhli průměrné hodnoty emoční inteligence 145,5 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 149 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 141 bodů.

5.1.5 Úroveň emoční inteligence v závislosti na typu rodinného prostředí

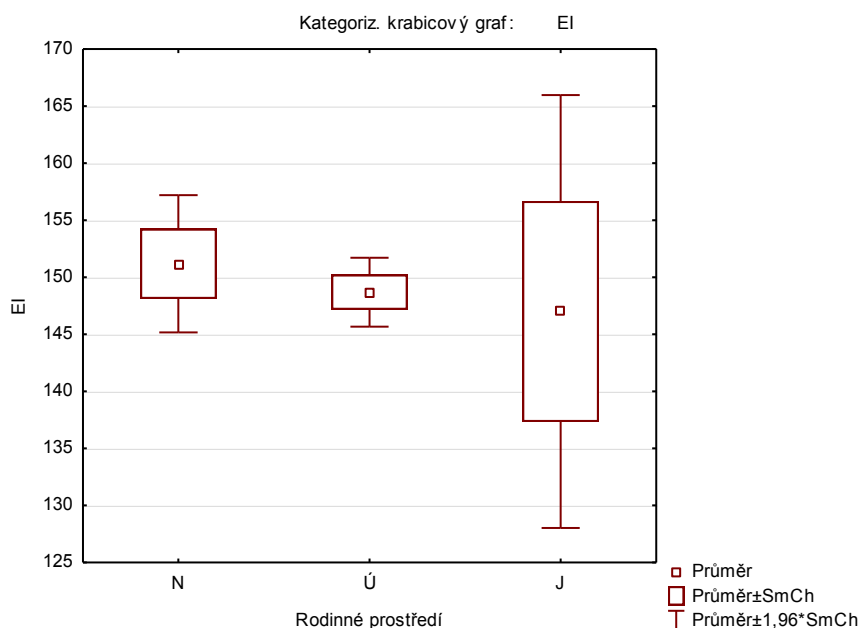
Typ rodinného prostředí	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
<i>Neúplné</i>	38	151,184	18,911
<i>Úplné</i>	168	148,696	19,957
<i>Jiné</i>	4	147	19,356

Tabulka 9: Úroveň emoční inteligence v závislosti na typu rodinného prostředí.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v závislosti na typu rodinného prostředí u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v závislosti na typu rodinného prostředí u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence v závislosti na typu rodinného prostředí ($p = 0,765$). Přijímáme H_0 a zamítáme H_A .



Graf 5: Úroveň emoční inteligence v závislosti na typu rodinného prostředí.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že respondenti, kteří pocházejí z neúplného rodinného prostředí, což znamená, že byli vychováváni pouze jedním rodičem, dosáhli průměrné hodnoty emoční inteligence 151 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 157 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 145 bodů. Respondenti, kteří pocházejí z úplného rodinného prostředí, dosáhli průměrné hodnoty emoční inteligence téměř 149 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 152 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 145 bodů. Respondenti, kteří pocházejí z jiného typu rodinného prostředí, dosáhli průměrné hodnoty emoční inteligence 147 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 166 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 127 bodů. Respondenti pocházející z jiného typu rodinného prostředí uváděli, že byli vychováni tetou a strýcem, prarodiči, anebo že do určitého věku vyrůstali s oběma rodiči.

5.2 Úroveň životní pohody

V rámci životní pohody je možné dosáhnout maximálního počtu 42 bodů, přičemž vycházíme z předpokladu, že čím více bodů respondent dosáhne, tím větší úroveň životní pohody v rámci emoční inteligence disponuje.

Proměnná	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
<i>Životní pohoda</i>	32,862	5,706	9	42

Tabulka 10: Celková úroveň životní pohody u studentů oboru sociální pedagogika.

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že respondenti dosáhli průměrné hodnoty životní pohody téměř 33 bodů, přičemž respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 9 bodů, zatímco respondent z nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 42 bodů.

5.2.1 Úroveň životní pohody v závislosti na pohlaví

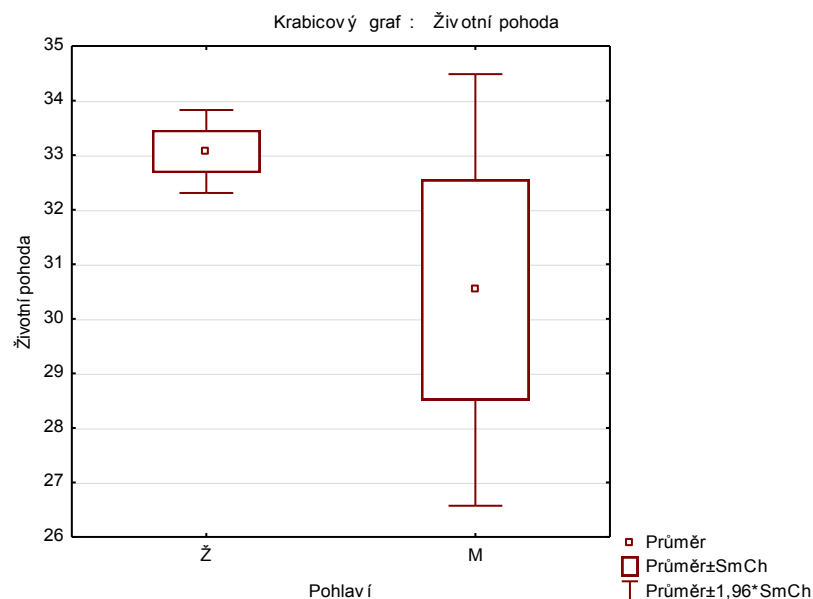
Pohlaví	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
<i>Ženy</i>	193	33,067	5,399
<i>Muži</i>	17	30,529	8,323

Tabulka 11: Úroveň životní pohody v závislosti na pohlaví.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni životní pohody v závislosti na pohlaví u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni životní pohody v závislosti na pohlaví u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím t-testu vyplývá, že u studentů oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni životní pohody v závislosti na pohlaví ($t = 1,767$; $p = 0,079$). Přijímáme H_0 a zamítáme H_A .



Graf 6: Úroveň životní pohody v závislosti na pohlaví.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že ženy dosáhly průměrné hodnoty životní pohody 33 bodů, přičemž respondentka s nejvyšším dosaženým počtem dosáhla 34 bodů a respondentka s nejnižším dosaženým počtem 32 bodů. Muži dosáhli průměrné hodnoty životní pohody 30,5 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 33 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 26 bodů.

5.2.2 Úroveň životní pohody v závislosti na věku

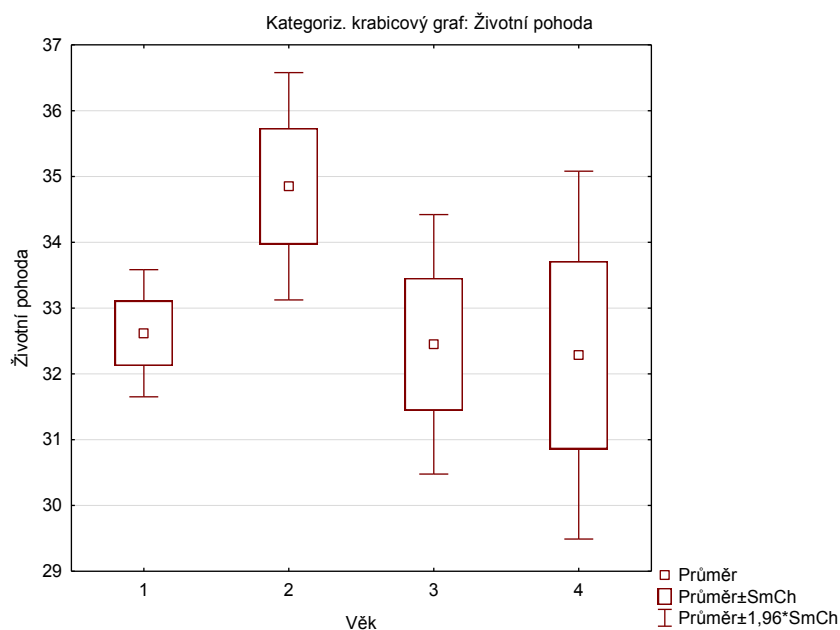
Věk	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
19 – 30 let	136	32,618	5,754
31 – 40 let	27	34,852	4,580
41 – 50 let	40	32,450	6,365
51 – 60 let	7	32,286	3,773

Tabulka 12: Úroveň životní pohody v závislosti na věku.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni životní pohody v závislosti na věku u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni životní pohody v závislosti na věku u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni životní pohody v závislosti na věku ($p = 0,284$). Přijímáme H₀ a zamítáme H_A.



Graf 7: Úroveň životní pohody v závislosti na věku.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že respondenti spadající do kategorie 1 (19–30 let) dosáhli průměrné hodnoty životní pohody 32,6 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 33 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 32 bodů. Respondenti spadající do kategorie 2 (31–40 let) dosáhli průměrné hodnoty životní pohody téměř 35 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 37 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 33 bodů. Respondenti spadající do kategorie 3 (41–50 let) dosáhli

průměrné hodnoty životní pohody 32,5 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 34 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 30 bodů. Respondenti spadající do kategorie 4 (51–60 let) dosáhli průměrné hodnoty životní pohody 32 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 35 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 29 bodů.

5.2.3 Úroveň životní pohody v závislosti na délce studia

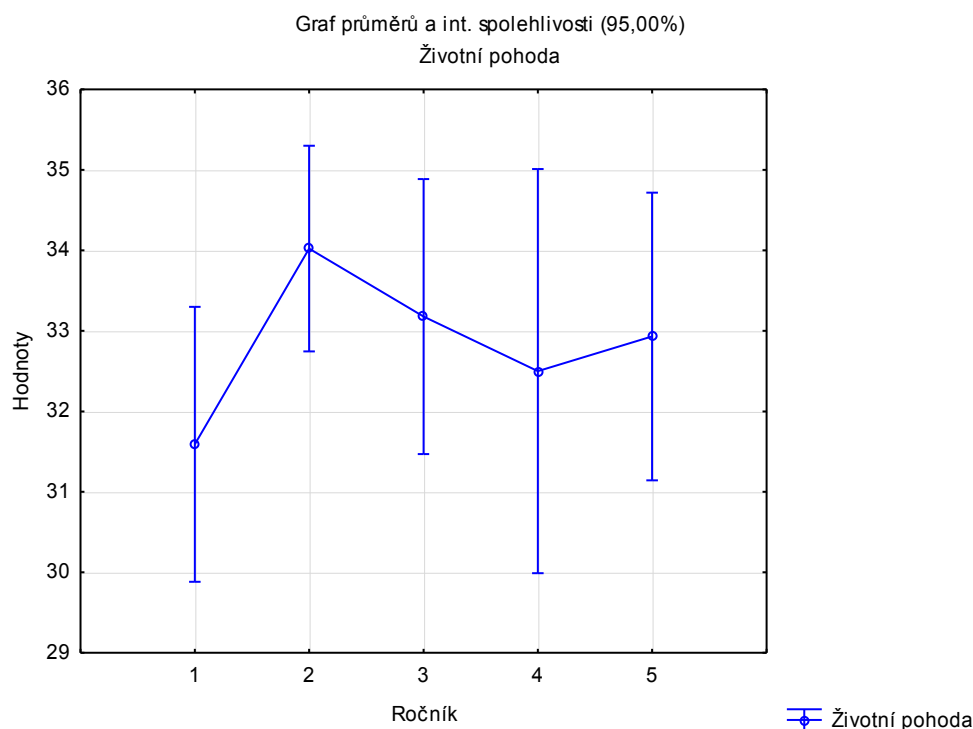
Délka studia	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	44	31,591	5,617
2.	44	34,023	4,201
3.	45	33,178	5,690
4.	34	32,500	7,195
5.	43	32,930	5,808

Tabulka 13: Úroveň životní pohody v závislosti na délce studia.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni životní pohody v závislosti na délce studia u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni životní pohody v závislosti na délce studia u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni životní pohody v závislosti na délce studia ($p = 0,371$). Přijímáme H_0 a zamítáme H_A .



