

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



# DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mgr. Bc. Jakub Vetýška

Vztah emoční inteligence a rodinného  
výchovního stylu

Relation between Emotional Intelligence and  
Parenting Style

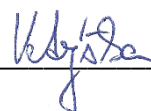
## **PODĚKOVÁNÍ**

Na těchto řádcích bych rád poděkoval PhDr. Evě Šírové, Ph.D. za její přístup, ochotu, odborné vedení, cenné rady a podporu při psaní práce. Dále bych chtěl poděkovat konzultantce Mgr. Zuzaně Štěřbové, Ph.D. za její podnětné rady a doporučení. Velké poděkování patří také mé rodině, která tu pro mě vždy byla a podporovala mě v těžkých chvílích nejen při psaní této práce, ale i po dobu celého studia. V neposlední řadě bych chtěl poděkovat všem účastníkům výzkumu, kteří se ho zúčastnili a přispěli tak ke vzniku této práce.

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 4. 2022



---

Jakub Vetýška

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá vztahem emoční inteligence a rodinného výchovného stylu u jedinců ve věku 18–25 let. Literárně přehledová část se věnuje emoční inteligenci, výchově v rodině a dosavadním výzkumům zabývajících se vztahem emoční inteligence a dalších charakteristik. Výzkumná část si za hlavní cíl klade prozkoumat, zda souvisí výchovný styl ze strany rodičů (subjektivně hodnocený respondenty) s mírou emoční inteligence jejich potomků, popřípadě jakým způsobem spolu souvisí. Dalším cílem je porovnat výsledky emoční inteligence žen a mužů a zjistit, zda mezi pohlavími existuje statisticky významný rozdíl. Ke sběru dat byl použit Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině a Schutteové škála emoční inteligence. Výzkumný soubor tvoří 167 respondentů, jejichž věk se pohybuje v rozmezí od 18 do 25 let. Statistické testování prokázalo, že jedinci s kladným a extrémně kladným emočním vztahem ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondenty) dosahují statisticky významně vyšší míry emoční inteligence než jedinci se záporným emočním vztahem ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondenty). Dále nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v míře emoční inteligence mezi jedinci se slabým a silným výchovným řízením (subjektivní hodnocení respondenty). Statistické testování také prokázalo, že ženy dosahují statisticky významně vyšší míry emoční inteligence než muži. Mezi jednotlivými komponenty výchovy (kladný, záporný, požadavky, volnost) a mírou emoční inteligence byly korelační analýzou prokázány slabé vztahy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

emoční inteligence; výchovný styl; výchova; emoční vztah ze strany rodičů; výchovné řízení

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the relationship between emotional intelligence and parenting style in individuals aged 18–25. The literature review part deals with emotional intelligence, family education and previous research dealing with the relationship between emotional intelligence and other characteristics. The primary aim of the research part is to examine whether the parenting style (subjectively evaluated by respondents) is related to the level of emotional intelligence of their offspring, or how they are related. Another aim is to compare the results of women's and men's emotional intelligence and find out whether there is a statistically significant difference between the sexes. The data were collected by means of a questionnaire on parenting style and the Schutte Emotional Intelligence Scale. The research sample consists of 167 respondents, whose age ranges from 18 to 25 years. Statistical testing demonstrated that individuals with a positive and extremely positive emotional relationship from their parents (subjective evaluation by respondents) achieve statistically significantly higher levels of emotional intelligence than individuals with a negative emotional relationship from their parents (subjective evaluation by respondents). No statistically significant difference in the level of emotional intelligence between individuals with weak and strong parental control (subjective evaluation by respondents) was found. Statistical testing also demonstrated that women achieve statistically significantly higher levels of emotional intelligence than men. Weak relationships were shown by correlation analysis between the individual components of upbringing (positive, negative, strict, freedom) and the level of emotional intelligence.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Emotional Intelligence; Parenting Style; Upbringing; Emotional Relationship from Parents; Parental Control

## OBSAH

|                                                                            |           |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| ÚVOD.....                                                                  | 8         |
| <b>LITERÁRNĚ PŘEHLEDOVÁ ČÁST.....</b>                                      | <b>10</b> |
| <b>1. EMOČNÍ INTELIGENCE .....</b>                                         | <b>10</b> |
| 1.1 VYMEZENÍ POJMU EMOČNÍ INTELIGENCE.....                                 | 10        |
| 1.2 SOUČASNÝ POHLED NA EMOČNÍ INTELIGENCI.....                             | 10        |
| 1.3 MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE .....                                         | 12        |
| 1.3.1 MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE JAKO SCHOPNOSTI.....                        | 14        |
| 1.3.1.1 NEJNOVĚJŠÍ MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE MAYERA, SALOVEYE A CARUSA..... | 14        |
| 1.3.2 RYSOVÉ MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE .....                                | 17        |
| 1.3.2.1 MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE PETRIDESE A FURNHAMA.....                 | 18        |
| 1.3.3 SMÍŠENÉ MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE .....                               | 20        |
| 1.3.3.1 GOLEMANŮV MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE.....                            | 20        |
| 1.3.3.2 BAR-ONŮV MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE.....                             | 22        |
| <b>2. VÝCHOVA V RODINĚ.....</b>                                            | <b>24</b> |
| 2.1 VYMEZENÍ POJMŮ .....                                                   | 24        |
| 2.1.1 VYMEZENÍ POJMU VÝCHOVA .....                                         | 24        |
| 2.1.2 VYMEZENÍ POJMU VÝCHOVNÝ STYL .....                                   | 24        |
| 2.2 SOUČASNÝ POHLED NA VÝCHOVU .....                                       | 24        |
| 2.3 MODEL STYLŮ VÝCHOVY.....                                               | 25        |
| 2.3.1 LEWINŮV MODEL TŘÍ STYLŮ VÝCHOVY.....                                 | 26        |
| 2.3.2 SCHAEFERŮV MODEL DVOU NEZÁVISLÝCH DIMENZÍ .....                      | 28        |
| 2.3.3 MODEL ČTYŘ STYLŮ VÝCHOVY BAUMRINDOVÉ, MACCOBYOVÉ A MARTINA.....      | 29        |
| 2.3.4 ČÁPŮV MODEL DVANÁCTI POLÍ .....                                      | 30        |
| 2.3.5 ČÁPŮV MODEL DEVÍTI POLÍ .....                                        | 31        |
| 2.4 NEVHODNÉ VÝCHOVNÉ STYL.....                                            | 33        |
| <b>3. VZTAH EMOČNÍ INTELIGENCE S DALŠÍMI CHARAKTERISTIKAMI .....</b>       | <b>35</b> |
| 3.1 VZTAH EMOČNÍ INTELIGENCE A POHLAVÍ.....                                | 35        |
| 3.2 VZTAH EMOČNÍ INTELIGENCE A VÝCHOVY.....                                | 36        |
| 3.2.1 ROZVOJ EMOČNÍ INTELIGENCE VÝCHOVOU .....                             | 38        |
| <b>VÝZKUMNÁ ČÁST.....</b>                                                  | <b>40</b> |
| <b>4. VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE VÝZKUMU A HYPOTÉZY .....</b>                  | <b>40</b> |
| 4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....                                                 | 40        |
| 4.2 CÍLE VÝZKUMU.....                                                      | 40        |
| 4.3 HYPOTÉZY .....                                                         | 40        |
| <b>5. DESIGN VÝZKUMNÉHO PROJEKTU .....</b>                                 | <b>41</b> |
| 5.1 TYP VÝZKUMU .....                                                      | 41        |
| 5.2 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT .....                                             | 41        |
| 5.2.1 DOTAZNÍK PRO ZJIŠŤOVÁNÍ ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ.....                | 41        |
| 5.2.2 SCHUTTEOVÉ ŠKÁLA EMOČNÍ INTELIGENCE .....                            | 43        |
| 5.3 METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT .....                                  | 44        |
| 5.4 ETIKA VÝZKUMU .....                                                    | 44        |
| <b>6. VÝZKUMNÝ SOUBOR.....</b>                                             | <b>45</b> |
| <b>7. VÝSLEDKY .....</b>                                                   | <b>48</b> |
| 7.1 DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA.....                                           | 48        |
| 7.1.1 DOTAZNÍK PRO ZJIŠŤOVÁNÍ ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ.....                | 48        |

|                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------|-----------|
| 7.1.2 SCHUTTEOVÉ ŠKÁLA EMOČNÍ INTELIGENCE .....           | 51        |
| 7.2 VÝSLEDKY OVĚŘENÍ PLATNOSTI STATISTICKÝCH HYPOTÉZ..... | 54        |
| 7.3 DALŠÍ VÝSLEDKY.....                                   | 58        |
| <b>8. DISKUZE.....</b>                                    | <b>59</b> |
| 8.1 DISKUZE VÝSLEDKŮ.....                                 | 59        |
| 8.2 LIMITY VÝZKUMU .....                                  | 63        |
| 8.3 PŘÍNOS VÝZKUMU .....                                  | 64        |
| 8.4 MOŽNOSTI DALŠÍHO VÝZKUMU .....                        | 64        |
| <b>ZÁVĚR .....</b>                                        | <b>65</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>                    | <b>67</b> |
| <b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>                                  | <b>77</b> |
| <b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>                               | <b>78</b> |
| <b>SEZNAM TABULEK .....</b>                               | <b>79</b> |
| <b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>                                | <b>80</b> |
| <b>PŘÍLOHA 1 .....</b>                                    | <b>I</b>  |
| <b>PŘÍLOHA 2 .....</b>                                    | <b>II</b> |

## ÚVOD

---

Ve dvacátém století, kdy docházelo k velkému rozmachu psychologie jako vědy, byla velká pozornost psychologů soustředěna mimo jiné na téma inteligence. Inteligence vyjadřovaná pomocí inteligenčního kvocientu (známého pod označením IQ) byla vnímána jako schopnost člověka čelit nárokům okolí. Předpokládalo se, že se zvyšující hodnotou IQ se bude zvyšovat také schopnost člověka čelit těmto nárokům. Velmi často jsme však svědky toho, že lidé s vysokým IQ nejsou tak úspěšní, jak bychom mohli dle výše zmiňovaného očekávat. Právě naopak se setkáváme s lidmi, kteří hodnot vysokého IQ nedosahují, a přesto dokážou vysokým nárokům svého okolí velmi úspěšně čelit a v některých ohledech dokážou nárokům čelit i lépe než lidé, kteří mají IQ vysoké. Jednou z možností, jak toto vysvětlit, je právě emoční inteligence. Té se v poslední době dostává značné pozornosti a je na ni kladen v porovnání s minulostí větší důraz, což ostatně platí pro všechny tzv. „soft skills“, neboli „měkké dovednosti“, jež Průcha a Veteška (2014, s. 254) definují jako „dovednosti či kompetence, které nejsou přesně měřitelné, avšak jsou charakteristické pro každého jedince. Jsou to interpersonální kompetence pro efektivní komunikaci, přesvědčivost, empatii, schopnost týmové spolupráce, schopnost vyjednávání a řešení konfliktů aj.“ „Soft skills“ jsou v současné době mnohdy více ceněny než tzv. „hard skills“, neboli „tvrdé dovednosti“, které Průcha a Veteška (2014, s. 254) definují jako „dovednosti a předpoklady, které lze přímo doložit, například úroveň dosaženého vzdělání, ověřitelné znalosti, dosavadní praxe a zkušenosti aj.“ V souvislosti se zmíněným jsem si začal pokládat otázku, zda by mohla mít emoční inteligence souvislost se způsobem, kterým jsme vychováni a popřípadě jakým způsobem by spolu mohly tyto dvě proměnné souviset. Vedle osobního zájmu o téma a toho, že téma považuji vzhledem k výše zmíněnému za aktuální, mě k jeho výběru vedla také skutečnost, že v České republice výzkumy v této oblasti v podstatě dosud neexistují.

Diplomová práce se dělí na dvě části – na část literárně přehledovou a část výzkumnou. Literárně přehledová část obsahuje základní teoretická východiska *emoční inteligence* (její definici, současný pohled na tento koncept a v neposlední řadě přístupy k emoční inteligenci v podobě různých modelů), *výchovy v rodině* (vymezení pojmů, současný pohled na výchovu v rodině, jednotlivé modely stylů výchovy a nevhodné výchovné styly) a také poznatky *dosavadních výzkumů* zabývajících se vztahem emoční inteligence s dalšími charakteristikami, jako je pohlaví anebo právě výchovný styl (součástí této kapitoly je i podkapitola o možnostech rozvoje emoční inteligence). Výzkumná část si za hlavní cíl klade prozkoumat souvislost výchovného stylu ze strany rodičů s mírou emoční inteligence jejich potomků, kteří jsou ve věku od 18 do 25 let.

Diplomová práce vychází z domácích a zahraničních literárních zdrojů, které se zkoumanou problematikou zabývají. V práci je citováno podle 7. vydání normy APA (American Psychological Association, 2020).