Graf 8: Úroveň životní pohody v závislosti na délce studia.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 1. ročník dosáhl průměrné hodnoty životní pohody 31,5 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 33 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 30 bodů. 2. ročník dosáhl nejvyšší průměrné hodnoty životní pohody, a to 34 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 35 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 33 bodů. Ve 3. ročníku dosáhli respondenti průměrné hodnoty životní pohody 33 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 35 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 31 bodů. Ve 4. ročníku (respektive v 1. ročníku nMgr. studia) dosáhli respondenti průměrné hodnoty životní pohody 32,5 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 35 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 30 bodů. V 5. ročníku (respektive ve 2. ročníku nMgr. studia) dosáhli respondenti průměrné hodnoty životní pohody téměř 33 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 35 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 31 bodů.

5.2.4 Úroveň životní pohody v závislosti na formě studia

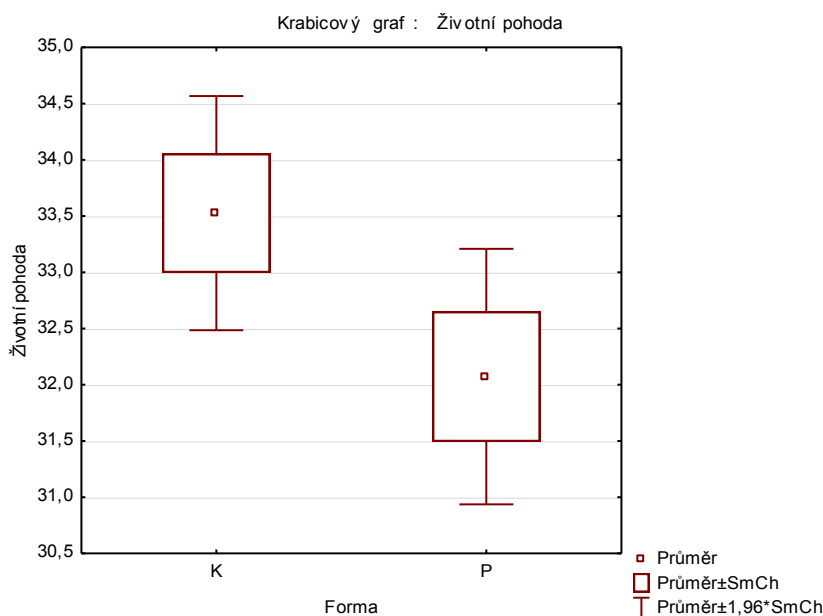
Forma studia	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
<i>Prezenční</i>	96	32,073	5,678
<i>Kombinovaná</i>	114	33,526	5,670

Tabulka 14: Úroveň životní pohody v závislosti na formě studia.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni životní pohody v závislosti na formě studia u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni životní pohody v závislosti na formě studia u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím t-testu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni životní pohody v závislosti na formě studia ($t = 1,849$; $p = 0,066$). Přijímáme H_0 a zamítáme H_A .



Graf 9: Úroveň životní pohody v závislosti na formě studia.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že studenti kombinované formy studia dosáhli průměrné hodnoty životní pohody 33,5 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 34 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 32 bodů. Studenti prezenční formy studia dosáhli průměrné hodnoty životní pohody 32 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 33 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 31 bodů.

5.2.5 Úroveň životní pohody v závislosti na typu rodinného prostředí

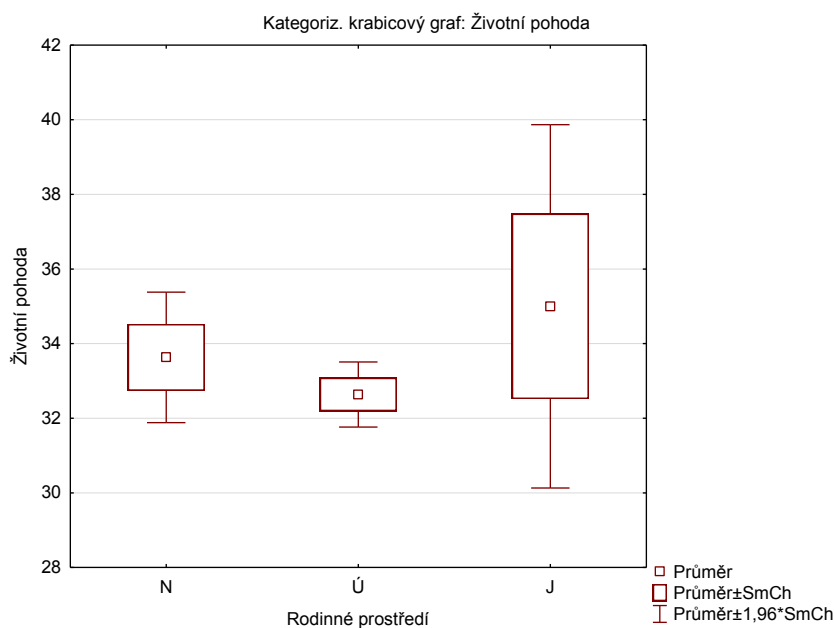
Typ rodinného prostředí	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
<i>Neúplný</i>	38	33,632	5,504
<i>Úplný</i>	168	32,637	5,770
<i>Jiný</i>	4	35	4,967

Tabulka 15: Úroveň životní pohody v závislosti na typu rodinného prostředí.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni životní pohody v závislosti na typu rodinného prostředí u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni životní pohody v závislosti na typu rodinného prostředí u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na typu rodinného prostředí ($p = 0,471$). Přijímáme H_0 a zamítáme H_A .



Graf 10: Úroveň životní pohody v závislosti na typu rodinného prostředí.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že respondenti pocházející z neúplné rodiny dosáhli průměrné hodnoty životní pohody 33,6 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 35 bodů. Respondenti pocházející z úplné rodiny dosáhli průměrné hodnoty životní pohody 32,6 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 33 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 32 bodů. Respondenti, kteří spadají do jiné formy rodinného prostředí, dosáhli průměrné hodnoty 35 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 40 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 30 bodů.

5.3 Úroveň sebeovládání

V rámci sebeovládání je možné dosáhnout maximálního počtu 42 bodů, přičemž vycházíme z předpokladu, že čím více bodů respondent dosáhne, tím větší úrovní sebeovládání v rámci emoční inteligence disponuje.

Proměnná	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
<i>Sebeovládání</i>	27,795	5,343	11	39

Tabulka 16: Celková úroveň sebeovládání u studentů oboru sociální pedagogika.

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že respondenti dosáhli průměrné hodnoty sebeovládání 27,8 bodů, přičemž respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 11 bodů, zatímco respondent z nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 39 bodů.

5.3.1 Úroveň sebeovládání v závislosti na pohlaví

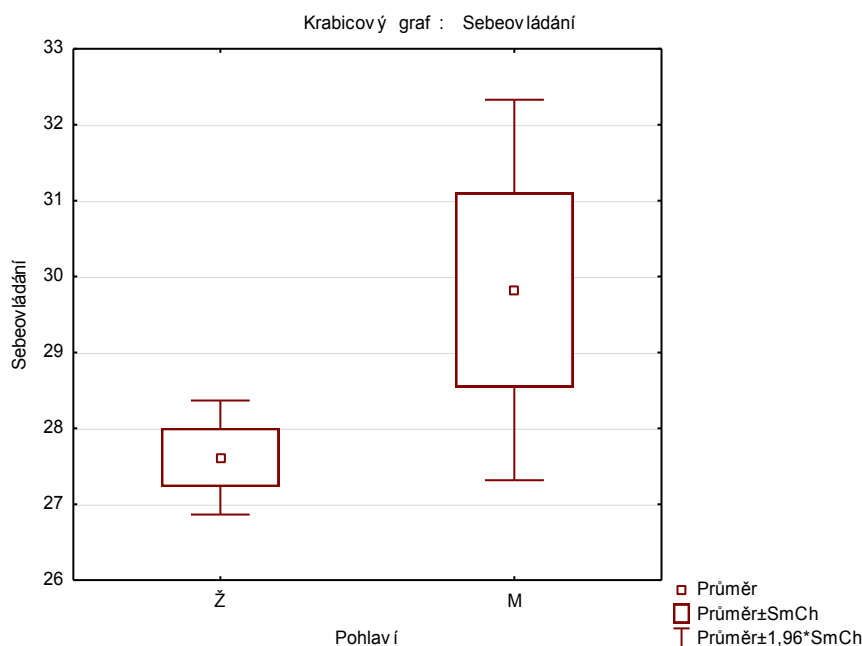
Pohlaví	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
<i>Ženy</i>	193	27,617	5,326
<i>Muži</i>	17	29,824	5,271

Tabulka 17: Úroveň sebeovládání v závislosti na pohlaví.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání v závislosti na pohlaví u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání v závislosti na pohlaví u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy prostřednictvím t-testu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání v závislosti na pohlaví ($t = 1,639$; $p = 0,103$). Přijímáme H₀ a zamítáme H_A.



Graf 11: Úroveň sebeovládání v závislosti na pohlaví.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že ženy dosáhly průměrné hodnoty sebeovládání 27,6 bodů, přičemž respondentka s nejvyšším dosaženým počtem dosáhla 28 bodů a respondentka s nejnižším počtem 27 bodů. Muži dosáhli průměrné hodnoty sebeovládání téměř 30 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 32 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 27 bodů. Z grafu tak vyplývá, že muži mají lepší schopnost sebeovládání.

5.3.2 Úroveň sebeovládání v závislosti na věku

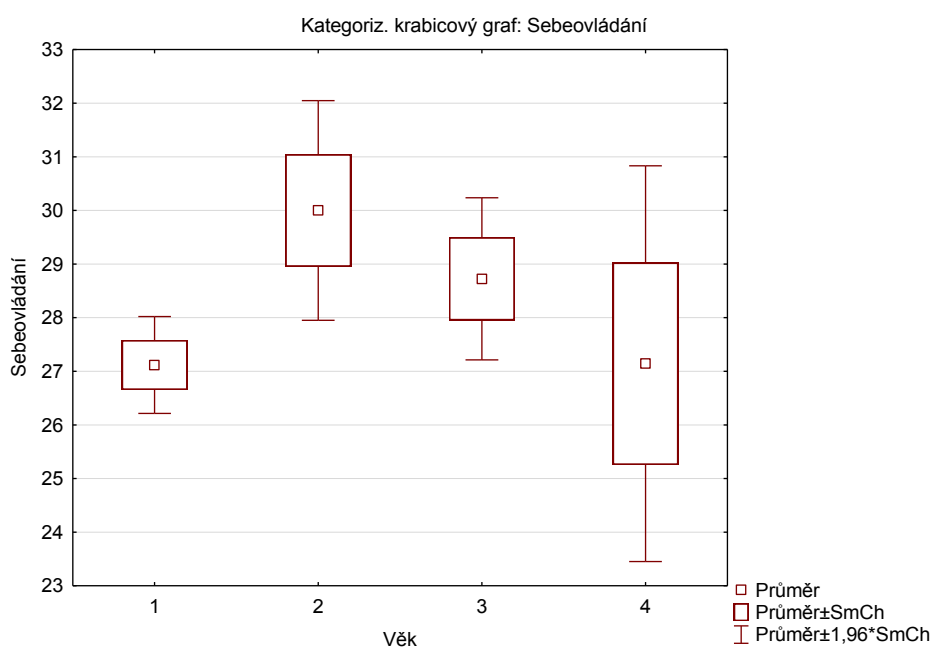
Věk	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
19 – 30 let	136	27,118	5,369
31 – 40 let	27	30*	5,428
41 – 50 let	40	28,725	4,878
51 – 60 let	7	27,143	4,981

Tabulka 18: Úroveň sebeovládání v závislosti na věku.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání v závislosti na věku u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání v závislosti na věku u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika existují statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání v závislosti na věku ($p = 0,043$). Přijímáme H_A a zamítáme H₀.