# LITERÁRNĚ PŘEHLEDOVÁ ČÁST

## 1. EMOČNÍ INTELIGENCE

---

### 1.1 VYMEZENÍ POJMU EMOČNÍ INTELIGENCE

Způsobů, jak definovat emoční inteligenci, existuje nespočet, přičemž se mezi sebou tyto definice velmi různí, což je jedním z hlavních důvodů kritiky konceptu emoční inteligence odborníky. Z důvodu absence jednotného vymezení pojmu budou v následujícím textu uvedena vymezení jen nejvýznamnějších autorů v oblasti emoční inteligence.

Autory první definice emoční inteligence a prvního modelu emoční inteligence byli Salovey a Mayer (Goleman, 2006). Emoční inteligenci definovali jako „podsložku sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat své vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat mezi nimi a využívat tyto informace k řízení svého myšlení a jednání“ (Salovey & Mayer, 1990, s. 189).

Na výše zmíněné autory navázal o několik let později Goleman, který emoční inteligenci definoval jako „umění dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustraci, umění ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, umění ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, umění ovlivňovat kvalitu svého myšlení, umění vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději“ (Goleman, 2006, s. 34).

Posledním zde představeným vymezením emoční inteligence, ze kterého vychází i výzkumná část této práce, bude Bar-Onovo. Ten je autorem významného modelu emoční inteligence, stejně jako je autorem testu na měření emoční inteligence. Emoční inteligenci definoval jako „průřez vzájemně souvisejících emočních a sociálních kompetencí, dovedností a facilitačních prvků, které určují, jak efektivně rozumíme sami sobě a vyjadřujeme se, jak rozumíme druhým a navazujeme s nimi vztahy a jak se vyrovnáváme s každodenními požadavky“ (Bar-On, 2006, s. 14).

### 1.2 SOUČASNÝ POHLED NA EMOČNÍ INTELIGENCI

Vzhledem k tomu, že k prvním zmínkám o emoční inteligenci došlo teprve koncem 20. století, jedná se o relativně nový koncept, který je v současné době dle Plhákové (2010) předmětem intenzivního výzkumu. Skutečnost, že se jedná o relativně nový koncept, však nemění nic na tom, že je emoční inteligenci v posledních letech věnováno čím dál více pozornosti. Dle Bar-Ona (2004) byl ve 20. století zdůrazňován význam kognitivní inteligence (vyjadřované pomocí inteligenčního kvocientu), avšak to se ve 21. století mění, neboť začíná být důraz kladen právě na inteligenci emoční. Na tom má

velkou zásluhu Daniel Goleman, který nejenže koncept emoční inteligence vydáním své knihy (*„Emoční inteligence: proč může být emoční inteligence důležitější než IQ“*) významně zpopularizoval a rozšířil mezi odborníky a širokou veřejnost (Armstrong & Taylor, 2015), ale i tvrdí, že úspěch v životě a životní spokojenost s kognitivní inteligencí (vyjadřovanou pomocí IQ) souvisí jen velmi málo, jelikož zásadní vliv mají dle jeho názoru některé emocionální dispozice a vlastnosti osobnosti, a to zejména ty, které ovlivňují kvalitu interpersonálních vztahů (Goleman, 2000). K tomu autor dodává, že úspěch v životě a životní spokojenost samozřejmě nedeterminuje pouze emoční inteligence, potažmo dispoziční faktory, ale také faktory situační, které je nutné brát v úvahu (Goleman, 2006). S názorem Golemana – tedy že jedinci s vysokou emoční inteligencí mají úspěšnější kariéru, pevnější mezilidské vztahy, umí efektivněji vést lidi a těší se lepšímu zdraví než ti, kteří mají nízkou emoční inteligenci – se ztotožňují například i Cooper (1997) a Salovey s Grewalovou (2005). Dle Zeidnera a kol. (2004) existují čtyři důvody, kterými lze výše zmíněné vysvětlit. Zprvu by to mohlo být způsobeno tím, že jedinci s vyšší emoční inteligencí dokážou asertivněji komunikovat a sdělovat tak své nápady, plány a cíle (Goleman, 2000). Druhým důvodem by mohla být skutečnost, že mají jedinci s vyšší emoční inteligencí rozvinutější sociální dovednosti, které s emoční inteligencí úzce souvisí a jsou velmi podstatné pro práci v týmu (Mayer & Salovey, 1997). Jako třetí důvod lze uvést, že jedinci s vysokou emoční inteligencí, kteří jsou v pozici vedoucích pracovníků, mohou svými schopnostmi pozitivně ovlivňovat vztahy na pracovišti a tím vytvářet vhodné pracovní klima (Cherniss, 2001), stejně jako mohou identifikovat silné a slabé stránky svých podřízených, přičemž slabé stránky mohou rozvíjet a silné stránky využít ku prospěchu celého pracovního kolektivu (Bar-On, 2004). Poslední důvodem by mohla být schopnost jedinců s vyšší emoční inteligencí vyrovnat se s požadavky a tlakem prostředí, a to zejména ve stresových situacích (Bar-On, 2004).

Vedle vyšší životní spokojenosti, úspěšnosti v životě, pevnějších mezilidských vztahů a efektivnějšího vedení lidí, uvádí různí autoři i další přínosy vyšší emoční inteligence. Například Rivers a kol. (2008) zmiňují, že vyšší emoční inteligence působí jako protektivní faktor, jelikož snižuje pravděpodobnost provozování rizikových aktivit a také zvyšuje odolnost jedince před užíváním návykových látek. To autoři vysvětlují tím, že vyšší emoční inteligenci lze spojovat s emoční stabilitou a vyrovnaností, tedy jsou tito jedinci schopni zvládat frustraci a stres jinými způsoby (například využitím pomoci svého sociálního okolí) než navozováním si příjemných pocitů užíváním návykových látek. Bradberry a Greavesová (2009) dále uvádí, že existuje pozitivní korelace mezi mírou emoční inteligence a výší výdělků, což lze patrně vysvětlit již zmiňovanou vyšší pravděpodobností úspěšnosti jedinců s vyšší emoční inteligencí.

### **1.3 MODELY EMOČNÍ INTELIGENCE**

Různé pohledy jednotlivých autorů na emoční inteligenci se odráží i v modelech emoční inteligence. Ty lze rozdělit do třech základních skupin, které se liší jednak v pojetí emoční inteligence, jednak ve způsobu jejího měření. Jedná se o (Mayer et al., 2000; Neubauer & Freudenthaler, 2005; Carthy & Jameson, 2016; Dhani & Sharma, 2016):

1. *modely emoční inteligence jako schopnosti;*
2. *rysové modely emoční inteligence;*
3. *smíšené modely emoční inteligence.*

Níže budou popsány jen ty modely emoční inteligence, které jsou považovány za nejvýznamnější, jejich přehled zobrazuje tabulka 1. Výzkumná část této práce vychází z rysových modelů emoční inteligence, avšak nikoliv z konkrétního modelu.

Tabulka 1

Přehled modelů emoční inteligence

| MODELY EMOČNÍ INTELIGENCE JAKO SCHOPNOSTI                                                                                                                                                             | RYSOVÉ MODELY EMOČNÍ INTELIGENCE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | SMÍŠENÉ MODELY EMOČNÍ INTELIGENCE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE MAYERA, SALOVEYE A CARUSA                                                                                                                                                    | MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE PETRIDESE A FURNHAMA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | GOLEMANŮV MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | BAR-ONŮV MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Zvládání emocí</u></li> <li>- <u>Porozumění emocím</u></li> <li>- <u>Podpora myšlení prostřednictvím emocí</u></li> <li>- <u>Vnímání emocí</u></li> </ul> | <p><u>Well-being:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sebeúcta</li> <li>- rysově štěstí</li> <li>- rysový optimismus</li> </ul> <p><u>Emocionalita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vnímání emocí (svých i druhých lidí)</li> <li>- vyjadřování emocí</li> <li>- vztahové dovednosti</li> <li>- rysová empatie</li> </ul> <p><u>Sociabilita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- asertivita</li> <li>- řízení emocí druhých lidí</li> <li>- sociální kompetence</li> </ul> <p><u>Sebekontrola:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- emoční regulace</li> <li>- impulzivita</li> <li>- řízení stresu</li> </ul> <p><u>Nezávislé komponenty:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- adaptibilita</li> <li>- sebemotivace</li> </ul> | <p><u>Sebeuvědomování:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- emoční sebeuvědomování</li> <li>- reálné sebehodnocení</li> <li>- sebedůvěra</li> </ul> <p><u>Seberegulace:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sebekontrola</li> <li>- spolehlivost</li> <li>- svědomitost</li> <li>- přizpůsobivost</li> <li>- inovace</li> </ul> <p><u>Sebemotivace:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ctižádostivost</li> <li>- věrnost</li> <li>- iniciativa</li> <li>- optimismus</li> </ul> <p><u>Empatie:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pochopení druhých</li> <li>- schopnost stimulovat osobní růst ostatních</li> <li>- orientace na lidi</li> <li>- práce s diverzitou</li> <li>- cit pro „politiku“ organizace (cit pro efektivní organizaci)</li> </ul> <p><u>Umění mezilidských vztahů:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- schopnost ovlivňovat</li> <li>- schopnost komunikace</li> <li>- schopnost zvládat konflikty</li> <li>- vůdčí schopnosti</li> <li>- ochota ke změnám</li> <li>- schopnost vytvářet vazby</li> </ul> | <p><u>Intrapersonální dovednosti:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sebeúcta</li> <li>- vědomí vlastních emocí</li> <li>- asertivita</li> <li>- nezávislost</li> <li>- sebeaktualizace</li> </ul> <p><u>Interpersonální dovednosti:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- empatie</li> <li>- společenská odpovědnost</li> <li>- mezilidské vztahy</li> </ul> <p><u>Zvládání stresu:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- odolnost vůči stresu</li> <li>- kontrola impulzů</li> </ul> <p><u>Adaptibilita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- testování reality</li> <li>- flexibilita</li> <li>- řešení problémů</li> </ul> <p><u>Obecná nálada:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- optimismus</li> <li>- životní spokojenost</li> </ul> |

(vlastní tvorba)

### 1.3.1 MODEL Y EMOČNÍ INTELIGENCE JAKO SCHOPNOSTI

Tyto modely k emoční inteligenci přistupují jako ke kognitivní schopnosti, tj. považují ji za další druh inteligence zaměřenou na zpracování emočních informací (Carthy & Jameson, 2016). Carthy a Jamesonová (2016) dále zmiňují, že tyto modely vychází z toho, že má emoční inteligence silný genetický základ, a proto je poměrně těžké ji měnit. K měření emoční inteligence vnímané jako schopnosti se používají výkonové psychodiagnostické metody (Neubauer & Freudenthaler, 2005), za jejichž nespornou výhodu lze označit objektivní měření emoční inteligence, odolnost vůči záměrnému zkreslení respondentem (jsou zde „správné“ a „špatné“ odpovědi) a za nevýhodu jejich časovou náročnost.

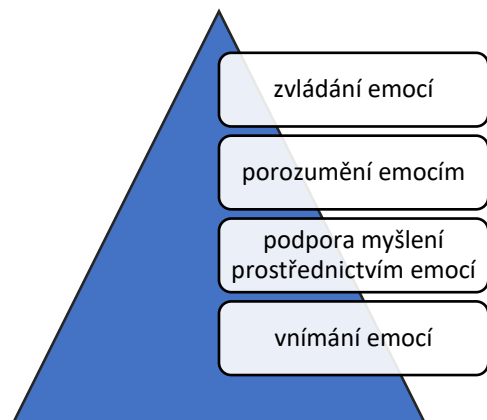
Do této skupiny se řadí 1. *model emoční inteligence Mayera a Saloveye (1990)*, 2. *přepřacovaný model emoční inteligence Mayera a Saloveye (1997)* a 3. *nejnovější model emoční inteligence Mayera, Saloveye a Carusa (2016)* (Mayer et al., 2016). V následujícím textu bude rozpracován nejnovější model emoční inteligence autorů z roku 2016.

#### 1.3.1.1 NEJNOVĚJŠÍ MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE MAYERA, SALOVEYE A CARUSA

Nejnovější model emoční inteligence Mayera, Saloveye a Carusa z roku 2016 je přepřacovanou verzí modelu Mayera a Saloveye z roku 1997 a oba zmíněné modely vychází z původního modelu Mayera a Saloveye z roku 1990, který byl vůbec prvním publikovaným modelem emoční inteligence (Mayer et al., 2001). Model je tvořen čtyřmi složkami, autory nazývanými jako větvemi, které reprezentují jednotlivé skupiny schopností. Schopnosti jsou v rámci každé větve hierarchicky uspořádány od té základní až po tu nejkomplexnější (viz tabulka 2). Stejným hierarchickým způsobem jsou uspořádány i jednotlivé větve, kterými jsou (Mayer et al., 2016):

**Obrázek 1**

Větve modelu emoční inteligence Mayera, Saloveye a Carusa z roku 2016



(vlastní tvorba dle Mayera et al., 2016)

Nejkomplexnější větví je tedy *zvládání emocí* a základní větví *vnímání emocí*. Stejným způsobem je uspořádána i tabulka 2, ve které jsou uvedeny i jednotlivé schopnosti. Ty jsou také řazeny od nejkomplexnějších po základní (tj. například u větve *vnímání emocí* je základní schopností *rozpoznat emoce ve vlastních tělesných stavech, pocitech a myšlenkách* a nejkomplexnější schopností *rozpoznat klamavé nebo neupřímné vyjadřování emocí*).

**Tabulka 2**

Nejnovější model emoční inteligence Mayera, Saloveye a Carusa z roku 2016

| VĚTEV          | SCHOPNOST                                                                                                         |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ZVLÁDÁNÍ EMOCÍ | <i>efektivně řídit emoce druhých lidí k dosažení požadovaného výsledku</i>                                        |
|                | <i>efektivně řídit své vlastní emoce k dosažení požadovaného výsledku</i>                                         |
|                | <i>vyhodnocovat užité strategie k udržení, snížení nebo zesílení emoční reakce</i>                                |
|                | <i>pozorovat emoční reakce a určit jejich vhodnost</i>                                                            |
|                | <i>zabývat se emocemi, pokud jsou užitečné a oprostit se od nich, pokud užitečné nejsou</i>                       |
|                | <i>být dle potřeby otevřen(a) příjemným a nepříjemným pocitům a věnovat pozornost informacím, které vyjadřují</i> |

|                                              |                                                                                                                   |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>POROZUMĚNÍ EMOCÍM</b>                     | <i>rozpoznat kulturní rozdíly v hodnocení emocí</i>                                                               |
|                                              | <i>porozumět tomu, jak by se mohl jedinec cítit v budoucnu nebo za určitých podmínek (afektivní předpovídání)</i> |
|                                              | <i>rozpoznat pravděpodobné přechody mezi emocemi (například ze vzteku ke spokojenosti)</i>                        |
|                                              | <i>porozumět komplexním a smíšeným emocím (emoční ambivalence)</i>                                                |
|                                              | <i>rozlišovat mezi emocemi a náladami</i>                                                                         |
|                                              | <i>odhadnout situace, které pravděpodobně vyvolají emoce</i>                                                      |
|                                              | <i>určit původ, význam a následky emocí</i>                                                                       |
|                                              | <i>pojmenovat emoce a rozpoznat vztahy mezi nimi</i>                                                              |
| <b>PODPORA MYŠLENÍ PROSTŘEDNICTVÍM EMOCÍ</b> | <i>vybírat problémy na základě toho, jak může aktuální emoční stav usnadnit poznávání (kognici)</i>               |
|                                              | <i>využít změn nálad k odlišnému pohledu na situaci</i>                                                           |
|                                              | <i>určit priority v myšlení zaměřením pozornosti na současný pocit</i>                                            |
|                                              | <i>zacházet s emocemi jako s prostředkem k pochopení zážitků druhé osoby</i>                                      |
|                                              | <i>zacházet s emocemi jako s pomůckou pro úsudek a paměť</i>                                                      |
| <b>VNÍMÁNÍ EMOCÍ</b>                         | <i>rozpoznat klamavé nebo neupřímné vyjadřování emocí (přetvářka)</i>                                             |
|                                              | <i>rozlišovat mezi přesnými a nepřesnými emočními projevy</i>                                                     |
|                                              | <i>porozumět, jak jsou emoce projevovány v závislosti na kontextu a kultuře</i>                                   |
|                                              | <i>vyjadřovat emoce přesně a v situacích, kdy je to vyžadováno</i>                                                |
|                                              | <i>vnímat emoční obsahy okolo sebe, v umění a v hudbě</i>                                                         |
|                                              | <i>vnímat emoce u druhých lidí skrze jejich hlas, výrazy ve tváři, jazyk a chování</i>                            |
|                                              | <i>rozpoznat emoce ve vlastních tělesných stavech, pocitech a myšlenkách</i>                                      |

(Mayer et al., 2016)

Podle svého modelu emoční inteligence vytvořili autoři *Mayerův, Saloveyův a Carusův test emoční inteligence* pro který se používá označení MSCEIT (zkratka MSCEIT je odvozena od anglického názvu metody, tj. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Dle Wilhelma (2005) je MSCEIT nejčastěji používaným a nejpropracovanějším nástrojem pro měření emoční inteligence jako schopnosti. Jedná se o výkonový test měřící emoční inteligenci ve čtyřech oblastech, ty odpovídají jednotlivým větvím výše zmiňovaného modelu. Vzhledem k tomu, že se jedná o výkonovou metodu, poskytuje test objektivní pohled na úroveň emoční inteligence respondenta. Toho autoři docílili tím, že test obsahuje „správné“ a „špatné“ odpovědi, které byly určeny několika způsoby – obecným konsenzem (tj. za správnou odpověď je považována ta odpověď, kterou označila za správnou většina lidí), expertním konsenzem (tj. za správnou odpověď je považována ta odpověď, kterou označili za správnou experti v oblasti emocí) a objektem posouzení (tj. za správnou odpověď je považována ta odpověď, kterou určila osoba prožívající konkrétní emoci) (Mayer et al., 2012). Otázkou však zůstává, do jaké míry, a zda vůbec, lze objektivizovat (tj. určit „správné“ a „špatné“ odpovědi u otázek týkajících se emocí) koncept, jako je emoční inteligence, který je založen právě na subjektivním vnímání každého jedince.

### 1.3.2 RYSOVÉ MODELY EMOČNÍ INTELIGENCE

Rysové modely považují emoční inteligenci za souhrn osobnostních rysů (Petrides et al., 2008), které ovlivňují rozpoznávání, zpracování a využívání emočních informací (Petrides et al., 2004). Podle těchto modelů není emoční inteligence vrozená, ale získaná, tzn. emoční inteligenci lze rozvíjet, jelikož se být emočně inteligentní učíme (Carthy & Jameson, 2016). K měření rysové emoční inteligenci se používají sebesposuzovací psychodiagnostické metody (Petrides et al., 2008), jejichž hlavní výhodou je časová nenáročnost a snadná administrace, avšak značnou nevýhodou vysoká míra subjektivity a možnost záměrného zkreslení výsledků respondentem žádoucím směrem (nejsou zde „správné“ a „špatné“ odpovědi; respondent uvádí, jak vidí sám sebe, což nemusí být v souladu s tím, jak ho vidí okolí, respektive jaký opravdu je).

Hlavním představitelem rysových modelů je *Petridesův a Furnhamův model emoční inteligence* (Petrides & Furnham, 2001).

### 1.3.2.1 MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE PETRIDESE A FURNHAMA

Model Petridese a Furnhama, který je prvním systematickým rysovým modelem (Kaliská et al., 2019), se skládá z 15 komponentů (osobnostních rysů) tvořících emoční inteligenci (viz tabulka 3), ty jsou sdruženy do 4 všeobecných faktorů, přičemž 2 komponenty nejsou součástí žádného faktoru, jelikož jsou nezávislé (Fernández-Abascal & Martín-Díaz, 2015). Každý komponent modelu reprezentuje určitý osobnostní rys, který se vztahuje k emočnímu prožívání jedince (Kaliská et al., 2019). Faktory a jednotlivé komponenty tohoto modelu, jejichž podrobnější popis je uveden v tabulce 3, jsou následující (Petrides & Mavroveli, 2018; Kaliská et al., 2019):

1. **Well-being:** sdružuje osobnostní rysy spojené s prožíváním osobní pohody. Komponenty tohoto faktoru jsou *sebeúcta*, *rysové štěstí* a *rysový optimismus*.
  2. **Emocionalita:** zahrnuje osobnostní rysy spojené s vnímáním a vyjadřováním emocí. Komponenty tohoto faktoru jsou *vnímání emocí (svých a druhých lidí)*, *vyjadřování emocí*, *vztahové dovednosti* a *rysová empatie*.
  3. **Sociabilita:** obsahuje osobnostní rysy spojené s uměním pracovat s mezilidskými vztahy. Komponenty tohoto faktoru jsou *asertivita*, *řízení emocí druhých lidí* a *sociální kompetence*.
  4. **Sebekontrola:** je tvořena osobnostními rysy zodpovědnými za regulaci emocí a impulzů. Komponenty tohoto faktoru jsou *emoční regulace*, *impulzivita*, *řízení stresu*.
- Zbývajících komponenty, které nejsou součástí žádného faktoru, jsou *adaptibilita* a *sebemotivace*.

Na modelu Petridese a Furnhama je založen *Dotazník rysové emoční inteligence* označovaný jako TEIQue (zkratka TEIQue je odvozena od anglického názvu metody, tj. Trait Emotional Intelligence Questionnaire). Tento dotazník se skládá ze 153 položek, na které respondenti odpovídají dle míry (ne)souhlasu na sedmibodové Likertově škále. TEIQue měří jednotlivé komponenty, faktory a celkovou rysovou emoční inteligenci (Chirumbolo et al., 2019).

Tabulka 3

*Petridesův a Furnhamův rysový model emoční inteligence*

| FAKTORY             | KOMPONENTY                                  | POPIS                                                                                             |
|---------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>WELL-BEING</b>   | <i>sebeúcta</i>                             | <i>hodnocení vlastní osoby a úroveň sebedůvěry</i>                                                |
|                     | <i>rysové štěstí</i>                        | <i>prožívání pozitivních emocí, spokojenost s vlastním životem</i>                                |
|                     | <i>rysový optimismus</i>                    | <i>pozitivní pohled na svět a pozitivní životní očekávání</i>                                     |
| <b>EMOCIONALITA</b> | <i>vnímání emocí (svých i druhých lidí)</i> | <i>vnímání, rozlišování a hodnocení emocionálních projevů u sebe i druhých lidí</i>               |
|                     | <i>vyjadřování emocí</i>                    | <i>vyjadřování, přiměřenost a kontrola vlastních emocí v kontaktu s lidmi</i>                     |
|                     | <i>vztahové dovednosti</i>                  | <i>kvalita vztahů s druhými lidmi (vytváření a udržování vztahů)</i>                              |
|                     | <i>rysová empatie</i>                       | <i>vcítění se do druhých lidí a porozumění jejich prožívání a chování</i>                         |
| <b>SOCIABILITA</b>  | <i>asertivita</i>                           | <i>zdravé, otevřené a přiměřené sebezprosažování</i>                                              |
|                     | <i>řízení emocí druhých lidí</i>            | <i>schopnost zvládat a ovlivňovat emoce druhých lidí (př. zklidnění, motivace)</i>                |
|                     | <i>sociální kompetence</i>                  | <i>společenská vnímavost, citlivost, přizpůsobivost a obratnost v interakcích s druhými lidmi</i> |
| <b>SEBEKONTROLA</b> | <i>emoční regulace</i>                      | <i>kontrola a usměrňování vlastního emocionálního prožívání</i>                                   |
|                     | <i>impulzivita</i>                          | <i>vznik a kontrola náhlých pohnutek, svědomitost a plánování při různých činnostech</i>          |
|                     | <i>řízení stresu</i>                        | <i>efektivita při vyrovnávání se se zátěžovými situacemi</i>                                      |
| -                   | <i>adaptabilita</i>                         | <i>flexibilita a schopnost přizpůsobit se životním změnám</i>                                     |
| -                   | <i>sebemotivace</i>                         | <i>motivace k výkonu vycházející z vnitřních zdrojů (bez nutnosti vnějších stimulů)</i>           |

(Petrides & Furnham, 2001; Mlčák et al., 2016)

### 1.3.3 SMÍŠENÉ MODEL Y EMOČNÍ INTELIGENCE

Dle těchto modelů je emoční inteligence vnímána jako kombinace schopností a osobnostních rysů (Neubauer & Freudenthaler, 2005). Stejně jako v případě rysových modelů lze emoční inteligenci měřit pomocí sebesuzovacích psychodiagnostických metod (Caruso et al., 2002).

Mezi hlavní představitele smíšených modelů emoční inteligence patří 1. *Golemanův model emoční inteligence* a 2. *Bar-Onův model emoční inteligence* (Roberts et al., 2001).

#### 1.3.3.1 GOLEMANŮV MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE

Goleman se při tvorbě svého modelu soustředil výhradně na lepší použitelnost v praxi, zejména v pracovním prostředí, pro které byl model vytvořen (Cherniss, 2007). Tento přístup autora měl za následek obrovskou popularizaci emoční inteligence, jím vydaná kniha o emoční inteligenci se stala velmi úspěšnou, nicméně podle některých odborníků je Golemanův model příliš zjednodušující, což spojuje s určitou nevědeckostí (Mayer et al., 2008; Soják, 2017). Určité omezení lze vnímat i ve skutečnosti, že byl model vytvářen výhradně pro použití v pracovním prostředí, což je patrné i u některých emočních kompetencí (viz tabulka 4).