Graf 12: Úroveň sebeovládání v závislosti na věku.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že respondenti spadající do kategorie 1 (19–30 let) dosáhli průměrné hodnoty sebeovládání 27 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 28 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 26 bodů. Respondenti spadající do kategorie 2 (31–40 let) dosáhli průměrné hodnoty sebeovládání 30 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 32 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 28 bodů. Respondenti spadající do kategorie 3 (41–50 let) dosáhli průměrné hodnoty sebeovládání 28,7 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 30 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 27 bodů. Respondenti spadající do kategorie 4 (51–60 let) dosáhli průměrné hodnoty sebeovládání 27 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 31 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 23 bodů.

5.3.3 Úroveň sebeovládání v závislosti na délce studia

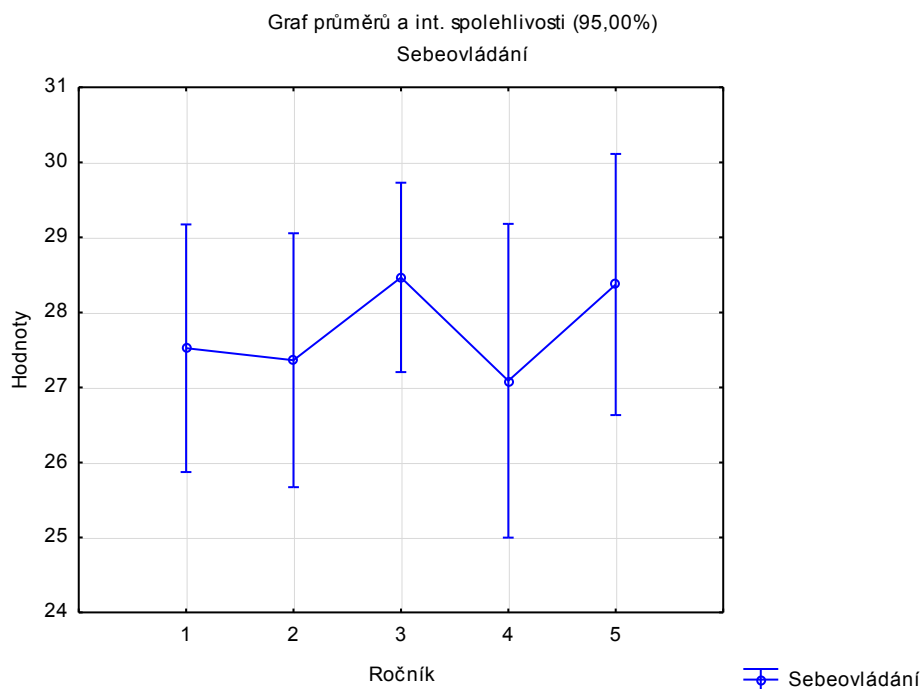
Ročník	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	44	27,523	5,428
2.	44	27,364	5,566
3.	45	28,467	4,203
4.	34	27,088	5,992
5.	43	28,372	5,653

Tabulka 19: Úroveň sebeovládání v závislosti na délce studia.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání v závislosti na délce studia u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání v závislosti na délce studia u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání v závislosti na délce studia ($p = 0,701$). Přijímáme H_0 a zamítáme H_A .



Graf 13: Úroveň sebeovládání v závislosti na délce studia.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 1. a 2. ročník dosáhl shodně průměrné hodnoty sebeovládání 27,5 bodů, přičemž respondenti s nejvyšším dosaženým počtem dosáhli 29 bodů a respondenti s nejnižším dosaženým počtem 26. Ve 3. ročníku dosáhli respondenti průměrné hodnoty sebeovládání téměř 28,5 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 30 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 27 bodů. Ve 4. ročníku (respektive v 1. ročníku nMgr. studia) dosáhli respondenti průměrné hodnoty sebeovládání 27 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem bodů dosáhl 29 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 25 bodů. V 5. ročníku (respektive ve 2. ročníku nMgr. studia) dosáhli respondenti průměrné hodnoty sebeovládání 28 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 30 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 26 bodů.

5.3.4 Úroveň sebeovládání v závislosti na formě studia

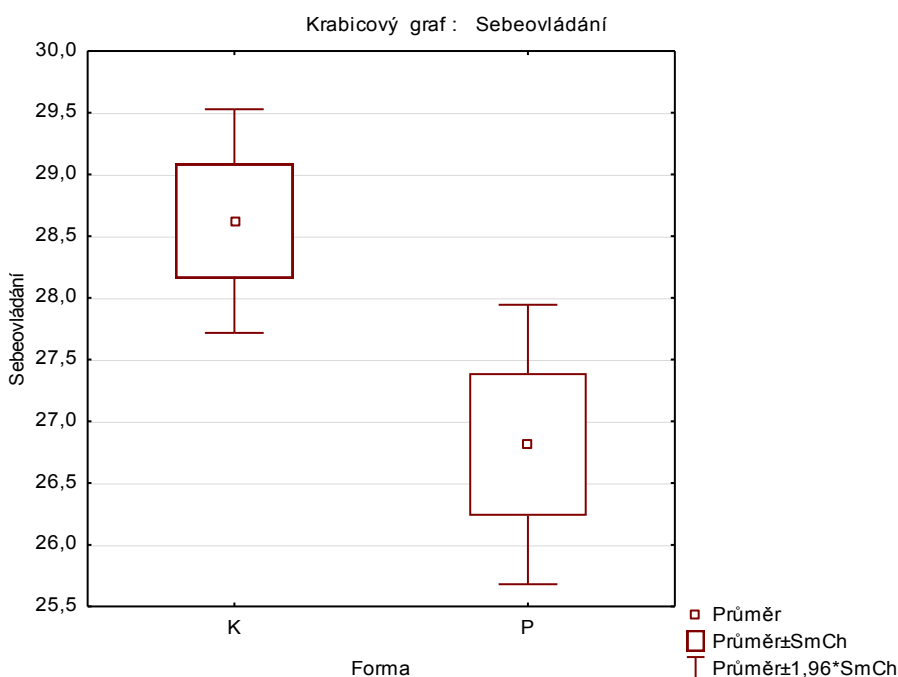
Forma studia	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
<i>Prezenční</i>	96	26,813*	5,659
<i>Kombinovaná</i>	114	28,623*	4,936

Tabulka 20: Úroveň sebeovládání v závislosti na formě studia.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání v závislosti na formě studia u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání v závislosti na formě studia u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy pomocí t-testu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika existují statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání v závislosti na formě studia ($t = 2,476$; $0,014$). Přijímáme H_A a zamítáme H₀.



Graf 14: Úroveň sebeovládání v závislosti na formě studia.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že respondenti z prezenční formy studia dosáhli průměrné hodnoty sebeovládání 26,8 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 28 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 25 bodů. Respondenti z kombinované formy studia dosáhli průměrné hodnoty sebeovládání 28,6 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 29 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 27 bodů.

5.3.5 Úroveň sebeovládání v závislosti na typu rodinného prostředí

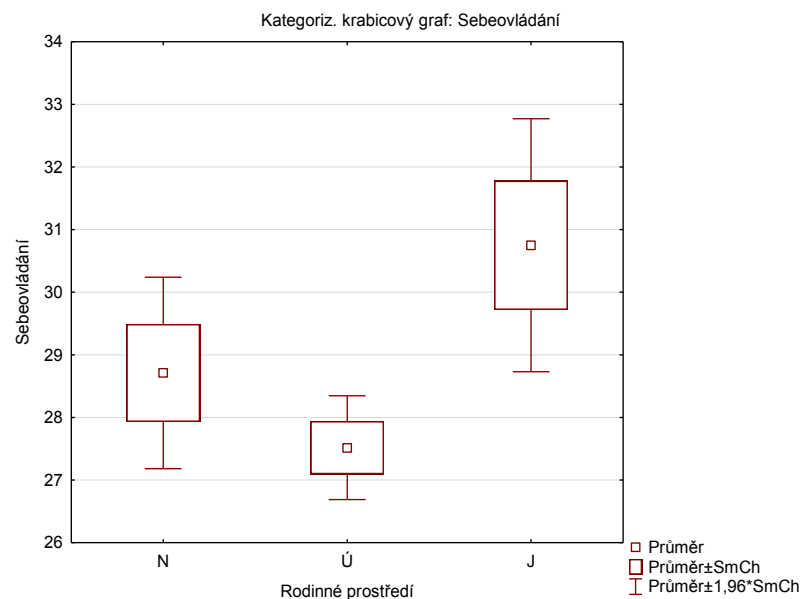
Typ rodinného prostředí	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
<i>Neúplný</i>	38	28,711	4,809
<i>Úplný</i>	168	27,518	5,482
<i>Jiný</i>	4	30,750	2,062

Tabulka 21: Úroveň sebeovládání v závislosti na typu rodinného prostředí.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání v závislosti na typu rodinného prostředí u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání v závislosti na typu rodinného prostředí u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy prostřednictvím jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání v závislosti na typu rodinného prostředí ($p = 0,249$). Přijímáme H_0 a zamítáme H_A .



Graf 15: Úroveň sebeovládání v závislosti na typu rodinného prostředí.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že respondenti pocházející z neúplné rodiny dosáhli průměrné hodnoty sebeovládání 28,7 bodů, přičemž respondent z nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 30 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 27 bodů. Respondenti pocházející z úplné rodiny dosáhli průměrné hodnoty sebeovládání 27,5 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 28 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 26 bodů. Respondenti, kteří uvedli jiný typ rodinného prostředí, dosáhli průměrné hodnoty sebeovládání 30,7 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 33 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 28 bodů.

5.4 Úroveň emocionality

V rámci emocionality je možné dosáhnout maximálního počtu 56 bodů, přičemž vycházíme z předpokladu, že čím více bodů respondent dosáhne, tím větší úrovní emocionality v rámci emoční inteligence disponuje.

Proměnná	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Emocionalita	41,352	5,825	24	56

Tabulka 22: Celková úroveň emocionality u studentů oboru sociální pedagogika.

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že respondenti dosáhli průměrné hodnoty emocionality 41,352 bodů, přičemž respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 24 bodů, zatímco respondent z nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 56 bodů.

5.4.1 Úroveň emocionality v závislosti na pohlaví

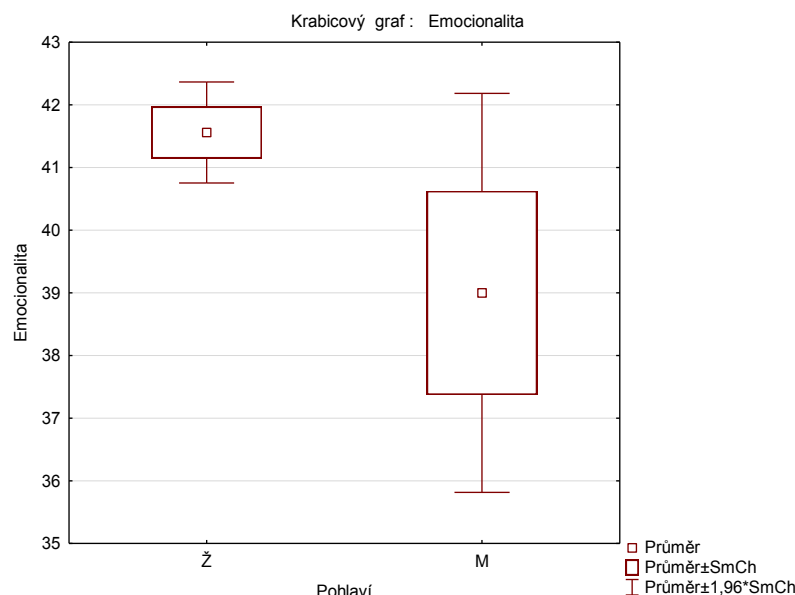
Pohlaví	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
Ženy	193	41,560	5,715
Muži	17	39	6,699

Tabulka 23: Úroveň emocionality v závislosti na pohlaví.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emocionality v závislosti na pohlaví u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni emocionality v závislosti na pohlaví u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy prostřednictvím t-testu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emocionality v závislosti na pohlaví ($t = 1,745$; $p = 0,080$). Přijímáme H_0 a zamítáme H_A .



Graf 16: Úroveň emocionality v závislosti na pohlaví.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že ženy dosáhly průměrné hodnoty v úrovni emocionality 41,6 bodů, přičemž respondentka s nejvyšším dosaženým počtem dosáhla 42 bodů a respondentka s nejnižším dosaženým počtem 41 bodů. Muži dosáhli průměrné hodnoty v úrovni emocionality 39 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 42 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 36 bodů.