Autor na emoční inteligenci nahlíží jako na koncept, který je dokonce důležitější než inteligence kognitivní a kterým lze vysvětlit úspěch (zejména pracovní) jedince v životě (Goleman, 2006). Dle Golemana je emoční inteligence tvořena pěti základními složkami, které jsou tvořeny celkem dvaceti pěti kompetencemi (viz tabulka 4), ty lze rozdělit do dvou skupin (1. *osobní*, tj. vztahující se k vlastní osobě a 2. *sociální*, tj. vztahující se k ostatním lidem). Základními složkami emoční inteligence jsou podle Golemana (2006):

1. **Sebeuvědomění:** spočívá ve schopnosti rozpoznat své vlastní emoce a uvědomit si je. Lidé, kteří znají své vlastní emoce lépe, rozumí sami sobě a také se dokážou lépe rozhodovat, jelikož jsou si vědomi pocitů, které v nich rozhodnutí vzbuzují.
2. **Seberegulace:** schopnost ovládat své vlastní emoce. Tato schopnost je podmíněna sebeuvědomováním.
3. **Sebemotivace:** emoce jsou zapojeny do každé činnosti, kterou lidé vykonávají. Bez jejich zapojení by totiž lidé nebyli schopni se dlouhodobě soustředit, jelikož by ztratili motivaci. Schopnost zapojit emoce do svého snažení a motivovat tak sám sebe je proto podstatnou složkou emoční inteligence.
4. **Empatie:** základem emoční inteligence je empatie, kterou Hartl a Hartlová (2015) definují jako schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhých lidí. Empatičtí lidé jsou velmi vnímaví

k potřebám druhých lidí a dokážou velmi dobře reagovat i na drobné projevy toho, co druzí chtějí či potřebují. Vnímavost k emocím druhých lidí se prohlubuje s rostoucím emočním sebeuvědoměním.

5. **Umění mezilidských vztahů:** kvalita mezilidských vztahů do určité míry závisí na tom, jak je jedinec empatický a jak dokáže na emoce druhých reagovat, tj. přizpůsobit jim své jednání.

V návaznosti na Golemanův model byl vytvořen *Inventář emočních kompetencí* známý jako ECI (zkratka ECI je odvozena od anglického názvu metody, tj. Emotional Competence Inventory) (Hay Group, 2005). Vzhledem k tomu, že ECI vychází z Golemanova modelu, který byl vytvořen pro použití v pracovním prostředí, je pro použití v tomto prostředí určen i ECI. Metoda existuje ve dvou formách, a to v sebeposuzovací podobě a v podobě 360° zpětné vazby, tj. jedinec hodnotí jednak sám sebe, jednak je hodnocen svým okolím (Pérez et al., 2005). Úkolem respondentů je na Likertově škále ohodnotit, jak často se objevuje určité chování u hodnoceného jedince (Watkin, 2002). Hlavní výhodou této metody lze spatřovat v možnosti využití 360° zpětné vazby, která přispívá k získání komplexnějších informací o hodnoceném jedinci.

**Tabulka 4**

*Golemanův model emoční inteligence*

| OSOBNÍ KOMPETENCE E. INTELIGENCE                                                                                                 |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                   | SOCIÁLNÍ KOMPETENCE E. INTELIGENCE                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SEBEUVĚDOMOVÁNÍ                                                                                                                  | SEBEREGULACE                                                                                                                                                 | SEBEMOTIVACE                                                                                                                      | EMPATIE                                                                                                                                                                                                                                                        | UMĚNÍ MEZILIDSKÝCH VZTAHŮ                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- emoční sebeuvědomování</li> <li>- reálné sebehodnocení</li> <li>- sebedůvěra</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- sebekontrola</li> <li>- spolehlivost</li> <li>- svědomitost</li> <li>- přizpůsobivost</li> <li>- inovace</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ctížádostivost</li> <li>- věrnost</li> <li>- iniciativa</li> <li>- optimismus</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- pochopení druhých</li> <li>- schopnost stimulovat osobní růst ostatních</li> <li>- orientace na lidi</li> <li>- práce s diverzitou</li> <li>- cit pro „politiku“ organizace (cit pro efektivní organizaci)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- schopnost ovlivňovat</li> <li>- schopnost komunikace</li> <li>- schopnost zvládat konflikty</li> <li>- vůdčí schopnosti</li> <li>- ochota ke změnám</li> <li>- schopnost vytvářet vazby</li> <li>- schopnost spolupráce</li> <li>- schopnost týmové práce</li> </ul> |

(Goleman, 2000)

### 1.3.3.2 BAR-ONŮV MODEL EMOČNÍ INTELIGENCE

Dle Bar-Ona (2006) emoční inteligence úzce souvisí s inteligencí sociální, jelikož obsahuje mimo jiné i interpersonální složku, a proto tyto dva koncepty autor ve svém modelu spojuje, což je důvodem, proč je jeho model také často nazýván *modelem emočně-sociální inteligence* (též ESI). Emočně-sociální inteligence je dle tohoto modelu tvořena pěti složkami, které jsou složeny z dalších patnácti komponentů. Jedná se o (Petrides & Furnham, 2001; Bar-On, 2006; Fernández-Berrocal & Extremera, 2006):

1. **Intrapersonální dovednosti** (uvědomovat si své emoce a myšlenky a rozumět jim):
  - Sebeúcta: uvědomění, chápání a přijetí sebe.
  - Vědomí vlastních emocí: uvědomění a chápání svých emocí.
  - Asertivita: efektivní a konstruktivní vyjádření svých emocí a myšlenek.
  - Nezávislost: samostatnost a emoční nezávislost na druhých.
  - Sebeaktualizace: usilování o dosažení osobních cílů a naplňování svého potenciálu.
2. **Interpersonální dovednosti** (uvědomovat si emoce a myšlenky druhých a rozumět jim):
  - Empatie: uvědomění si emocí druhých a porozumění jim.
  - Společenská odpovědnost: identifikovat se a kooperovat se svou sociální skupinou.
  - Mezilidské vztahy: navazování a udržování vzájemně uspokojujících vztahů s druhými.
3. **Zvládání stresu** (zvládat stres a kontrolovat své emoce):
  - Odolnost vůči stresu: efektivní zvládání stresu.
  - Kontrola impulzů: efektivní kontrola svých emocí.
4. **Adaptibilita** (přizpůsobit své emoce na základě situace):
  - Testování reality: prožívání situací autenticky.
  - Flexibilita: přizpůsobení svých emocí, myšlenek a chování novým situacím.
  - Řešení problémů: efektivní řešení problémů osobního a mezilidského charakteru.
5. **Obecná nálada** (pociťovat a vyjadřovat pozitivní emoce):
  - Optimismus: udržovat si pozitivní postoj k životu a dívat se na svět z té lepší stránky.
  - Životní spokojenost: pociťovat spokojenost se sebou, ostatními a životem obecně.

Na základě modelu emočně-sociální inteligence Bar-on vytvořil *Inventář emočního kvocientu* známý pod zkratkou EQ-i (zkratka EQ-i je odvozena od anglického názvu metody, tj. Emotional Quotient Inventory). Tento inventář byl vůbec prvním publikovaným nástrojem pro měření emoční inteligence svého druhu. Jedná se o sebesuzovací metodu tvořenou 133 výroky, na které respondent odpovídá podle míry (ne)souhlasu na pětibodové Likertově škále (Bar-On, 2004).

**Tabulka 5**

*Bar-Onův model emoční inteligence*

| INTRAPERSONÁLNÍ DOVEDNOSTI                                                                                                                                             | INTERPERSONÁLNÍ DOVEDNOSTI                                                                                                  | ZVLÁDÁNÍ STRESU                                                                                      | ADAPTIBILITA                                                                                                            | OBEČNÁ NÁLADA                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- sebeúcta</li> <li>- vědomí vlastních emocí</li> <li>- asertivita</li> <li>- nezávislost</li> <li>- sebeaktualizace</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- empatie</li> <li>- společenská odpovědnost</li> <li>- mezilidské vztahy</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- odolnost vůči stresu</li> <li>- kontrola impulzů</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- testování reality</li> <li>- flexibilita</li> <li>- řešení problémů</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- optimismus</li> <li>- životní spokojenost</li> </ul> |

(Pérez et al., 2005)

## **2. VÝCHOVA V RODINĚ**

---

### **2.1 VYMEZENÍ POJMŮ**

#### **2.1.1 VYMEZENÍ POJMU VÝCHOVA**

Rodina, která je základním životním prostředím dítěte (Helus, 2015), plní řadu důležitých funkcí, z nichž jednou je funkce výchovná (Špaňhelová, 2010). Výchovnou funkci, respektive výchovu, lze dle Čápa a Mareše (2007) chápat jako záměrné, cílevědomé a na výchovný cíl zaměřené působení rodičů (potažmo učitelů, vychovatelů apod.) na vychovávaného za účelem rozvoje určitých vlastností, názorů, postojů a hodnotové orientace vychovávaného. K dosažení zmíněného jsou užívány výchovné prostředky a metody, které jsou založeny na zkušenostech, tradicích a vědeckých poznatcích. Konkrétní podoba výchovy je vyjádřena výchovným stylem/způsobem (oba pojmy, tj. výchovný styl a způsob výchovy, jsou v práci používány zaměnitelně).

#### **2.1.2 VYMEZENÍ POJMU VÝCHOVNÝ STYL**

Výchovný styl lze podle Čápa (1996) charakterizovat jako:

celkovou interakci a komunikaci dospělých (matky, otce, učitele, rodiny, školy atd.) s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého. Způsob výchovy vyjadřuje to podstatné ve výchově, co ovlivňuje volbu dílčích prostředků a postupů. (s. 135)

V celé práci je výchovný styl (potažmo způsob výchovy) chápán dle této definice.

### **2.2 SOUČASNÝ POHLED NA VÝCHOVU**

Rodina, stejně jako vše okolo nás, prochází různými změnami (Gillernová, 2011). To tedy znamená, že různými změnami prochází také výchova. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že v 19. století se výchova dětí nesla v duchu naprosté, lze říci až slepé poslušnosti, ke které byly děti vedeny již od mala a samozřejmostí byla poslušnost rodičům i v dospělosti. Výchova byla založena na příkazech a zákazech, jejichž plnění bylo důsledně vyžadováno a sebemenší projevy neposlušnosti tvrdě trestány, třeba i tělesnými tresty. Ve 20. století byly tresty ve výchově omezeny, avšak děti byly k poslušnosti vedeny i nadále, nicméně nikoliv k poslušnosti slepé, ale vědomé, tedy měly chápat smysl toho, co je po nich požadováno. Na přelomu 20. a 21. století dle Gillernové (2011) došlo k dalšímu posunu v přístupu k výchově, a to směrem k větší volnosti dětí a menšímu počtu požadavků

na ně kladených. Tuto skutečnost, tedy že ve výchově dětí začíná převažovat slabé výchovné řízení, které bylo v minulosti zastoupeno nejméně, potvrzují i výzkumy dalších autorů (například Bosáková, 1995; Wedlichová, 1997; Bednářová, 2000; Dobiášová, 2002; Hajná & Stránská, 2003; Budínová, 2016), dle kterých na přelomu 20. a 21. století slabé výchovné řízení uplatňovalo až 49 % rodičů, přičemž na začátku 90. let 20. století to byla dle Gillernové (2011) přibližně čtvrtina rodičů, konkrétně 23,5 %. Podrobnější informace o rozložení výchovného řízení v letech 1991 a 2002 znázorňuje tabulka 6, dle které je patrné, že ve zmíněných letech došlo ke značnému nárůstu slabého výchovného řízení a poklesu silného a středního výchovného řízení. Gillernová (2011) také uvádí, že se změny týkají pouze dimenze výchovného řízení, změny v dimenzi emočního vztahu nebyly zjištěny.

**Tabulka 6**

*Porovnání rozložení výchovného řízení v rodině v letech 1991 a 2002*

| VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ V RODINĚ | 1991   | 2002   |
|--------------------------|--------|--------|
| slabé                    | 23,5 % | 45 %   |
| rozporné                 | 29,5 % | 39,5 % |
| silné a střední          | 47 %   | 15,5 % |

(vlastní tvorba dle Gillernové, 2011)

S volnější výchovou do určité míry souvisí i tzv. krize autority (Vališová, 2011; Strouhal, 2013; Helus, 2015), kterou prochází nejen rodina, ale i celá společnost. Opravilová (2016) dále uvádí, že příznivý vliv na výchovu dětí nemá ani současná vysoká rozvodovost, zvyšující se počet dětí narozených mimo manželství a dle Procházky (2012) nárůst počtu neúplných rodin a zvyšující se počty týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí.