5.4.2 Úroveň emocionality v závislosti na věku

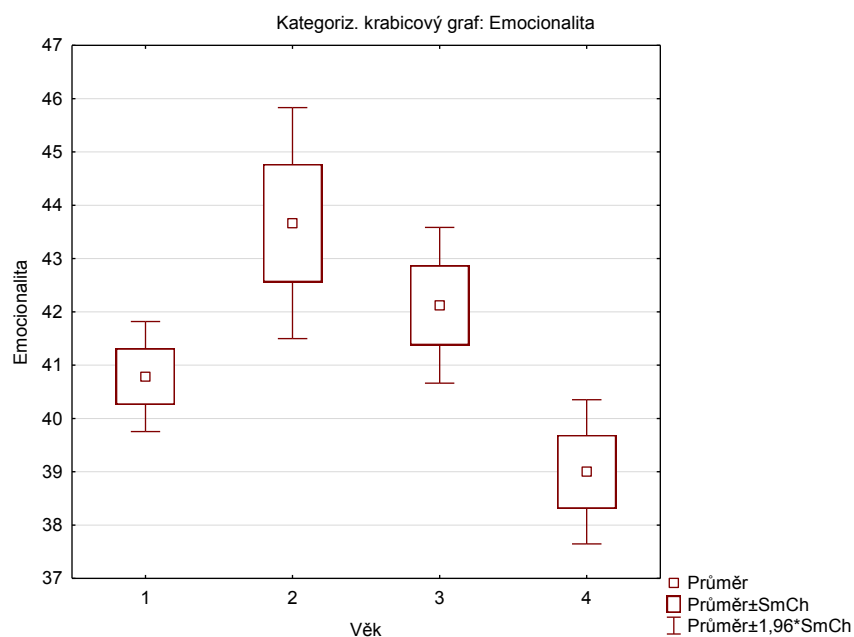
Věk	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
19 – 30 let	136	40,787	6,144
31 – 40 let	27	43,667	5,745
41 – 50 let	40	42,125	4,713
51 – 60 let	7	39	1,826

Tabulka 24: Úroveň emocionality v závislosti na věku.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emocionality v závislosti na věku u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni emocionality v závislosti na věku u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy prostřednictvím jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emocionality v závislosti na věku ($p = 0,059$). Přijímáme H₀ a zamítáme H_A.



Graf 17: Úroveň emocionality v závislosti na věku.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že respondenti spadající do kategorie 1 (19–30 let) dosáhli průměrné hodnoty emocionality 40,8 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 42 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 40 bodů. Respondenti spadající do kategorie 2 (31–40 let) dosáhli průměrné hodnoty emocionality 43,7 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 46 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 41 bodů. Respondenti spadající do kategorie 3 (41–50 let) dosáhli průměrné hodnoty emocionality 42 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 44 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 41 bodů. Respondenti spadající do kategorie 4 (51–60 let) dosáhli průměrné hodnoty emocionality 39 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 40 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 38 bodů.

5.4.3 Úroveň emocionality v závislosti na délce studia

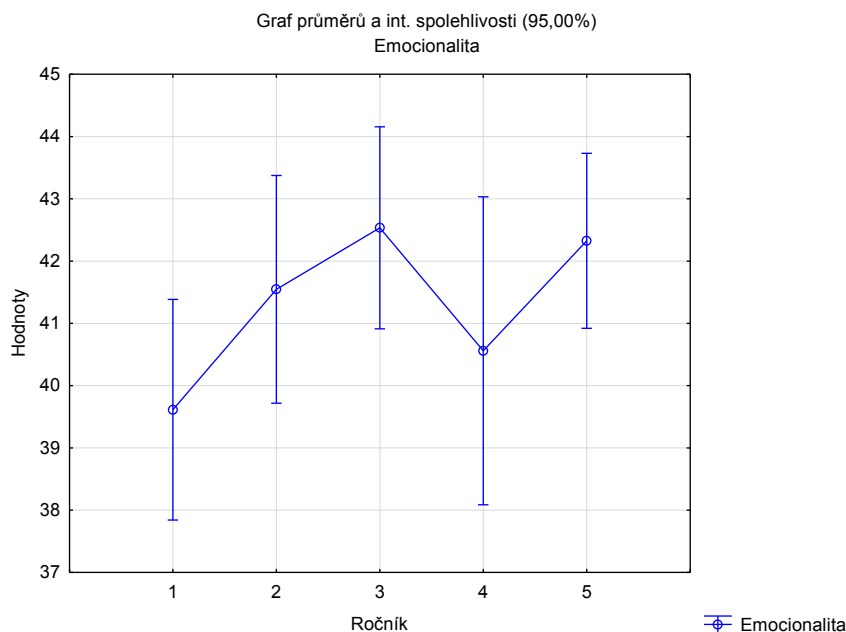
Ročník	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	44	39,614	5,828
2.	44	41,545	6,013
3.	45	42,533	5,400
4.	34	40,559	7,089
5.	43	42,326	4,566

Tabulka 25: Úroveň emocionality v závislosti na délce studia.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emocionality v závislosti na délce studia u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni emocionality v závislosti na délce studia u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emocionality v závislosti na délce studia ($p = 0,104$). Přijímáme H_0 a zamítáme H_A .



Graf 18: Úroveň emocionality v závislosti na délce studia.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 1. ročník dosáhl průměrné hodnoty úrovně emocionality 39,6 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 41 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 38 bodů. Ve 2. ročníku dosáhli respondenti průměrné hodnoty emocionality 41,5 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 43 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 40 bodů. Ve 3. ročníku dosáhli respondenti průměrné hodnoty emocionality 42,5 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 44 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 41 bodů. Ve 4. ročníku (respektive v 1. ročníku nMgr. studia) dosáhli respondenti průměrné hodnoty emocionality 40,6 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 43 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 38 bodů. V 5. ročníku (respektive ve 2. ročníku nMgr. studia) dosáhli respondenti průměrné hodnoty emocionality 42 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 44 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 41 bodů.

5.4.4 Úroveň emocionality v závislosti na formě studia

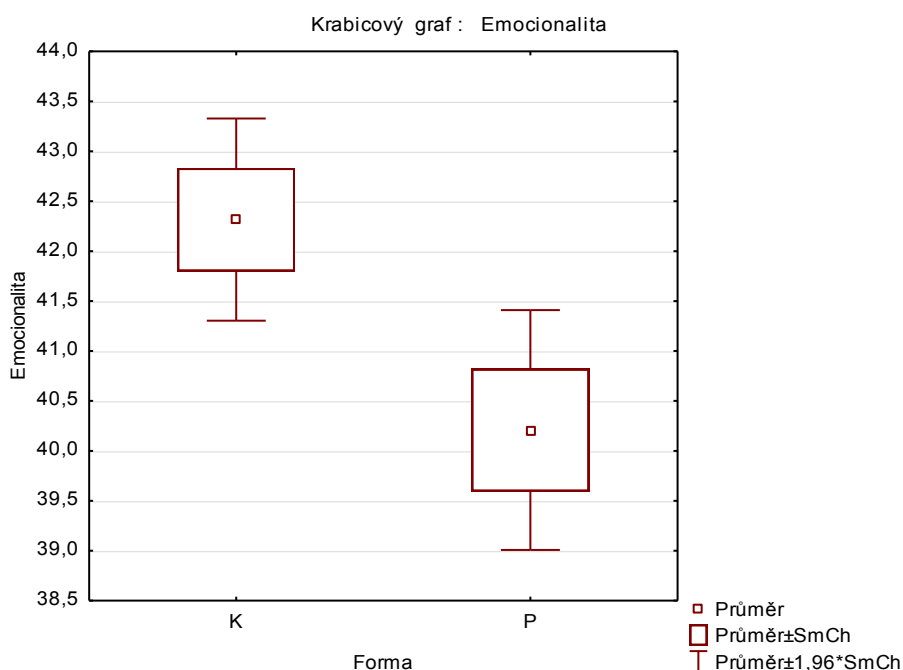
Forma studia	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
<i>Prezenční</i>	96	40,208*	6,003
<i>Kombinovaná</i>	114	42,316*	5,515

Tabulka 26: Úroveň emocionality v závislosti na formě studia.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emocionality v závislosti na formě studia u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni emocionality v závislosti na formě studia u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím t-testu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika existují statisticky významné rozdíly v úrovni emocionality v závislosti na formě studia ($t = 2,649$; $p = 0,009$). Přijímáme H_A a zamítáme H₀.



Graf 19: Úroveň emocionality v závislosti na formě studia.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že studenti prezenční formy dosáhli průměrné hodnoty emocionality 40 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 41 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 39 bodů. Respondenti z kombinované formy studia dosáhli průměrné hodnoty emocionality 42 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 43 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 41 bodů.

5.4.5 Úroveň emocionality v závislosti na typu rodinného prostředí

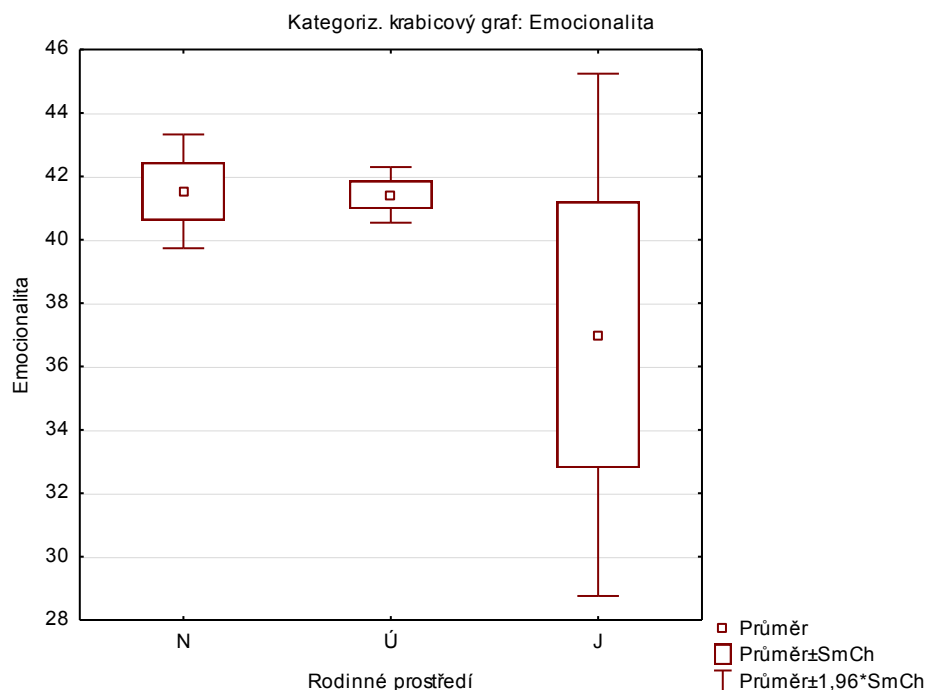
Typ rodinného prostředí	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
<i>Neúplný</i>	38	41,526	5,651
<i>Úplný</i>	168	41,417	5,802
<i>Jiný</i>	4	37	8,406

Tabulka 27: Úroveň emocionality v závislosti na typu prostředí.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emocionality v závislosti na typu rodinného prostředí u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni emocionality v závislosti na typu rodinného prostředí u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emocionality v závislosti na typu rodinného prostředí ($p = 0,320$). Přijímáme H_0 a zamítáme H_A .



Graf 20: Úroveň emocionality v závislosti na typu rodinného prostředí.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že respondenti pocházející z neúplné rodiny dosáhli průměrné hodnoty emocionality 41,5 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 43 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 40 bodů. Respondenti pocházející z úplné rodiny dosáhli průměrné hodnoty emocionality 41 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 42 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 40 bodů. Respondenti pocházející z jiného typu rodinného prostředí dosáhli průměrné hodnoty emocionality 37 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 45 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 29 bodů.

5.5 Úroveň sociability

V rámci sociability je možné dosáhnout maximálního počtu 42 bodů, přičemž vycházíme z předpokladu, že čím více bodů respondent dosáhne, tím větší úrovní sociability v rámci emoční inteligence disponuje.

Proměnná	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Sociabilita	28,124	5,178	9	41

Tabulka 28: Celková úroveň sociability u studentů oboru sociální pedagogika.

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že respondenti dosáhli průměrné hodnoty sociability 28,124 bodů, přičemž respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 9 bodů, zatímco respondent z nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 41 bodů.

5.5.1 Úroveň sociability v závislosti na pohlaví

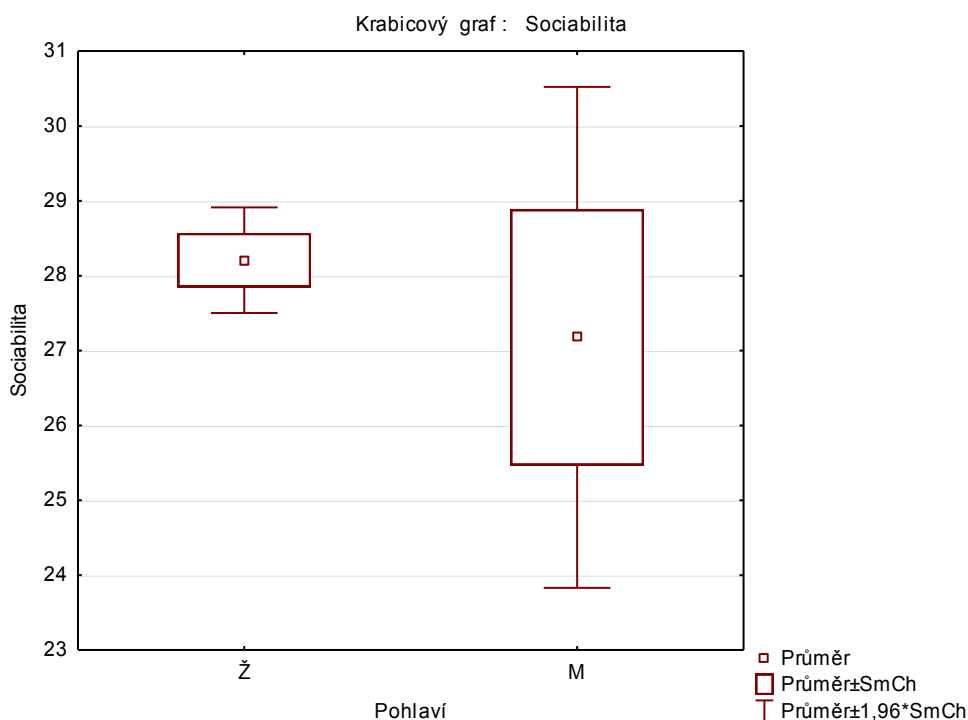
Pohlaví	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
Ženy	193	28,207	4,997
Muži	17	27,176	7,038

Tabulka 29: Úroveň sociability v závislosti na pohlaví.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sociability v závislosti na pohlaví u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni sociability v závislosti na pohlaví u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím t-testu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sociability v závislosti na pohlaví ($t = 0,786$; $p = 0,433$). Přijímáme H_0 a zamítáme H_A .



Graf 21: Úroveň sociability v závislosti na pohlaví.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že ženy dosáhly průměrné hodnoty sociability 28 bodů, přičemž respondentka s nejvyšším dosaženým počtem dosáhla 29 bodů a respondentka s nejnižším dosaženým počtem 27 bodů. Muži dosáhli průměrné hodnoty sociability 27 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 30 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 24 bodů.

5.5.2 Úroveň sociability v závislosti na věku

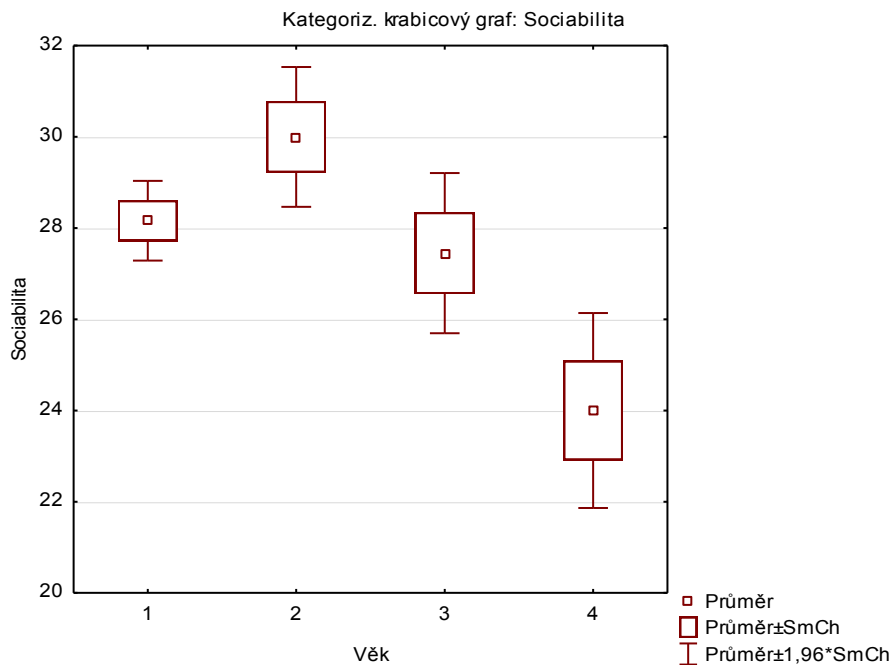
Věk	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
<i>19 – 30 let</i>	136	28,162	5,191
<i>31 – 40 let</i>	27	30*	4,067
<i>41 – 50 let</i>	40	27,450*	5,666
<i>51 – 60 let</i>	7	24*	2,887

Tabulka 30: Úroveň sociability v závislosti na věku.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sociability v závislosti na věku u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni sociability v závislosti na věku u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika existují statisticky významné rozdíly v úrovni sociability v závislosti na věku ($p = 0,033$). Přijímáme H_A a zamítáme H_0 .



Graf 22: Úroveň sociability v závislosti na věku.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že respondenti spadající do kategorie 1 (19–30 let) dosáhli průměrné hodnoty sociability 28 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 29 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 27 bodů. Respondenti spadající do kategorie 2 (31–40 let) dosáhli průměrné hodnoty sociability 30 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 29 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 27 bodů. Respondenti spadající do kategorie 3 (41–50 let) dosáhli průměrné hodnoty sociability 27,5 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 29 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 26 bodů. Respondenti spadající do kategorie 4 (51–60 let) dosáhli průměrné hodnoty sociability 24 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 26 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 22 bodů.

5.5.3 Úroveň sociability v závislosti na délce studia

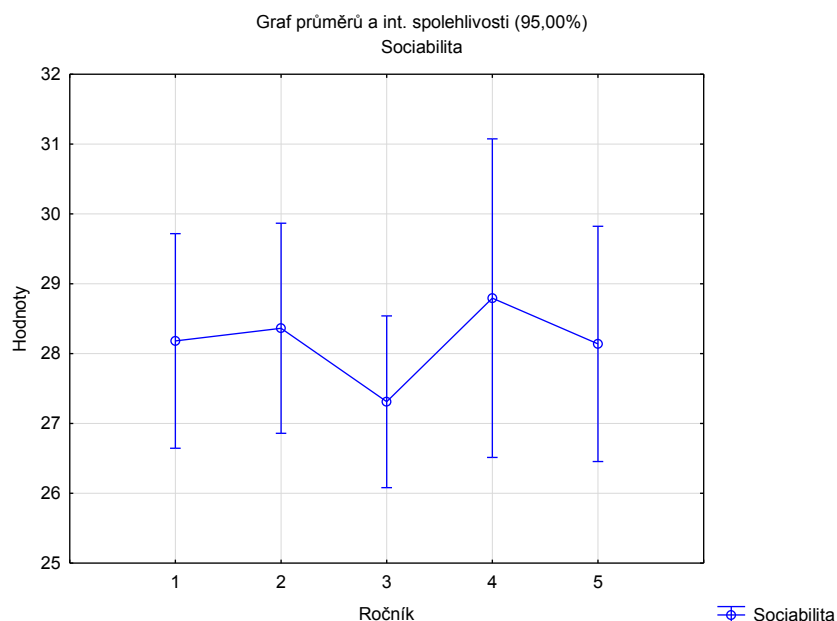
Ročník	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	44	28,182	5,054
2.	44	28,364	4,947
3.	45	27,311	4,094
4.	34	28,794	6,536
5.	43	28,140	5,471

Tabulka 31: Úroveň sociability v závislosti na délce studia.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sociability v závislosti na délce studia u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni sociability v závislosti na délce studia u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy provedené prostřednictvím jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sociability v závislosti na délce studia ($p = 0,780$). Přijímám H₀ a zamítáme H_A.



Graf 23: Úroveň sociability v závislosti na délce studia.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že v 1. a 2. ročníku dosáhli respondenti shodně průměrné hodnoty sociability 28 bodů, přičemž respondenti s nejvyšším dosaženým počtem dosáhli 30 bodů a respondenti s nejnižším dosaženým počtem dosáhli 27 bodů. Ve 3. ročníku dosáhli respondenti průměrné hodnoty sociability 27 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 28 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem dosáhl 26 bodů. Ve 4.

ročníku (respektive v 1. ročníku nMgr. studia) dosáhli respondenti průměrné hodnoty sociability 28 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 31 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 26 bodů. V 5. ročníku (respektive ve 2. ročníku nMgr. studia) dosáhli respondenti průměrné hodnoty sociability také 28 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 30 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 26 bodů.

5.5.4 Úroveň sociability v závislosti na formě studia

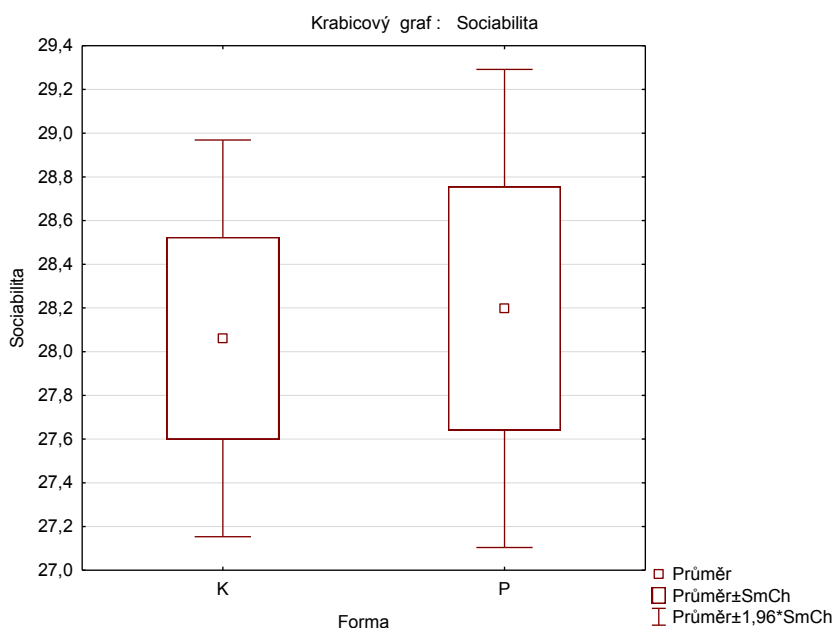
Forma studia	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
<i>Prezenční</i>	96	28,061	5,467
<i>Kombinovaná</i>	114	28,198	4,944

Tabulka 32: Úroveň sociability v závislosti na formě studia.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sociability v závislosti na formě studia u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni sociability v závislosti na formě studia u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýzy prostřednictvím t-testu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sociability v závislosti na formě studia ($t = 0,190$; $p = 0,850$). Přijímám H₀ a zamítáme H_A.



Graf 24: Úroveň sociability v závislosti na formě studia.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že respondenti z prezenční a kombinované formy studia dosáhli průměrné hodnoty sociability 28 bodů, přičemž respondenti s nejvyšším dosaženým počtem dosáhli 29 bodů a respondenti s nejnižším dosaženým počtem 27 bodů.