## **2.3 MODELY STYLŮ VÝCHOVY**

Nelze pochybovat o tom, že má každý rodič svůj vlastní a osobitý výchovný styl. I přes tento fakt lze však výchovné styly do určité míry kategorizovat. Snahu popsat nejrozličnější výchovné styly a vytvořit z nich modely vyvinulo mnoho autorů. V této kapitole budou popsány jen ty nejznámější modely, kterými jsou:

- Lewinův model tří stylů výchovy;
- Schaeferův model dvou nezávislých dimenzí;
- Model čtyř stylů výchovy Baumrindové, Maccobyové a Martina;
- Čápův model dvanácti polí;
- Čápův model devíti polí, ze kterého vychází i výzkumná část této práce.

### 2.3.1 LEWINŮV MODEL TŘÍ STYLŮ VÝCHOVY

Jedním ze základních a pravděpodobně nejvýznamnějších modelů výchovy je model tří stylů Kurta Lewina. Ten si po emigraci do Spojených států amerických všiml, že tamní dospělí mají k výchově dětí naprosto odlišný přístup, než na jaký byl zvyklý z Německa. V Německu přistupovali dospělí k dětem dominantně a vychovávali je k poslušnosti, podřízenosti a nesamostatnosti. Naproti tomu ve Spojených státech amerických přistupovali dospělí k dětem spíše jako k partnerům, podporovali je a rozvíjeli jejich samostatnost (Čáp & Mareš, 2007). Na základě experimentů provedených Lewinem a jeho spolupracovníky byly definovány tři styly výchovy (Lewin et al., 1939):

- autokratický styl;
- demokratický styl;
- liberální styl.

**Autokratický styl** (také autoritativní, dominantní) se vyznačuje velkou přísností, dominancí rodičů a naprostou poslušností dítěte (Mikuláščík, 2010), tj. očekává se od něj uposlechnutí všech příkazů a zákazů stanovených rodiči bez výjimky a dlouhých diskusí (Langmeier & Krejčířová, 2006). Splnění požadavků je považováno za samozřejmost, kterou není potřeba komentovat, tedy ani ocenit pochvalou (Pöslová, 2020). Autokratičtí rodiče příliš nerespektují potřeby a přání dítěte, jelikož pro ně mají jen malé pochopení (Čáp & Mareš, 2007) a jsou přesvědčeni o tom, že oni sami nejlépe ví, co je pro dítě nejlepší (Dvořáková et al. 2015). Tito rodiče s dítětem komunikují formou příkazů, zákazů, vyhrožování a trestů (Pöslová, 2020). Důsledkem autokratické výchovy dítěte může být na jedné straně poslušnost, submisivita, pasivita (Čáp & Mareš, 2007), nesamostatnost, neschopnost přijmout odpovědnost samo za sebe (Mikulšková, 2015), anebo na straně druhé vyšší napětí, dráždivost, dominantnost, agrese vůči druhým lidem (Čáp & Mareš, 2007) a odpor k vnějšímu vedení (Dvořáková et al., 2015).

**Demokratický styl** (také sociálně integrativní) je založen na vzájemném chápání, respektu, spolupráci a dohodě mezi rodiči a dítětem (Dvořáková et al., 2015). Demokratická výchova dává dítěti určitou volnost (Langmeier & Krejčířová, 2006), do jisté míry svobodu rozhodování, ale zároveň s sebou nese určitý řád, meze a pravidla, která musí být dítětem dodržována (Pöslová, 2020). Tato pravidla ale nejsou dítěti striktně nařizována, na jejich stanovení se může podílet, což dle Pöslové (2020) vyžaduje určitou vyspělost dítěte. Novák a Dvořáčková (2008) zmiňují, že ani demokraticky vychovávané děti neuniknou občasným trestům, které však nenarušují vzájemný vztah a neubírají lásku. Dle Jedličky a kol. (2018) je také důležité, aby byly případné tresty v rovnováze s odměnami a pochvalami. Mezi základní prostředky tohoto výchovného stylu patří výchova vlastním příkladem,

organizovaná spolupráce, využívání iniciativy dítěte (Dvořáková et al., 2015), podávání návrhů rodiči (Čáp & Mareš, 2007), vysvětlování a podpora dítěte (Jedlička et al., 2018).

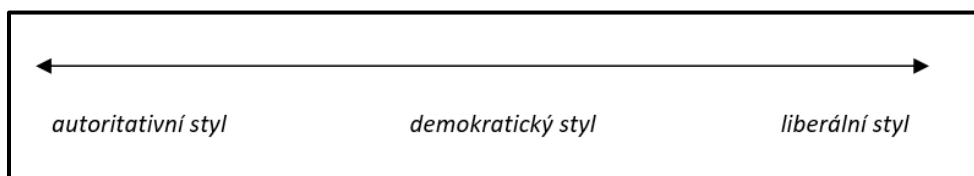
**Liberální styl** (také laissez-faire – z francouzského „nechte nás konat“ [Steigauf, 2011]) klade důraz na co největší volnost dítěte bez jakéhokoliv omezování jeho aktivity (Langmeier & Krejčířová, 2006). Rodiče tedy nejsou direktivní, anebo jen velmi málo (Čáp & Mareš, 2007) a dítě se tak může rozhodovat podle sebe (Mikuláščík, 2007). Jedlička a kol. (2018) uvádí, že v extrémních případech rodiče dítě nekritizují, neformulují pravidla chování, dítě může chodit spát, jíst nebo si volit činnosti naprosto podle sebe bez usměrnění. Negativním dopadem liberální výchovy může být egocentrismus, neuznávání potřeb druhých lidí dítětem (Dvořáková et al., 2015), dále to mohou být problémy s podřizováním se, respektováním autorit (Vágnerová, 2012) a respektováním školních pravidel, což je také častým důvodem, proč liberálně vychovávající rodiče volí alternativní vzdělávání svých potomků. U dětí vychovávaných tímto způsobem se mohou objevit také problémy s návykovými látkami, jelikož jim od mala není vštěpováno omezování se a odříkání (Jedlička et al., 2018).

Platnost Lewinovy teorie však není omezena pouze na oblast výchovy. Výše popsané styly se běžně používají i v oblasti psychologie práce (například při vedení pracovní skupiny manažerem), v oblasti sportu (například při vedení skupiny sportovců trenérem) atp., z čehož vyplývá, že Lewinovu teorii lze použít při vedení lidí obecně (Boháček, 2020).

Po seznámení se s jednotlivými styly může vyvstat otázka, který styl z výše zmíněných je „nejlepší“, tj. pomocí kterého lze při vedení lidí nebo výchově dosáhnout nejlepších výsledků. Výzkumy (například Bendl, 2004; Dědina & Cejthamr, 2005; Daňková, 2008; Doležal et al., 2016) zabývající se tímto tématem však prokázaly, že nejlepší styl vedení (výchovy) neexistuje a že nejlepších výsledků lze dosáhnout přizpůsobením stylu konkrétní situaci (v některé situaci je z hlediska účinnosti vhodnější zvolit spíše autokratický styl, v jiné situaci zase styl liberální apod.).

## Obrázek 2

*Lewinovy styly seřazené dle míry direktivity*



(Mikuláščík, 2007)

### 2.3.2 SCHAEFERŮV MODEL DVOU NEZÁVISLÝCH DIMENZÍ

I přesto, že Lewinův model patří mezi ty nejznámější, má značné nedostatky. Tím hlavním je, že se model příliš soustředí na dimenzi řízení ze strany rodičů, avšak opomíjí emoční vztah rodičů k dítěti, což vede ke zjednodušenému a nepřesnému pohledu na výchovu. Tento nedostatek lze však považovat za velmi závažný, jelikož emoční vztah rodičů k dítěti má na výchovu dětí zásadní dopad. Z toho důvodu Schaefer (1959) vytvořil model založený na dvou nezávislých dimenzích, kterými jsou:

- dimenze emočního vztahu;
- dimenze řízení.

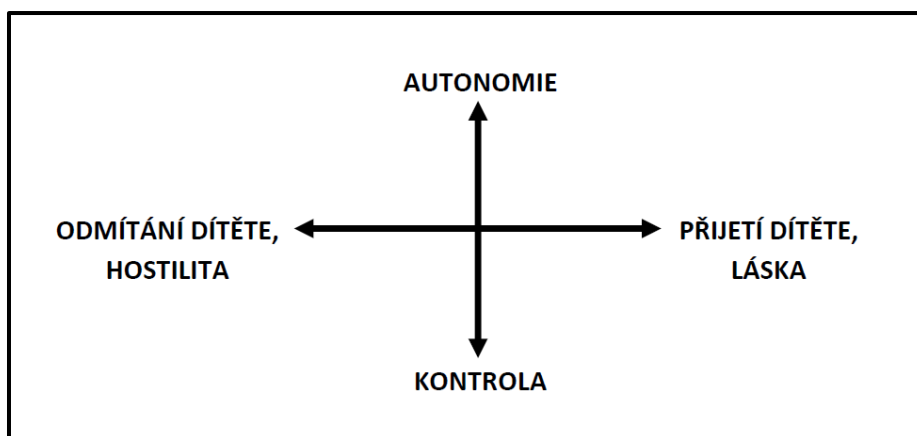
**Dimenze emočního vztahu** popisuje emoční vztah rodičů k dítěti. Jeden pól této dimenze je tvořen odmítáním dítěte a hostilitou, druhý pól přijetím dítěte a láskou (Matejevic et al., 2014).

**Dimenze řízení** poukazuje na svobodu a (ne)závislost dítěte. Na jedné straně této dimenze stojí autonomie dítěte a na straně druhé jeho kontrola (Schaefer, 1959).

Ani tento model však není bez nedostatků a lze ho označit za zjednodušený. Dle Čápa a Mareše (2007) se totiž póly ani jedné dimenze navzájem nevylučují, jelikož se lze setkat s dětmi, jejichž výchova je ambivalentní (například kombinace silného řízení, tj. kontroly, současně se slabým řízením, tj. autonomie, což autoři označují za rozporné řízení, to však Schaeferův model neumožňuje). Zmínění autoři kriticky hodnotí také vzájemnou nezávislost obou dimenzí.

#### Obrázek 3

*Schaeferův model dvou nezávislých dimenzí*



(vlastní tvorba)

### 2.3.3 MODEL ČTYŘ STYLŮ VÝCHOVY BAUMRINDOVÉ, MACCOBYOVÉ A MARTINA

Jak bylo již zmíněno výše, Schaeferův model již pracuje jak s dimenzí řízení, tak s dimenzí vztahu. Bohužel však jeho model neumožňuje kombinovat dimenze navzájem. Tento nedostatek překonává model čtyř stylů výchovy Baumrindové, Maccobyové a Martina, který je stejně jako Schaeferův model založen na dimenzi řízení (nároční a kontrolující rodiče; nenároční a nekontrolující rodiče) a dimenzi emočního vztahu rodičů k dítěti (odmítající rodiče; akceptující rodiče), avšak umožňuje dimenze navzájem kombinovat. Výsledkem je jeden ze čtyř výchovných stylů (Maccoby & Martin, 1983):

- autoritářský výchovný styl;
- autoritativně-vzájemný výchovný styl;
- zanedbávající výchovný styl;
- shovívavý výchovný styl.

#### Tabulka 7

*Model čtyř stylů výchovy Baumrindové, Maccobyové a Martina*

| RODIČE                            | odmítající                | akceptující                        |
|-----------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| <b>nároční a kontrolující</b>     | <i>autoritářský styl</i>  | <i>autoritativně-vzájemný styl</i> |
| <b>nenároční a nekontrolující</b> | <i>zanedbávající styl</i> | <i>shovívavý styl</i>              |

(Vališová, 2010)

Rodiče užívající **autoritářský výchovný styl** jsou nároční, kontrolující a zároveň dítě odmítají. Tito rodiče kladou důraz na naprostou poslušnost a disciplínu dítěte, které si vynucují i použitím trestů. Děti vychovávané tímto výchovným stylem se mohou setkat s nadávkami, agresí a nepřátelským přístupem ze strany rodičů (Sekot, 2019), což pramení z absence lásky rodičů k dítěti (Husovská, 2019). Potřeby a přání dítěte nejsou rodiči příliš respektovány, stejně jako možnosti a schopnosti dítěte (například rodiče požadují, aby mělo dítě nejlepší známky ve škole, ale nejenže neberou v potaz jeho možnosti a schopnosti, ale ani mu neposkytují pomoc) (Gillernová et al., 2011). Bergerová (2011) uvádí, že u dětí vychovávaných autoritářsky se může objevit slepá poslušnost, sebeobviňování, prožívání pocitů neštěstí, anebo dokonce deprese. Fontana (2014) dále zmiňuje, že se takové děti mohou distancovat od lidí, anebo se mohou v rozporu s tvrzením Bergerové (2011) stát nikoliv slepě poslušné, ale agresivní, což platí zejména pro chlapce.