5.5.5 Úroveň sociability v závislosti na typu rodinného prostředí

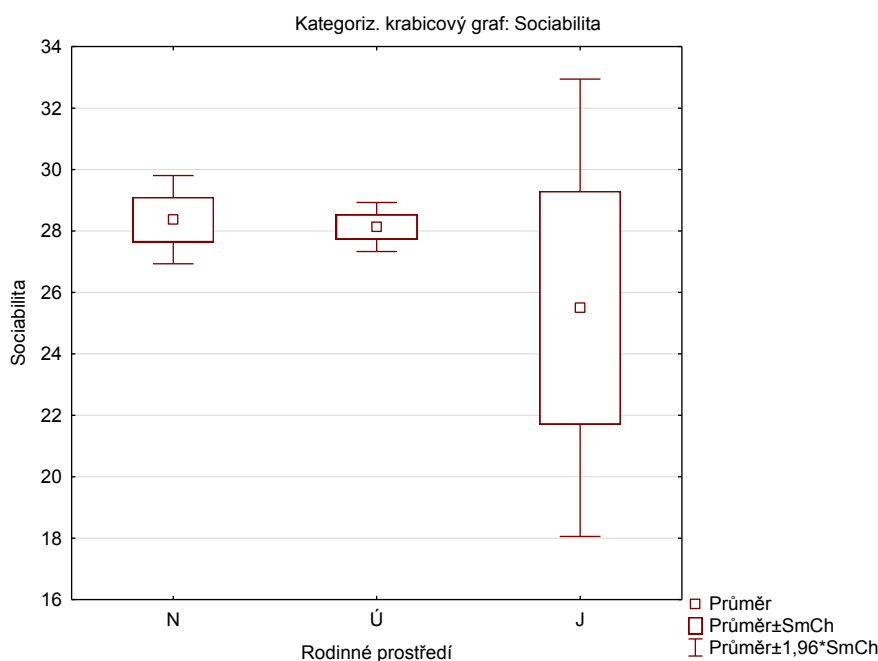
Typ rodinného prostředí	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
<i>Neúplný</i>	38	28,368	4,517
<i>Úplný</i>	168	28,131	5,274
<i>Jiný</i>	4	25,500	7,594

Tabulka 33: Úroveň sociability v závislosti na typu rodinného prostředí.

H₀: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sociability v závislosti na typu rodinného prostředí u studentů oboru sociální pedagogika.

H_A: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni sociability v závislosti na typu rodinného prostředí u studentů oboru sociální pedagogika.

Z analýz provedených prostřednictvím jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že mezi studenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni sociability v závislosti na typu rodinného prostředí ($p = 0,576$). Přijímám H₀ a zamítáme H_A.



Graf 25: Úroveň sociability v závislosti na typu rodinného prostředí.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že respondenti pocházející z neúplného rodinného prostředí dosáhli průměrné hodnoty sociability 28 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem bodů dosáhl 30 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 27 bodů. Respondenti pocházející z úplné rodiny dosáhli průměrné hodnoty sociability 28 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 28 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 27 bodů. Respondenti pocházející z jiného typu rodinného prostředí dosáhli průměrné hodnoty sociability 25,5 bodů, přičemž respondent s nejvyšším dosaženým počtem dosáhl 33 bodů a respondent s nejnižším dosaženým počtem 18 bodů.

6 INTERPRETACE DAT

V rámci hlavních výzkumných otázek jsme se zabývali **úrovní emoční inteligence a úrovní jejich podsložek** (kterými jsou životní pohoda, sebeovládání, emocionalita a sociabilita) u studentů oboru sociální pedagogika. Autoři výzkumného nástroje Petrides a Furnham vycházejí z předpokladu, že čím vyššího skóre respondenti dosáhnou, tím vyšší úrovní emoční inteligence disponují (Zampetakis, 2011).

Z výzkumu vyplynulo, že respondenti dosáhli průměrné hodnoty celkové **emoční inteligence** 149 bodů z možných 210 bodů. I když bychom tento výsledek mohli pokládat za uspokojivý, od budoucích sociálních pedagogů by se dalo očekávat, že budou disponovat o něco vyšší úrovní emoční inteligence.

V rámci průměrné hodnoty **životní pohody** dosáhli respondenti téměř 33 bodů z možných 42 bodů. Dosaženou průměrnou hodnotu respondentů hodnotíme velmi kladně. Vysoké skóre u životní pohody vypovídá o celkovém pocitu pohody, který vyplývá z minulých úspěchů a budoucích očekávání respondentů, kteří se cítí pozitivně, šťastně a naplnění (Petrides, 2009).

V rámci průměrné hodnoty **sebeovládání** dosáhli respondenti téměř 28 bodů z možných 42 bodů. Domníváme se, že by studenti oboru sociální pedagogika měli disponovat daleko vyšší úrovní sebeovládání, která je nezbytná pro výkon jejich budoucího povolání. Jedinci s nízkou úrovní sebeovládání mají tendenci jednat impulzivně a nejsou schopni se vyrovnávat se stresem. (Andrysová, Martinová, et al., 2014).

V rámci průměrné hodnoty **emotionality** dosáhli respondenti 41 bodů z možných 56 bodů. Tento výsledek hodnotíme velmi kladně. Můžeme tak předpokládat, že studenti oboru sociální pedagogika jsou schopni se orientovat ve vlastních emocích a emocích ostatních. Dokáží vnímat a vyjadřovat emoce a jsou tyto schopnosti plně využít k navazování a udržování vztahů s druhými (Petrides, 2009).

V rámci průměrné hodnoty **sociability** dosáhli respondenti 28 bodů z možných 42 bodů. Dosaženou průměrnou hodnotu vnímáme jako nízkou. Nízká úroveň se vyznačuje neschopností ovládat emoce u druhých lidí, neschopností navazovat vztahy s lidmi a neschopností se orientovat v sociálních situacích (Andrysová, Martinová, et al., 2014). Ve všech těchto položkách by měl každý budoucí sociální pedagog dosahovat vysoké úrovně, aby mohl kvalitně vykonávat svou práci.

V dílčích výzkumných otázkách jsme se zaměřili na zjištění úrovně emoční inteligence a jejich podsložek v závislosti na pohlaví a věku respondentů, délce a formě jejich studia a typu prostředí, ze kterého pocházejí.

Téměř každý předpokládá, že mezi muži a ženami musí být znatelné rozdíly v úrovni emoční inteligence. Tento předpoklad vychází na základě toho, že ženy jsou mnohem obratnější ve vyjadřování svých emocí oproti mužům, u kterých nebývá zvykem, aby své city dávali okolí najevo. (Goleman, 2011)

Avšak v rámci **závislosti úrovně emoční inteligence a jejich podsložek na pohlaví** respondentů nebyla ani v jednom z případů prokázán mezi těmito proměnnými vztah. Můžeme tedy konstatovat, že mezi respondenty oboru sociální pedagogika neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence (či některé z jejich podsložek) v závislosti na jejich pohlaví. Podobně hovoří Bradberry a Greaves (2013), podle kterých se rozdíly v úrovni emoční inteligence mezi muži a ženami stále více stírají. Jedním z důvodů je to, že na muže je vyvíjen stále větší nátlak, aby si uvědomovali své emoce. V praxi to pak znamená, že muži, stejně tak jako ženy, jsou schopni dělat rozumná a logická rozhodnutí ve svém zaměstnání. Pletzer (2012) uvádí, že muži jsou schopni být stejně empatickými osobami jako ženy.

V rámci **závislosti úrovně emoční inteligence a jejich podsložek na věku** byl prokázán vztah mezi proměnnými ve třech případech. V prvním případě se jednalo o statisticky významné rozdíly v celkové úrovni emoční inteligence u respondentů věkové kategorie 31–40 let, kteří dosáhli téměř 156 bodů z možných 210 bodů. U stejné skupiny byly také zjištěny statisticky významné rozdíly v úrovni sebeovládání, ve které dosáhli průměrné hodnoty 27 bodů z možných 42 bodů. Ve třetím případě byly zjištěny statisticky významné rozdíly v úrovni sociability u respondentů věkové kategorie 31–40 let (30 bodů z možných 42 bodů), kategorie 41–50 let (téměř 27,5 bodů z možných 42 bodů) a kategorie 51–60 let (24 bodů z možných 42 bodů).

Domníváme se, že důvodem zjištění těchto rozdílů může být to, že se jedná o respondenty vyššího věku, kteří se již nějakou dobu pohybují v pracovním prostředí, a díky pracovním zkušenostem se tak může rozvíjet jejich úroveň emoční inteligence. Podle Bradberryho a Greaves (2013) čím je člověk starší, tím vyšší úrovní emoční inteligence disponuje. I když podle našeho výzkumu nejmladší účastníci výzkumu (v našem případě se jedná o věkovou kategorii 19–30 let) disponují nejnižší úrovní emoční inteligence oproti ostatním věkovým

kategoriím. Jejich výhodou je, že oproti ostatním mají daleko lepší podmínky pro vstřebávání nových informací a dovedností, a tak mohou zapracovat na zlepšení svých emočních kompetencí.

V rámci **závislosti úrovně emoční inteligence a jejich podsložek na délce studia** jsme vycházeli z předpokladu, že čím déle respondenti studují obor sociální pedagogika (kde by mělo postupně docházet k rozvíjení emočních kompetencí), tím vyšší úrovní emoční inteligence a jejich podsložek budou disponovat. Avšak ani v jednom z případu nebyl prokázán mezi proměnnými vztah. Můžeme tedy konstatovat, že mezi studijními ročníky neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence či jejich podsložek.

V rámci **závislosti úrovně emoční inteligence a jejich podsložek na formě studia** byl mezi proměnnými prokázán vztah ve třech případech. Ve všech případech se jednalo o statisticky významné rozdíly studentů kombinované formy studia, a to v rámci celkové úrovně emoční inteligence, kde dosáhli průměrné hodnoty 152 bodů z možných 210 bodů, dále v úrovni sebeovládání, kde dosáhli průměrné hodnoty 28,6 bodů z možných 42 bodů a v rámci úrovně emocionality, kde dosáhli průměrné hodnoty 42 bodů z možných 56 bodů. Domníváme se, že za těmito rozdíly stojí životní a pracovní zkušenosti studentů kombinované formy studia, u kterých se předpokládá, že byli častěji vystaveni situacím, při kterých měli možnost rozvíjet a uplatnit své emoční kompetence oproti studentům prezenční formy studia.

Podle Bradberryho a Greaves (2007) má rodič (v našem případě i jiní příbuzní, kteří se podíleli na výchově respondentů) největší možnost ovlivnit to, jakou úrovní emoční inteligence jejich dítě bude disponovat. V rámci **závislosti úrovně emoční inteligence a jejich podsložek na typu rodinného prostředí** nebyla ani v jednom z případů zjištěna souvislost. Tento výsledek je pro nás překvapující, jelikož jsme se domnívali, že to, zda respondent pochází z úplné, neúplné či jiné formy rodiny, se musí nějak odrážet na úrovni jejich emoční inteligence. Jelikož mezi respondenty nebyly prokázány statisticky významné rozdíly a respondenti dosáhli dobrých výsledků v rámci úrovně emoční inteligence a jejich podsložek, můžeme se domnívat, že u respondentů, kteří byli vychováni jedním rodičem či vyrůstali s jinými příbuznými, dochází ke stejně dobrému rozvoji emočních kompetencí jako u respondentů, kteří pocházejí z úplné rodiny.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě výsledků našeho výzkumného šetření si dovoluujeme uvést následující doporučení. Domníváme se, že by bylo vhodné, aby každý student oboru sociální pedagogika prošel **orientačním standardizovaným dotazníkem** pro zjištění úrovně emoční inteligence. Takovým dotazníkem může být například TEIQue – SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form), který jsme použili pro náš výzkum (viz Příloha I), či jiný standardizovaný dotazník zaměřený na zjištění úrovně emoční inteligence.

V případě, kdy by měla mít úroveň emoční inteligence vliv na přijetí uchazečů, měl by být standardizovaný dotazník součástí přijímacích testů. Jak už ale zmiňujeme v úvodu práce, na rozvoji emočních kompetencí se dá pracovat po celý život, proto se nám jeví příliš diskriminující, aby aktuální úroveň uchazeče o studium měla vliv na jeho přijetí. Daleko vhodnější se nám jeví varianta, aby na začátku studia byl studentů předložen standardizovaný dotazník, na základě jejichž výsledků by se dále pracovalo na rozvoji emoční gramotnosti po dobu jejich studia, například prostřednictvím různých programů, které podporují rozvoj emoční inteligence.