**Autoritativně-vzájemný výchovný styl** je charakteristický náročnou, kontrolující výchovou, která je současně akceptující. Rodiče, kteří vychovávají tímto výchovným stylem, stanovují svým dětem nepřekročitelné zásady a pravidla, na jejichž tvorbě se podílí i samo dítě, ale zároveň jim záleží na vzájemném vztahu, který budují a pečují o něj. K dětem je přistupováno s láskou a jejich přání a potřeby jsou respektovány (Echedom et al., 2018). Bergerová (2011) uvádí, že takto vychovávané děti jsou dobře přijímány svým okolím, mají větší šanci být úspěšné, jsou nezávislé a mají smysl pro zodpovědnost. Sekot (2019) dodává, že tyto děti umí svobodně vyjadřovat své názory a čelit životním výzvám. Autoritativně-vzájemný výchovný styl považují někteří autoři za nejvhodnější výchovný styl (Fontana, 2014; Sekot 2019).

Výchova **zanedbávajícím výchovným stylem** se vyznačuje nenáročným, nekontrolujícím přístupem rodičů, kteří jsou ke svému dítěti zároveň odmítaví. Takoví rodiče o dítě nejeví zájem, nekladou na něj žádné (anebo velmi malé) nároky, mohou k němu být citově chladní, anebo ho dokonce odmítat (Gillernová et al., 2011). Tento způsob výchovy se může projevit například nedostatečnou hygienou, nezajištěním stravy, bydlením v nevyhovujících podmínkách, nezájmem o školní povinnosti dítěte anebo nezájmem o trávení jeho volného času (Sekot, 2019). Ne vždy však musí jít o viditelné zanedbávání, některé děti mohou být viditelně zajištěné, avšak mohou strádat po stránce sociální či emoční (Mikulková, 2015). Dle Fontany (2003) může zanedbávající výchova vést k nízkému sebevědomí dítěte, náladovosti, problémům se soustředěním, impulzivnímu chování, problémům ve škole nebo užívání drog.

**Shovívavý výchovný styl** (též permissivní, liberální) vzniká kombinací nenáročného, nekontrolujícího přístupu rodičů, který je zároveň akceptující. Na jednu stranu těmto rodičům záleží na vztahu se svým dítětem, emočně ho podporují, respektují ho a berou ohled na jeho potřeby a přání. Na stranu druhou na něj rodiče kladou jen velmi malé (anebo žádné) nároky, a ještě nejsou v jejich dodržování důslední, což má za následek problémy s hranicemi (Sekot, 2019). Tyto děti mají při výchově obrovskou volnost a svobodu (Mikulková, 2015), takže si často dělají, co chtějí. Děti vychovávané tímto výchovným stylem se často jeví jako nezralé, mají problémy s ovládáním svých impulsů, chybí jim odpovědnost za své vlastní chování, bývají nespolehlivé a také se u nich objevují sklony k agresivitě (Fontana, 2014).

#### 2.3.4 ČÁPŮV MODEL DVANÁCTI POLÍ

Na předchozí modely navázal Čáp s ještě propracovanějším modelem dvanácti polí. Tento model je stejně jako předchozí modely založen na dvou dimenzích, a to na dimenzi emočního vztahu rodičů k dítěti a dimenzi výchovného řízení. Každá dimenze se dále dělí do jednotlivých forem –

emoční vztah rodičů k dítěti může mít podobu zápornou, střední, anebo kladnou; výchovné řízení může být silné, střední, slabé, anebo rozporné. Kombinací zmíněných forem vznikne jeden ze dvanácti výchovných stylů (Čáp, 1996). I u tohoto modelu se ale projevily nedostatky, zejména při jeho použití v praxi, a proto autor se svými spolupracovníky vytvořil model devíti polí (Čáp & Boschek, 1994).

**Tabulka 8**

*Čápův model dvanácti polí*

| ZPŮSOB VÝCHOVY V RODINĚ |         | ŘÍZENÍ |         |       |          |
|-------------------------|---------|--------|---------|-------|----------|
|                         |         | silné  | střední | slabé | rozporné |
| EMOČNÍ VZTAH K DÍTĚTI   | záporný | 1      | 2       | 3     | 4        |
|                         | střední | 5      | 6       | 7     | 8        |
|                         | kladný  | 9      | 10      | 11    | 12       |

1–12 jednotlivé formy způsobu výchovy v rodině

|                                                                                     |                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
|  | <i>příznivý vývoj dítěte</i>     |
|  | <i>průměrný vývoj dítěte</i>     |
|  | <i>nepříznivý vývoj dítěte</i>   |
|  | <i>formy s nízkými četnostmi</i> |

(Čáp, 1996)

#### 2.4.5 ČÁPŮV MODEL DEVÍTI POLÍ

Model devíti polí, také označovaný jako „analyticko-syntetický model“ (Bendl, 2004), vychází z modelu dvanácti polí, avšak jedná se o jeho upravenou a vylepšenou verzi. Jak již napovídá název, došlo ke snížení počtu výchovných stylů, v dimenzi emočního vztahu byla přidána forma extrémně kladného vztahu k dítěti a střední emoční vztah byl nahrazen vztahem záporně-kladným. V českém prostředí se pravděpodobně jedná o nejpropracovanější model výchovných stylů.

Obě dimenze (dimenze emočního vztahu a dimenze výchovného řízení) jsou syceny vždy dvěma komponenty. V případě dimenze emočního vztahu se jedná o *komponent záporný* (citová chladnost, odměřenost, možné konflikty, odmítání dítěte atp.) a *komponent kladný* (kladný citový vztah, přijímání dítěte, projevy lásky, ochota dítěti naslouchat atp.). V dimenzi výchovného řízení o *komponent požadavků* (kladení nároků na dítě, kontrola jejich plnění, budování poslušnosti k autoritě, důraz na odpovědnost dítěte atp.) a *komponent volnosti* (svoboda dítěte, názor dítěte v popředí atp.) (Čáp, 1996; Gillernová, 2010).

Jak bylo již zmíněno u modelu dvanácti polí, **výchovné řízení** nabývá jedné ze čtyř forem, těmi jsou (Čáp & Mareš, 2007):

- **Silné řízení:** výchova je přísná, rodiče silně autoritativní, od dítěte vyžadují naprostou poslušnost a kázeň, kladou na něj velké nároky a kontrolují jejich plnění.
- **Střední řízení:** dítě se setkává s přiměřeným množstvím požadavků, přičemž jejich kontrola je také přiměřená.
- **Slabé řízení:** rodiče mají na dítě nízké (či žádné) nároky a zároveň nekladou důraz na kontrolu jejich plnění.
- **Rozporné řízení:** na dítě je kladeno mnoho požadavků a povinností, nicméně rodiče nekontrolují jejich plnění.

Stejně tak **emoční vztah rodičů k dítěti** nabývá jedné ze čtyř forem, kterými jsou (Gillernová et al., 2011):

- **Záporný emoční vztah:** rodiče pro dítě nejsou emoční podporou, dítě cítí nedostatek porozumění ze strany rodičů.
- **Záporně-kladný emoční vztah:** jedná se o tzv. ambivalentní vztah (například jeden z rodičů má k dítěti kladný vztah a druhý z rodičů je k němu emočně chladný; anebo je rodič pro dítě „nečitelný“, jelikož jsou jeho činy v rozporu s jeho slovy).
- **Kladný emoční vztah:** rodiče se svým dítětem prožívají radost, oceňují ho, mají radost z jeho výsledků, jsou mu emoční podporou, jsou ochotni mu pomoci se starostmi.
- **Extrémně kladný emoční vztah:** platí to samé, co bylo zmíněno u kladného emočního vztahu, avšak výrazněji.

Výše zmíněné formy výchovného řízení a emočního vztahu obou rodičů jsou navzájem zkombinovány a výsledkem je jeden z devíti způsobů výchovy (viz tabulka 9).

**Tabulka 9**

*Čápův model devíti polí*

| ZPŮSOB VÝCHOVY V RODINĚ |                 | VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ                                                                                        |                                                                         |                                                 |                                                                |
|-------------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
|                         |                 | silné                                                                                                  | střední                                                                 | slabé                                           | rozporné                                                       |
| EMOČNÍ VZTAH            | záporný         | 1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální                                                        |                                                                         | 2 liberální výchova s nezájmem o dítě           | 3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem |
|                         | záporně-kladný  | 9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici |                                                                         |                                                 |                                                                |
|                         | kladný          | 4 výchova přísná a přitom laskavá                                                                      | 5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením | 6 laskavá výchova bez požadavků a hranic        | 7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem   |
|                         | extrémně kladný |                                                                                                        |                                                                         | 8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem |                                                                |

(Čáp & Mareš, 2007)

## 2.4 NEVHODNÉ VÝCHOVNÉ STYL

V návaznosti na modely výchovných stylů uvádí někteří autoři také výchovné styly, které jsou pro vývoj dítěte nevhodné, ba dokonce mohou být i škodlivé (Matějček, 1992; Langmeier & Krejčířová, 2006; Žáčková & Jucovičová, 2010; Procházka et al., 2014; Pugnerová & Kvintová, 2016; Jedlička et al., 2018; Vališová & Kovaříková, 2021). Nejčastěji bývají za nevhodné označovány tyto přístupy k výchově:

- **Rozmazlující výchova:** rodiče dělají vše pro to, aby vyhověli každému přání jejich dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006), dítě je zbožňováno a je oceňováno každý jeho projev a pokrok (Pugnerová & Kvintová, 2016). Dítěti chybí jasně vymezené hranice, které jednou platí a jindy zase nikoliv (například doma neplatí, avšak ve škole platí), to má za následek, že dítě neví, co smí a co nesmí (Žáčková & Jucovičová, 2010), což v něm vyvolává pocit nejistoty (Pitáková, 2014).

- **Zavrhuující výchova:** rodiče jsou k dítěti citově chladní, velmi lhostejní, mají na něj nízké nároky (Procházka et al., 2014), často ho trestají (Matějček, 1992) a dávají mu najevo odmítání a nesouhlas (Langmeier & Krejčířová, 2006).
- **Nadměrně ochraňující výchova (hyperprotektivní):** tento způsob výchovy je příznačný tím, že se rodiče snaží dítěti vše co nejvíce usnadnit a zlehčit (Jedlička et al., 2018), ve všem mu pomáhají, vše za něj vyřizují (Pugnerová & Kvintová, 2016), odměňují ho, nekladou na něj odpovídající nároky, a naopak se mu snaží z cesty odstraňovat všemožné překážky, čímž ho chtějí chránit (Jedlička et al., 2018), nicméně opak je pravdou. Dle Pugnerové a Kvintové (2016) tato výchova znemožňuje dítěti dospět, osamostatnit se, a navíc k tomu přináší riziko, že nebude dítě oblíbené v kolektivu.
- **Perfekcionistická výchova:** snaha rodičů o to, aby bylo dítě dokonalé a ve všem podávalo jen ty nejlepší výkony (Langmeier & Krejčířová, 2006) bez ohledu na jeho schopnosti, možnosti a zájmy (Vališová & Kovaříková, 2021), což má za následek přetěžování dítěte, které později může bránit zdravému utváření jeho osobnosti (Pugnerová & Kvintová, 2016).
- **Nedůsledná výchova:** rodiče nejsou ve svých výchovných postupech důslední, následkem toho výchova ztrácí systém a řád, z čehož je dítě zmatené a může nedůslednosti rodičů začít využívat ve svůj prospěch (například rodiče zadají dítěti nějaký úkol, avšak už nezkontrolují, zda ho dítě splnilo; anebo rodiče dítěti něco zakážou, nicméně později mu to stejně dovolí) (Žáčková & Jucovičová, 2010).
- **Nejednotná výchova:** oba rodiče přistupují k výchově dítěte odlišným způsobem a nejsou schopni se dohodnout na přístupu, který je do určité míry jednotný (Žáčková & Jucovičová, 2010). Samozřejmě, že výchova dítěte bude vzhledem k jedinečnosti osobnosti každého rodiče do určité míry nejednotná vždy, důležité je však to, aby se rodiče shodli v základních oblastech a v nich byli jednotní (příkladem nejednotné výchovy je to, kdy jeden rodič dítěti něco zakáže, avšak druhý mu to povolí).
- **Zanedbávající, týrající, zneužívající, či deprivující výchova:** Dunovský a kol. (1995, s. 24) týrání, zneužívání a zanedbávání definují jako „jakékoliv nenáhodné, preventabilní, vědomé (případně i nevědomé) jednání rodiče, vychovatele anebo jiné osoby vůči dítěti, jež je v dané společnosti nepřijatelné nebo odmítané a jež poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, popřípadě způsobuje jeho smrt.“ Psychickou deprivaci lze popsat jako „stav, kdy jedinec nemůže z různých důvodů a po delší dobu uspokojovat některou ze svých životně důležitých potřeb,“ přičemž se může jednat o deprivaci senzorickou, emoční, intelektovou anebo sociální (Zacharová et al., 2007, s. 74). Všechny tyto způsoby výchovy pro dítě představují závažné riziko, jelikož ohrožují jeho zdravý vývoj (Langmeier & Krejčířová, 2006).