Existuje řada programů, prostřednictvím kterých je možné rozvíjet emoční kompetence studentů, avšak ve většině případů tyto programy nemají pevně ukotvený teoretický základ a je u nich velmi obtížné zjistit výsledek jejich působení na studenty, tedy, že postrádají reliabilitu a validitu (Schulze, Roberts, et al., 2007). Proto bychom pro podporu rozvoje emoční inteligence volili u studentů zavedení takzvaného „kurzu sebepoznávání“.

Kurz sebepoznávání představuje výukovou metodu, která pracuje s emocemi – jak samotných aktérů, tak s emocemi, které vznikají prostřednictvím mezilidské interakce. Tato výuková metoda se používá pro rozvoj sociálních a emočních schopností u dětí ve Výukovém centru Nueva v USA, ale dá se aplikovat pro kteroukoliv věkovou skupinu. Tento výukový program funguje více než 20 let a je možné jej pokládat za model pro výuku emoční inteligence. (Goleman, 2011)

Například v rámci evidence docházky studenti místo odpovědi „zde“ oznamují číslo, které uvádí, jak se právě cítí (čím vyšší číslo, tím lepší nálada). Na základě této interpretace si může pedagog udělat první obrázek o aktuálním naladění svých studentů. Následně pak pedagog vyzve studenty, zda by se chtěli o své pocity podělit s ostatními. V rámci kurzu se tak hovoří o reálných problémech, které účastníci prožívají. Zpověď před ostatními je čistě dobrovolná. Tato výuková metoda vychází z předpokladu, že vědomosti z oblasti psychologie a

motivace si snáze studenti osvojí, pokud jsou tyto informace doprovázeny bezprostředním zážitkem. (Goleman, 2011)

Součástí kurzu je i rozvíjení mezilidských vztahů, sociální a emoční výchova či dovednosti potřebné pro život. Vede studenty k tomu, jak vhodným způsobem zvládat konfliktní situace, jak si osvojit techniky asertivního jednání či techniky aktivního naslouchání. Mezi další témata patří například sebeuvědomění, schopnost rozlišovat mezi rozhodnutími učiněnými na základě rozumu či emocí a jejich důsledky nebo empatie. Cílem celého procesu je uvědomění si každého studenta, jaký má vztah sám k sobě a k ostatním lidem. Výukový program není zakončen žádnou známkou, avšak po jeho absolvování studenti skládají ústní zkoušku ze znalostí o sobě. Studentům jsou pokládány otázky jako: „Popište, jak byste vhodně pomohli kamarádovi vyřešit situaci, kdy ho někdo nutí, aby vyzkoušel drogy, nebo kdy se mu spolužák posmívá“, nebo: Uveďte několik způsobů, jak se zdravě vypořádat se vztekem, stresem nebo strachem“. (Goleman, 2011)

Pro zvýšení úrovně emoční inteligence u studentů není potřeba zakládat nový předmět nebo nový výukový program, ale stačí pouhé zakomponování výuky o pocitech a mezilidských vztazích do jiných předmětů (Goleman, 2011).

Stejně jako studenti oboru sociální pedagogika, tak i učitelé by se měli neustále vzdělávat a zdokonalovat v úrovni vlastních emočních kompetencí, a to prostřednictvím programů či kurzů zaměřených na rozvoj vlastní emoční inteligence nebo programů a kurzů zaměřených na způsoby a metody, jak rozvíjet emoční inteligenci u vlastních studentů (Schulze, Robert et al., 2007).

ZÁVĚR

Na závěr si dovoluujeme uvést shrnutí diplomové práce. První kapitola teoretické části se věnovala emoční inteligenci, ve které jsme se zaměřili na definování tohoto fenoménu z pohledu jednotlivých autorů. Také jsme se věnovali charakteristice základních stavebních komponentů emoční inteligence a hlavnímu významu, který má pro život jedince. Dále jsme se zaměřili na vymezení základních modelů emoční inteligence, jako je model Saloveye a Mayera (1997), Bar-Onův model (2000) a Golemanův model (1998). Zvláštní pozornost byla věnována modelu rysové emoční inteligence Petridese a Furnhama (2001), ze kterého vychází praktická část diplomové práce. Ve druhé kapitole jsme se zaměřili na vymezení sociálního pedagoga a zejména těch kompetencí, které souvisí s emočními kompetencemi. V podkapitole, která se věnuje uplatnění sociálního pedagoga, jsme se zaměřili na popis pracovní náplně vychovatele, asistenta pedagoga, pedagoga volného času a sociálního pracovníka zejména v těch činnostech, u kterých je potřeba využít emoční inteligence. Třetí kapitola se věnovala strategii rozvoje emočních kompetencí, konkrétně základních stavebních komponentů emoční inteligence – sebeuvědomění, self-managementu, sociální povědomí a řízení vztahů.

V praktické části se zabýváme metodologií výzkumu, tedy popisem výzkumných otázek a z nich vycházejících hypotéz, výzkumným souborem (základním a výběrovým), výzkumným nástrojem, kterým byl zvolen TEIQue – SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form) autorů Petridese a Furnhama (2001) a způsobem zpracování dat. Další kapitola praktické části se pak věnuje samotné analýze dat. Data byla zpracována v programu Statistica 12 pomocí jednofaktorové analýzy rozptylu (ANOVA) a t-testu. V rámci výzkumných otázek jsme se zabývali úrovní celkové emoční inteligence a jejich podsložek (životní pohoda, sebeovládání, emocionalita a sociabilita) u studentů oboru sociální pedagogika. Na základě průměrných dosažených hodnot můžeme konstatovat, že studenti oboru sociální pedagogika dosáhli dobré úrovně emoční inteligence, i v jejích podsložkách, jako je životní úroveň a emocionalita. V úrovni sebeovládání a sociability dosáhli studenti oboru sociální pedagogika slabší úrovně. V rámci úrovně emoční inteligence a jejich podsložek byly prokázány statisticky významné rozdíly v závislosti na věku respondentů a formě studia. V ostatních případech (pohlaví, délka studia, typ rodinného prostředí) nebyly prokázány statisticky významné rozdíly v úrovni emoční inteligence či jejich podsložek.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jakou úroveň emoční inteligence disponují studenti oboru sociální pedagogika, u kterých se předpokládá, že by měli oplývat vysokou mírou emoční inteligence, aby tak mohli kvalitně vykonávat svou práci v rámci interakce s druhými lidmi. Chtěli jsme také upozornit na význam emoční inteligence, která by měla být jednou z nejdůležitějších kompetencí ve všech pomáhajících profesích. Na základě toho v rámci doporučení praxe apelujeme na vysoké školy, na kterých je možné studovat obor sociální pedagogika, aby se zajímaly o úroveň emoční inteligence svých studentů a během studia jim napomáhaly při rozvoji emočních kompetencí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ABRAHAM, Rebecca. Emoční inteligence na pracovišti: přehled a syntéza. In: SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS et al., 2007. *Emoční inteligence: Přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [2] ANDRYSOVÁ, Pavla a Jana Martincová et al., 2014. *Profesní kontext sociální pedagogiky: Motivace studentů k výkonu*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-464-4.
- [3] ANDRYSOVÁ, Pavla a Jakub HLADÍK. Emoční inteligence v kulturním kontextu. In: BIRKNEROVÁ, Zuzana a Soňa VÁVROVÁ, 2013. *Vybrané sociální jevy v kulturních souvislostech: výzkumná sonda mezi české a slovenské vysokoškolské studenty*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-41-7.
- [4] ASISTENT PEDAGOGA. CZ. *Náplň práce*. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. © 2013. [cit. 2017 – 03 – 11]. [online]. Dostupné z: <http://www.asistent-pedagoga.cz/napln-prace>.
- [5] BAKOŠOVÁ, Zlatica et al., 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky: edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV. ISBN 978-80-970675-0-2.
- [6] BAR-ON, R., TRANEL, D., DENBURG, N. L., BECHARA, A. Exploring the Neurological Substrate of Emotional and Social Intelligence. In: CACIOPPO, John T. a Gary G. BERNTSON, 2005. *Social Neuroscience: Key Readings*. New York: Psychology Press. ISBN 978-1841690995. [cit. 2016 – 12 – 16]. [online]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=HwsomN2QZOE&oi=fnd&pg=PA223&dq=bar-on+emotional+intelligence+1997&ots=V8Ss7h8FJK&sig=kkdyzDgGETSCWw2bSK-5wMSSbx4&redir_esc=y#v=onepage&q=bar-on%20emotional%20intelligence%201997&f=false.
- [7] BAR-ON, Reuven, 2006. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). In: *Psicothema*, č. 18, s. 13-25. ISSN 0214-9915. [cit. 2016 – 12 – 16]. [online]. Dostupné z: http://scholar.google.cz/scholar_url?url=http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/download/8415/8279/&hl=cs&sa=X&scisig=AAGBfm0IccF

5LP0DH3m_26ZAURy66jhmdA&noss1=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwjN-
ajsvojSAhUDlxoKHbFkD98QgAMIGCgAMAA.

- [8] BENDL, Stanislav et al., 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [9] BRADBERRY, Travis a Jean GREAVES, 2013. *Emoční inteligence*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0039-1.
- [10] BRADBERRY, Travis a Jean GREAVES, 2007. *Emoční inteligence v praxi*. Praha. Columbus. ISBN 978-80-7249-220-6.
- [11] BRNULA, Peter, 2013. *Sociální práce: dějiny, teorie a metody*. Vyd. 2. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-77-4
- [12] GOLEMAN, Daniel, 2015. *HBR'S 10 Must Reads On Emotional Intelligence*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press. ISBN 978-1-63369-020-2. [cit. 2017 – 01 – 25]. [online]. Dostupné z: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44285990/On_Emotional_Intelligence_-_10_Must_Reads_.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1482961425&Signature=kyTIQYjVvhkDIOArX1Ik6uK8Oc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DOn_Emotional_Intelligence.pdf.
- [13] GULOVÁ, Lenka, 2011. *Sociální práce pro pedagogické obory*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-3379-1.
- [14] HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ et al., 2007. *Školní družina*. Vyd. 2., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-268-3.
- [15] HARTL, Pavel, 2006. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.
- [16] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- [17] HATÁR, Ctibor, 2009. *Sociální Pedagogika, sociální andragogika a sociální práce – teoretické, profesijné a vztahové reflexie*. Praha: Educa Service ve spolupráci s Českou andragogickou společností, 2. vyd. ISBN 978-80-87306-01-7.
- [18] HRONCOVÁ, Jolana, 2008. *História a súčasnosť sociálnej pedagogiky na Slovensku*. In: HRONCOVÁ, J, EMMEROVÁ, I. KRAUS, B. et al., 2008. *K dejinám*

- sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 978-80-7414-072-3.
- [19] INKLUZIVNÍ ŠKOLA. CZ. *Náplň práce asistenta pedagoga*. Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému. © 2016. [cit. 2017 – 03 – 11]. [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/napln-prace>.
- [20] KANITZ, Anja von., 2008. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2582-6.
- [21] KLÍMA, Pavel et al., 1993. *Koncept studijního oboru a vzdělávacího programu sociální pedagogika*. Závěrečná zpráva rozvojového projektu FRVŠ. Praha: PdF Univerzity Karlovy.
- [22] KNOTOVÁ, Dana et al., 2014. *Úvod do sociální pedagogiky: Studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7077-6.
- [23] KNOTOVÁ, Dana, 2004. Jaká je současná sociální pedagogika. In: *Konstituování sociální pedagogiky jako vědního oboru*. Brno: IMS.
- [24] KOŠČO, Jozef et al., 1987. *Poradenská psychológia*. Bratislava: SPN. ISBN 067-371-87.
- [25] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [26] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ et al., 2001. *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [27] KŘÍŽOVÁ, Petra, 2008. Profesiografie sociální práce. In: KODYMOVÁ, Pavla a Dalibor HOLDA et al., 2008. *Profese a etika sociální práce: sborník studentských prací*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7308-222-2.
- [28] LEVICKÁ, Jana et al., 2007. *Sociálna práca I*. Trnava: Oliva. ISBN 978-80-969454-2-9.
- [29] MATOUŠEK, Oldřich et al., 2013. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0213-4.
- [30] MICHALÍK, Zbyněk a Jan MICHALÍK, 2015. Systémové vymezení pozice asistenta pedagoga v českém školství. In: MORÁVKOVÁ, Monika et al., 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-

- 244-4769-8. [cit. 2017 – 03 - 11]. [online]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>.
- [31] NĚMEC, Jiří et al., 2002. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-012-3.
- [32] NEUBAUER, Aljoscha C. a H. Harald FREUDENTHALER. Modely emoční inteligence. In: SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS et al., 2007. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [33] OLÁH, M., SCHAVEL, M., ONDRUŠOVÁ, Z., 2008. *Úvod do štúdia a dejín sociálnej práce*. Vyd. 2. Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety. ISBN 80-969449-7.
- [34] PÁVKOVÁ, J., HÁEK, B., HOFBAUER, B., HRDLIČKOVÁ, V., PAVLÍKOVÁ, A., 2004. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6.
- [35] PETRIDES, K. V., 2009. Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In: STOUGH, C. et al., 2009. *Assessing Emotional Intelligence*. The Springer Series on Human Exceptionality. Springer Science + Business Media. ISBN 978-0-387-88370_0_5.
- [36] PETRIDES, K. V., 2012, TEIQue-SF. *Thomasinternational.net* [online] © 2002 – 2016 [cit. 2017 – 02 - 11]. [online]. Dostupné z: https://www.thomasinternational.net/getmedia/59134fc5-22bf-484c-a72d-32288b578707/TEIQueSF-Sample_2015.pdf.
- [37] PETRIDES, K. V. a Adrian FURNHAM, 2001. Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. In: *European Journal of Personality*, 2001, č. 15, s. 425 – 448. [cit. 2017 – 02 – 11]. [online]. Dostupné z: <http://stat-athens.aueb.gr/~jpan/Perides-2001.pdf>.
- [38] POTMĚŠILOVÁ, Petra et al., 2013. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3831-3.
- [39] PLETZER, Marc A., 2009. *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3057-8.
- [40] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3470-5.

- [41] SALOVEY, Peter. Předmluva. In: SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS et al., 2007. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [42] SALOVEY, Peter and John D. MAYER, 1990. *Emotional Intelligence*. Yale University and University of New Hampshire: Baywood Publishing Co., Inc. [cit. 2016 – 12 – 05]. [online]. Dostupné z: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf.
- [43] SALOVEY, Peter and John D. MAYER. What Is Emotional Intelligence? In SALOVEY, Peter and John D. MAYER, 1997. *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books. [cit. 2016 – 12 – 05]. [online]. Dostupné z: http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1997MSWhatIsEI.pdf.
- [44] SEKERA, Ondřej, 2012. *Potenciál humanistické terapie v přípravě sociálních pedagogů*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7464-206-7.
- [45] SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS et al., 2007. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [46] SPOUSTA, Vladimír et al., 1997. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masaryková univerzita. ISBN 80-210-1007-X.
- [47] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha. Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-54-9.
- [48] WILDING, Christine, 2010. *Emoční inteligence: Vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2754-7.
- [49] ZAMPETAKIS, Leonidas A., 2011. The Measurement of Trait Emotional Intelligence with TEIQue-SF: An Analysis Based on Unfolding Item Response Theory Models. In: *What Have We Learned? Ten Years On Research on Emotion in Organizations*, 2011, č. 7, s. 289 – 315. ISSN 1746-9791. [cit. 2017 – 02 – 11]. [online]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Leonidas_Zampetakis/publication/230600798_The_measurement_of_trait_emotional_intelligence_with_TEIQue-

SF_An_analysis_based_on_unfolding_item_response_theory_models/links/09e41501d4686b1229000000.pdf

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Úroveň emoční inteligence v závislosti na pohlaví.....	56
Graf 2: Úroveň emoční inteligence v závislosti na věku.....	57
Graf 3: Úroveň emoční inteligence v závislosti na délce studia.....	58
Graf 4: Úroveň emoční inteligence v závislosti na formě studia.....	60
Graf 5: Úroveň emoční inteligence v závislosti na typu rodinného prostředí.....	61
Graf 6: Úroveň životní pohody v závislosti na pohlaví.....	62
Graf 7: Úroveň životní pohody v závislosti na věku.....	63
Graf 8: Úroveň životní pohody v závislosti na délce studia.....	65
Graf 9: Úroveň životní pohody v závislosti na formě studia.....	66
Graf 10: Úroveň životní pohody v závislosti na typu rodinného prostředí.....	67
Graf 11: Úroveň sebeovládání v závislosti na pohlaví.....	68
Graf 12: Úroveň sebeovládání v závislosti na věku.....	69
Graf 13: Úroveň sebeovládání v závislosti na délce studia.....	71
Graf 14: Úroveň sebeovládání v závislosti na formě studia.....	72
Graf 15: Úroveň sebeovládání v závislosti na typu rodinného prostředí.....	73
Graf 16: Úroveň emocionality v závislosti na pohlaví.....	74
Graf 17: Úroveň emocionality v závislosti na věku.....	75
Graf 18: Úroveň emocionality v závislosti na délce studia.....	77
Graf 19: Úroveň emocionality v závislosti na formě studia.....	78
Graf 20: Úroveň emocionality v závislosti na typu rodinného prostředí.....	79
Graf 21: Úroveň sociability v závislosti na pohlaví.....	81
Graf 22: Úroveň sociability v závislosti na věku.....	82
Graf 23: Úroveň sociability v závislosti na délce studia.....	83
Graf 24: Úroveň sociability v závislosti na formě studia.....	84
Graf 25: Úroveň sociability v závislosti na typu rodinného prostředí.....	85

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Základní soubor: celkový počet studentů bakalářského a navazujícího magisterského oboru sociální pedagogika	52
Tabulka 2: Výběrový soubor: počet studentů bakalářského a magisterského oboru sociální pedagogika na Univerzitě Palackého a Univerzitě Tomáše Bati.	53
Tabulka 3: Obsahová diferenciacie dotazníku.	53
Tabulka 4: Celková úroveň emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika.	55
Tabulka 5: Úroveň emoční inteligence v závislosti na pohlaví.....	55
Tabulka 6: Úroveň emoční inteligence v závislosti na věku.....	56
Tabulka 7: Úroveň emoční inteligence v závislosti na délce studia.....	58
Tabulka 8: Úroveň emoční inteligence v závislosti na formě studia.....	59
Tabulka 9: Úroveň emoční inteligence v závislosti na typu rodinného prostředí. ...	60
Tabulka 10: Celková úroveň životní pohody u studentů oboru sociální pedagogika.....	61
Tabulka 11: Úroveň životní pohody v závislosti na pohlaví.....	62
Tabulka 12: Úroveň životní pohody v závislosti na věku.....	63
Tabulka 13: Úroveň životní pohody v závislosti na délce studia.....	64
Tabulka 14: Úroveň životní pohody v závislosti na formě studia.....	65
Tabulka 15: Úroveň životní pohody v závislosti na typu rodinného prostředí.	66
Tabulka 16: Celková úroveň sebeovládání u studentů oboru sociální pedagogika. .	68
Tabulka 17: Úroveň sebeovládání v závislosti na pohlaví.....	68
Tabulka 18: Úroveň sebeovládání v závislosti na věku.....	69
Tabulka 19: Úroveň sebeovládání v závislosti na délce studia.....	70
Tabulka 20: Úroveň sebeovládání v závislosti na formě studia.....	71
Tabulka 21: Úroveň sebeovládání v závislosti na typu rodinného prostředí.	72
Tabulka 22: Celková úroveň emocionality u studentů oboru sociální pedagogika. .	74
Tabulka 23: Úroveň emocionality v závislosti na pohlaví.....	74
Tabulka 24: Úroveň emocionality v závislosti na věku.....	75
Tabulka 25: Úroveň emocionality v závislosti na délce studia.....	76
Tabulka 26: Úroveň emocionality v závislosti na formě studia.....	77
Tabulka 27: Úroveň emocionality v závislosti na typu prostředí.....	78
Tabulka 28: Celková úroveň sociability u studentů oboru sociální pedagogika.	80

Tabulka 29: Úroveň sociability v závislosti na pohlaví.....	80
Tabulka 30: Úroveň sociability v závislosti na věku.....	81
Tabulka 31: Úroveň sociability v závislosti na délce studia.....	83
Tabulka 32: Úroveň sociability v závislosti na formě studia.....	84
Tabulka 33: Úroveň sociability v závislosti na typu rodinného prostředí.....	85

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník.....	105
---------------	-----

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení respondenti,

Jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia, oboru sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci diplomové práce se zabývám **úrovní emoční inteligence u studentů oboru sociální pedagogika**. Předložený standardizovaný dotazník se skládá z 30 sebehodnotících položek a 5 doplňujících otázek. Prosím o svědomité vyplnění dotazníku, kde u každé sebehodnotící položky na škále 1-7 zakroužkujete, jak moc s danou položkou nesouhlasíte/souhlasíte a u doplňujících otázek zvolte vždy jednu odpověď. Výsledky budou zcela anonymní a budou využity pouze pro účely diplomové práce.

Děkuji za Váš čas a spolupráci.

Andrea Koželová

1 = ÚPLNĚ NESOUHLASÍM; 7 = ÚPLNĚ SOUHLASÍM								
1.	Vyjádřit vlastní emoce slovy pro mě není problém.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Často je pro mě těžké vidět věci z pohledu jiného člověka.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Všeobecně jsem vysoce motivovaný člověk.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Obvykle se mi zdá náročné ovládat své emoce.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Nepovažuji život za radostný.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Umím dobře vycházet s lidmi.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Mám tendenci často měnit názor.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Často nevím, jak emoci prožívám.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Mám pocit, že mám mnoho dobrých vlastností.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Často se mi zdá náročné stát si za svými právy.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Obvykle dokážu ovlivnit, jak se druzí lidé cítí.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Na většinu věcí mám negativní pohled.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Moji blízcí si často stěžují, že s nimi nezacházím dobře.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Často se mi zdá náročné přizpůsobit můj život okolnostem.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Jsem schopný/á zvládat stres.	1	2	3	4	5	6	7

16.	Často se mi zdá náročné přizpůsobit můj život okolnostem.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Jsem schopný/á „vžít se do kůže druhých“ a prožívat jejich pocity.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Udržovat se motivovaný se mi zdá náročné.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Když chci, jsem obvykle schopný nalézt způsob, jak kontrolovat své emoce.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Obecně jsem se svým životem spokojený/á.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Popsal bych se jako dobrý vyjednavač.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Mám tendenci zaplést se do věcí, za kterých si přeji později vystoupit.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Často se zastavím a přemýšlím o svých pocitech.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Věřím, že mám mnoho silných stránek.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Mám tendenci podvolit se, i když vím, že mám pravdu.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Zdá se mi, že nemám žádnou moc nad emocemi druhých lidí.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Věřím, že se věci v mém životě vyvinou dobře.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Zdá se mi těžké navázat se na lidi okolo sebe.	1	2	3	4	5	6	7
29.	Obecně jsem schopný adaptovat se na nové prostředí.	1	2	3	4	5	6	7
30.	Lidé mě obdivují pro moji uvolněnost.	1	2	3	4	5	6	7

31. Jakého jste pohlaví?

- a) Muž
- b) Žena

32. Kolik je Vám let?

.....

34. Který ročník aktuálně studujete?

- a) 1. ročník (Bc.)
- b) 2. ročník (Bc.)

- c) 3. ročník (Bc.)
- d) 4. ročník (nMgr.)
- e) 5. ročník (nMgr.)

35. Jakou formu studia studujete?

- a) prezenční
- b) kombinovanou

36. Z jakého rodinného prostředí pocházíte?

- a) Z úplné rodiny (vychován/a oběma rodiči)
- b) Z neúplné rodiny (vychován/a jedním rodičem)
- c) Jiná