### 3. VZTAH EMOČNÍ INTELIGENCE S DALŠÍMI CHARAKTERISTIKAMI

---

#### 3.1 VZTAH EMOČNÍ INTELIGENCE A POHLAVÍ

Obecně vzato jsou ženy v porovnání s muži považovány za více emocionálně založené (Thory, 2013; Brescoll, 2016). Dle Shieldsové (2002) se jedná o jeden z nejsilnějších genderových stereotypů v západní kultuře. Právě z toho důvodu byl tento obecně známý předpoklad mnohokrát výzkumně ověřován a řada výzkumů skutečně prokázala, že ženy dosahují statisticky významně vyšší celkové emoční inteligence než muži (Schutte et al., 1998; Mayer et al., 1999; Brackett et al., 2004; Kafetsios, 2004; Austin et al., 2005; Palmer et al., 2005; Van Rooy et al., 2005; Goldenberg et al., 2006; Farrelly & Austin, 2007). Ve jmenovaných výzkumech, které rozdíl v míře emoční inteligence mezi ženami a muži potvrdily (a to ve prospěch žen), byla emoční inteligence měřena buďto metodou MSCEIT (popřípadě metodou MEIS, která je původní verzí MSCEIT), anebo metodou SEIS (SEIS je sebeposuzovací metoda k měření globální rysové emoční inteligence, zkratka je odvozena od anglického názvu metody, tj. Schutte Emotional Intelligence Scale). Naproti výše zmíněnému však existují také výzkumy, které rozdíl v míře emoční inteligence mezi ženami a muži nepotvrdily (Bar-On et al., 2000; Dawda & Hart, 2000; Arteche et al., 2008). V uvedených výzkumech, které rozdíl v míře emoční inteligence mezi ženami a muži nepotvrdily, byla k měření emoční inteligence použita buďto metoda EQ-i, anebo metoda SREIT (SREIT je sebeposuzovací metoda k měření globální rysové emoční inteligence, zkratka je odvozena od anglického názvu metody, tj. Self-Report Emotional Intelligence Test).

Z toho vyplývá, že výsledky ohledně rozdílu v míře emoční inteligence mezi ženami a muži nejsou jednoznačné, což může být způsobeno několika proměnnými, nicméně za tu nejzásadnější lze považovat odlišný způsob měření emoční inteligence. Pro měření emoční inteligence byly ve výše zmíněných výzkumech použity jednak sebeposuzovací metody (SEIS, EQ-i a SREIT), jednak metody výkonové (MSCEIT). Nejen že se tedy jedná o metody založené na jiném principu (výkonové metody jsou objektivní a odolné vůči záměrnému zkreslení respondentem žádoucím směrem, sebeposuzovací metody jsou subjektivní a náchylné k záměrnému zkreslení respondentem žádoucím směrem atp.), ale i se jedná o metody, které k emoční inteligenci přistupují naprosto odlišným způsobem (emoční inteligence jako schopnost, oproti emoční inteligenci jako osobnostní rys; viz kapitola o modelech emoční inteligence).

### 3.2 VZTAH EMOČNÍ INTELIGENCE A VÝCHOVY

Ve spojitosti s emoční inteligencí vyvstává otázka, čím je determinována. Jak bylo již uvedeno v předchozím textu, modely, které k ní přistupují jako ke schopnosti, vychází ze skutečnosti, že je silně geneticky podmíněna, a proto je relativně odolná vůči změně (Carthy & Jameson, 2016). Naproti tomu modely, které k emoční inteligenci přistupují jako k osobnostnímu rysu, ji považují za naučenou, a tedy je možné ji modifikovat a rozvíjet (Carthy & Jameson, 2016; Finnigan & Maulding-Green, 2018). Odpověď na otázku, čím je emoční inteligence determinována, tedy záleží na způsobu, jakým je k emoční inteligenci přistupováno.

V návaznosti na skutečnost, že je emoční inteligenci možné modifikovat, se mnoho autorů zabývalo tím, zda by mohla souviset se způsobem, kterým je jedinec v rodině vychováván. Výsledkem byl názor mnoha autorů, že emoční inteligence s výchovou opravdu souvisí (například Bar-On, 2003; Wilding 2007; Pletzer, 2009; Shapiro, 2009; Cenková, 2011; Poláková, 2019). Na základě této myšlenky byla provedena řada výzkumů (například Alegre, 2011; Asghari & Besharat, 2011; Nastasa & Sala 2012; Shalini & Acharya, 2013; Al-Elaimat et al., 2020; Cameron et al., 2020; Priya & Jaswanti, 2020; Reyes-Wapano, 2021), jejichž cílem bylo zjistit, jakým způsobem emoční inteligence s výchovou souvisí, tj. které výchovné styly její rozvoj podporují a naopak, které výchovné styly nemají na její rozvoj příznivý vliv. Mnozí autoři (například Shalini & Acharya, 2013; Cameron et al., 2020; Reyes-Wapano, 2021) ve svých výzkumech prováděných s adolescenty zjistili, že míra emoční inteligence nejsilněji pozitivně koreluje s autoritativním výchovným stylem, což se liší od závěrů některých autorů, podle kterých míra emoční inteligence nejsilněji pozitivně koreluje s liberálním či shovívavým výchovným stylem (každý autor používá jinou terminologii, nicméně jsou tyto dva výchovné styly v podstatě totožné) – k tomuto výsledku došly například Nastasaová a Salaová (2012), které zkoumaly tuto problematiku taktéž u adolescentů ( $n = 90$ ) a mezi mírou emoční inteligence a liberálním výchovným stylem prokázaly statisticky významnou pozitivní korelaci (autoritativní výchovný styl však nebyl v tomto výzkumu vůbec měřen). Ke stejnému závěru, tedy že emoční inteligence nejsilněji koreluje s liberálním či shovívavým výchovným stylem, došly na vzorku 89 adolescentů i Priyaová a Jaswantiová (2020), nicméně korelace v tomto výzkumu nedosahovala statistické významnosti. Také Cameronová a kol. (2020) se ve svém výzkumu zabývali problematikou vztahu emoční inteligence a výchovného stylu. Jejich vzorek tvořilo 85 respondentů, jejichž průměrný věk byl 20 let, a autoři postupovali podle modelu Baumrindové, Maccobyové a Martina. Z jejich výsledků vyplývá, že jedinci s autoritativně-vzájemným nebo shovívavým výchovným stylem dosahovali statisticky významně vyšší emoční inteligence než jedinci s autoritářským nebo zanedbávajícím výchovným stylem. Zatímco autoři neshledali statisticky významné rozdíly ani mezi autoritativně-vzájemným a shovívavým výchovným stylem, ani mezi autoritářským a zanedbávajícím

výchovným stylem, shledali statisticky významné rozdíly mezi dimenzemi emočního vztahu rodičů k dítěti, tj. mezi výchovnými styly odmítajícími a akceptujícími, a to ve prospěch akceptujících výchovných stylů, jelikož právě jedinci vychovávaní těmito styly dosahovali statisticky významně vyšší emoční inteligence než jedinci vychovávaní odmítajícími výchovnými styly. Tuto skutečnost podporují také Asghariová s Besharat (2011), kteří na základě výzkumného šetření zjistili, že na míru emoční inteligence má významný vliv právě to, jaký emoční vztah mají rodiče ke svému dítěti. Dle zmíněných autorů existuje mezi kladným emočním vztahem ze strany rodičů (tj. vnímavostí, citlivostí a ohleduplností rodičů vůči potřebám svého dítěte) a mírou emoční inteligence jejich dětí přímá souvislost, a to ve formě statisticky signifikantní pozitivní korelace, s čímž se ztotožňuje rovněž Alegre (2011). Výzkumy se dále shodují na tom, že výchova autoritářským výchovným stylem je z hlediska rozvoje emoční inteligence nejméně vhodná, jelikož lze mezi oběma proměnnými spatřovat negativní korelaci (Asghari & Besharat, 2011; Nastasa & Sala 2012; Cameron et al., 2020; Priya & Jaswanti, 2020).

Při posuzování výsledků uvedených výzkumů je potřeba brát v úvahu specifika jednotlivých výzkumů, jako například postupování podle odlišných modelů výchovných stylů, použití rozdílných psychodiagnostických nástrojů (jednalo se o metody založené na sebeposouzení, se kterými je spojeno riziko záměrného zkreslení respondentem žádoucím směrem), realizaci výzkumu na respondentech z různých kultur, odlišné způsoby analýzy dat (většina prezentovaných výzkumů byla založena na korelační analýze, některé však na pouhé deskriptivní statistice) anebo drobné věkové rozdíly respondentů. Všechny tyto faktory mohou mít vliv na výsledky výzkumu, a proto je nezbytné je zohlednit.

I když se výše zmíněné výzkumy ohledně vztahu emoční inteligence a výchovného stylu jednoznačně neshodují, vyplývá z nich, že za nejpodstatnější proměnnou, se kterou míra emoční inteligence souvisí, lze označit emoční vztah rodičů k dítěti. Tato souvislost však ještě neznamená, že by kladný emoční vztah rodičů k dítěti sám o sobě znamenal vyšší míru emoční inteligence, jelikož zaprvé korelace neznamená kauzalitu a zadruhé je nutné přihlédnout k mnoha dalším proměnným, které mají na míru emoční inteligence vliv.

### 3.2.1 ROZVOJ EMOČNÍ INTELIGENCE VÝCHOVOU

Někteří autoři uvádí jakési zásady, které by měli rodiče dodržovat, pokud chtějí emoční inteligenci svých dětí rozvíjet. Například Wildingová (2007) uvádí následujících pět kroků k výchově emočně inteligentních dětí:

1. Rodiče by si měli být vědomi emocí, které jejich dítě prožívá.
2. Po jejich uvědomění by se měli rodiče snažit rozpoznat, o které emoce se jedná a využít je jako příležitost pro otevřený rozhovor s dítětem.
3. Při rozhovoru s dítětem by mu měli rodiče naslouchat, dokázat se do něj vcítit a porozumět mu, stejně jako by se neměli snažit emoce dítěte jakkoliv zlehčovat.
4. Děti své emoce neumí pojmenovat, a proto by měli rodiče svému dítěti pomoci najít slova, kterými by označilo jím právě prožívané emoce. K tomu Poláková (2019, s. 20) dodává, že „správné vnímání emocí vede k tomu, že dítě bude mít důvěru v sebe a v okolní svět, což je pro spokojený život zásadní.“
5. Posledním krokem, který autorka uvádí, je neříkat dítěti, aby nebylo tak emocionální. Namísto toho by měli rodiče dítěti pomoci vymyslet různé alternativy řešení problému, který dané emoce vyvolal, následně je prozkoumat a na závěr vybrat to nejvhodnější řešení problému.

Pro rozvoj emoční inteligence je důležité, aby se rodiče se svým dítětem bavili nejen o tom, co cítí, ale také kde to cítí (v břichu, v krku, u srdce atp.) a bylo mu vysvětleno, proč to cítí. To je nesmírně důležité proto, aby dítě vědělo, že prožívat emoce je správné a že to, co prožívá ono samo, mohou prožívat i druzí lidé, čímž je u dítěte rozvíjena empatie, a také předcházeno psychosomatickým onemocněním (Poláková, 2019). Rodiče bohužel mnohdy neví, jakým způsobem s emocemi svého dítěte pracovat, a tak se snaží jeho projevy emocí tlumit, anebo dokonce i zlehčovat v domněnku toho, že dítěti pomáhají. Často tedy rodiče používají klasické fráze typu: „*Nebreč...*“, „*Vždyť se přece nic nestalo...*“, „*To bude dobrý...*“, „*Kluci přece nebrečí...*“. Těmito větami však jako by dítěti říkali, aby své emoce neprojevovalo a zejména chlapci si pak myslí, že nedávat najevo své emoce je správné, a proto se je snaží skrývat. Důležité je tedy podotknout, že nutným předpokladem výchovy zaměřené na rozvoj emoční inteligence dítěte je určitá míra emoční inteligence samotných rodičů, bez které ji mohou u svého dítěte jen těžko rozvíjet. Nehledě na to, že jak uvádí Wildingová (2007), děti se velmi dobře učí pozorováním svých rodičů (pozorují například jejich reakce na frustraci, jejich odolnost vůči zátěži, jak si uvědomují vlastní pocity anebo jak reagují na pocity

druhých lidí) a následnou nápodobou jejich reakcí a chování, tedy jak bylo již napsáno, jen velmi těžko lze rozvíjet emoční inteligenci dětí bez dostatečně rozvinuté emoční inteligence jejich rodičů.

Dle Bar-Ona (2003) lze emoční inteligenci rozvíjet nejen vhodným způsobem výchovy v dětství, ale také cíleným tréninkem v dospělosti. Stejný názor zastává také například Isquick (1981), který ve svém experimentu zjišťoval, zda je možné trénovat empatii u žen ve vyšším věku (jejich průměrný věk byl 67 let). Skupina, která se podrobila tréninku empatie v rozsahu 16 hodin, měla po absolvování tréninku statisticky významně vyšší míru empatie než kontrolní skupina.

# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 4. VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE VÝZKUMU A HYPOTÉZY

---

### 4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V rámci výzkumné části práce byl vymezen následující výzkumný problém: *Jaký je vztah mezi výchovným stylem ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondentů) a mírou emoční inteligence jejich potomků, kteří jsou ve věku 18–25 let?*

### 4.2 CÍLE VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumné části práce je prozkoumat, zda souvisí výchovný styl ze strany rodičů (konkrétně jeho dimenze, tj. *emoční vztah rodičů k dítěti a výchovné řízení* – subjektivní hodnocení respondentů) s mírou emoční inteligence jejich potomků, kteří jsou ve věku od 18 do 25 let, popřípadě jakým způsobem spolu výchovný styl (konkrétně jeho dimenze, tj. *emoční vztah rodičů k dítěti a výchovné řízení* – subjektivní hodnocení respondentů) a emoční inteligence souvisí. Vedlejším cílem práce je srovnání míry emoční inteligence mezi ženami a muži.

### 4.3 HYPOTÉZY

Na základě rešerše literatury zabývající se tématy výchovy a emoční inteligence byly formulovány tyto hypotézy:

- **H1:** Jedinci ve věku 18–25 let s kladným a extrémně kladným emočním vztahem ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondentů) dosahují statisticky významně vyšší míry emoční inteligence než jedinci ve věku 18–25 let se záporným emočním vztahem ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondentů).
- **H2:** Jedinci ve věku 18–25 let se silným výchovným řízením ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondentů) dosahují statisticky významně vyšší míry emoční inteligence než jedinci ve věku 18–25 let se slabým výchovným řízením ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondentů).
- **H3:** Ženy ve věku 18–25 let dosahují statisticky významně vyšší míry emoční inteligence než muži ve věku 18–25 let.

## 5. DESIGN VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

---

### 5.1 TYP VÝZKUMU

K naplnění stanovených cílů práce byl zvolen kvantitativní výzkumný přístup, který umožňuje pracovat s daty od více respondentů, dále umožňuje data statisticky zpracovat, ověřit poznatky zmíněné v literárně přehledové části práce a v neposlední řadě lze výsledky získané na základě tohoto výzkumného přístupu do určité míry zobecnit na širší populaci.

### 5.2 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT

K získání dat byly použity dva diagnostické nástroje – prvním nástrojem byl *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* a druhým nástrojem *Schutteové škála emoční inteligence (SEIS)*.

Sběr dat byl proveden metodou CAWI (tj. Computer Assisted Web Interviewing), která spočívá v dotazování se respondentů pomocí webové aplikace (tzn. online). Pro účely tohoto výzkumu byly zvoleny Formuláře Google, jelikož se svými funkcemi jeví jako nejvhodnější. Tato metoda sběru dat byla zvolena z toho důvodu, že umožňovala sběr většího množství dat v krátkém časovém období. V lednu 2022 byla provedena pilotáž, ve které byla na malém vzorku respondentů ověřována správnost a srozumitelnost položek dotazníků a jejich instrukcí. Následně byl zahájen sběr dat, který pokračoval do února 2022.

#### 5.2.1 DOTAZNÍK PRO ZJIŠŤOVÁNÍ ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ

Tento dotazník, který byl v roce 1994 publikovaný Čápem a Boschkem, slouží ke zjišťování způsobu výchovy dětí a dospívajících svými rodiči. Vzhledem k tomu, že je dotazník určen dětem a dospívajícím, je jeho výsledkem subjektivní pohled dítěte či dospívajícího na jeho výchovu v rodině. Dotazník měří dvě základní dimenze, kterými jsou *emoční vztah rodičů k dítěti/dospívajícímu* a *výchovné řízení*. Každá z dimenzí obsahuje dva komponenty výchovy – v případě emočního vztahu k dítěti/dospívajícímu se jedná o komponent *záporný* a *kladný* a v případě výchovného řízení o komponent *volnosti* a *požadavků*. Každý komponent je sycen 10 položkami, takže má dotazník ve výsledku 40 položek. Respondenti mají za úkol u každé otázky označit jednu ze tří nabízených variant („ne“, „zčásti“, „ano“) zvlášť pro matku a zvlášť pro otce. Odpovědi respondentů jsou skórovány podle klíče, čímž jsou získány hrubé skóry jednotlivých komponentů výchovy, jejichž převedením je zvlášť pro oba rodiče zjištěn již zmíněný emoční vztah k dítěti/dospívajícímu (*záporný*, *záporně-kladný*, *kladný*, nebo *extrémně kladný*) a výchovné řízení (*slabé*, *střední*, *silné*, nebo *rozporné*).

Kombinací údajů od matky a od otce je získán emoční vztah k dítěti/dospívajícímu a výchovné řízení v rodině jako celku. Na základě těchto údajů je určen způsob výchovy v rodině podle modelu devíti polí, který je popsán v literárně přehledové části práce (viz tabulka 9, s. 33). Ve výzkumu popisovaném v této práci však způsob výchovy respondentů není klasifikován podle modelu devíti polí, ale je zacházeno „pouze“ se základními dimenzemi a komponenty výchovy. Tento přístup byl zvolen z toho důvodu, že uplatnění modelu devíti polí by vyžadovalo sebrat data pro každou z devíti kategorií, a navíc k tomu by muselo být pro každou kategorii sebráno takové množství dat, aby měla následná statistická analýza dostatečnou výpovědní hodnotu. Možnost práce s dimenzemi a komponenty výchovy zmiňují i autoři v manuálu (Čáp & Boschek, 1994).

Standardizace dotazníku byla provedena na souboru 1568 respondentů. Dotazník dosahuje relativně vysokých hodnot reliability, jejíž odhad byl proveden dvěma způsoby – opakovanou administrací testu a výpočtem vnitřní konzistence testu. Hodnoty získané na základě opakované administrace testu se pohybují v rozmezí od 0,74 do 0,87 a hodnoty získané na základě vnitřní konzistence v rozmezí od 0,59 do 0,82. Stejně tak i validita dotazníku dosahuje poměrně vysokých hodnot (Čáp & Boschek, 1994).

Dotazník byl podroben několika málo úpravám, jednalo se především o změnu formátování a posloupnosti nabízených možností odpovědí (v původní verzi byly možnosti odpovědí řazeny v posloupnosti *ano – zčásti – ne*, což bylo změněno na posloupnost *ne – zčásti – ano*), dále se jednalo o úpravu instrukcí, anonymizaci (tj. odebrání jména a příjmení), nahrazení data narození respondenta jeho věkem a přidání otázky na jeho pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání a obor studia.

Čápův a Boschkův Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině byl zvolen z toho důvodu, že se vedle *Dotazníku stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let* (Čáp et al., 2000) jedná o jediný standardizovaný dotazník ke zjišťování způsobu výchovy, který byl na území České republiky publikován. Zmíněné dotazníky jsou si velmi podobné, jejich obsah se vzhledem k tomu, že jsou od stejných autorů (vyjma V. Čechové), do značné míry překrývá a oba fungují na stejném principu. Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let, který lze označit za zjednodušenou verzi Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině, je, jak již název napovídá, určen pro mladší děti, je kratší a jeho jazyk jednodušší, a proto byl pro účely této diplomové práce zvolen právě Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině.

### 5.2.2 SCHUTTEOVÉ ŠKÁLA EMOČNÍ INTELIGENCE

Schutteové škála emoční inteligence, známá pod označením SEIS, je sebeposuzovací metoda k měření globální emoční inteligence jako osobnostního rysu. Metoda byla vytvořena v roce 1998, o několik let později, konkrétně v roce 2004, však došlo k její revizi, která spočívala v přidání nových položek a zvýšení počtu reverzně kódovaných položek, což vedlo ke zlepšení psychometrických vlastností metody a lepšímu měření rysové emoční inteligence obecně (Austin et al., 2004). Revidovaná verze metody se skládá ze 41 položek (20 položek kódovaných normálně a 21 reverzně), původní verze metody se skládala ze 33 položek. Položky jsou formulovány jako oznamovací věty, se kterými respondent vyjadřuje míru (ne)souhlasu na pětibodové Likertově škále (1 = nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = nevím, 4 = spíše souhlasím a 5 = souhlasím) (Baumgartner & Karaffová, 2011). Celkový skóre (jedná se o hrubý skóre) emoční inteligence je pak získán součtem bodového hodnocení všech položek respondentem (1–5 bodů na Likertově škále) s ohledem na jejich skórování (normální či reverzní) a pohybuje se v rozmezí 41–205 bodů. Vzhledem k tomu, že k metodě SEIS nejsou k dispozici normy, je v tomto výzkumu zacházeno pouze s hrubými skóre emoční inteligence. Metoda nemá předem pevně stanovený počet faktorů, ty mohou být vypočítány až na základě konkrétních dat získaných od respondentů. Nejčastěji bývají vyčleňovány 3 nebo 4 faktory (například Petrides & Furnham, 2000; Austin et al., 2004). Jednotlivé faktory však nebyly v tomto výzkumu zjišťovány. Přestože SEIS nevychází z vlastního modelu emoční inteligence, je založen na rysových modelech a z toho důvodu je v rámci tohoto výzkumu přistupováno k emoční inteligenci v souladu s těmito modely.

Co se týče psychometrických vlastností, dle Jonkerové a Vosloové (2008) se jedná o reliabilní a validní nástroj pro měření rysové emoční inteligence. Metoda dosahuje vysokých hodnot vnitřní konzistence ( $\alpha = 0,85$ ) (Austin et al., 2004).

SEIS byl pro účely této diplomové práce zvolen z několika důvodů. Prvním důvodem byla jeho dostupnost, dále jeho jednoduchá administrace, s ní spojená vhodnost pro administraci online a v neposlední řadě jeho nízká časová náročnost pro respondenty (což vzhledem k tomu, že byly respondentům v rámci výzkumu administrovány dvě testové metody, považují za důležité).

### 5.3 METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT

Sebraná data byla nejprve přenesena z Formulářů Google do datové matice vytvořené v programu Microsoft Excel. Následně bylo zkontrolováno, zda všichni respondenti splňují stanovená věková kritéria a zda jsou všechny položky v dotaznících vyplněny. Dotazníky, které tato kritéria nesplňovaly, byly vyřazeny. Poté byly dotazníky vyhodnoceny podle manuálu a výstupy zaznamenány do datové matice.

Následně byla provedena deskriptivní statistika v programu Microsoft Excel a statistické testování hypotéz v programu Statistica. Vzhledem k tomu, že data nesplňovala normalitu, která byla ověřena použitím Shapiro-Wilkova testu normality (viz tabulka 10) a zhotovením kvantilových grafů jednotlivých proměnných (viz příloha 1), byly ke statistickému testování použity neparametrické testy v podobě Mann-Whitneyova U testu a Spearmanova korelačního koeficientu.

**Tabulka 10**

*Výsledky Shapiro-Wilkova testu normality jednotlivých proměnných*

| PROMĚNNÁ                   | W    | P-HODNOTA |
|----------------------------|------|-----------|
| KLADNÝ VZTAH               | 0,86 | 0,000     |
| ZÁPORNÝ VZTAH              | 0,86 | 0,000     |
| POŽADAVKY                  | 0,93 | 0,000     |
| VOLNOST                    | 0,99 | 0,002     |
| CELKOVÁ EMOČNÍ INTELIGENCE | 0,97 | 0,001     |

### 5.4 ETIKA VÝZKUMU

Výzkum se řídil základními etickými zásadami psychologického výzkumu (APA, GDPR, ČMPS). Respondenti byli o těchto zásadách informováni před spuštěním dotazníků ve webové aplikaci. Nejprve byli respondenti seznámeni s názvem studie, jejím řešitelem, cílem výzkumu a základními informacemi o průběhu testování (administrované dotazníky, délka testování, požadovaný věk respondentů atp.). Následně byli poučeni o tom, že je účast ve výzkumu dobrovolná, testování mohou kdykoliv ukončit, jimi poskytnuté informace jsou zcela anonymní a slouží pouze řešiteli pro účely diplomové práce a v neposlední řadě byli poučeni o tom, že výsledky výzkumu mohou získat v podobě volného přístupu k vypracované diplomové práci. Pro případ jakýchkoliv dotazů či připomínek byl respondentům poskytnut kontakt na řešitele. Spuštěním dotazníků respondenti vyjádřili souhlas s informacemi, se kterými byli seznámeni. Ukázka úvodních instrukcí je k vidění v příloze 2.

## 6. VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor tvořili respondenti z řad běžné populace ve věku od 18 do 25 let, stejným způsobem lze definovat také základní soubor, tj. všichni jedinci z řad běžné populace ve věku od 18 do 25 let. Toto věkové období bylo zvoleno z několika důvodů. Jedním z nich byla dostupnost respondentů, dále vyšší pravděpodobnost nezkreslených odpovědí v Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy vlivem slábnutí paměťových stop (v případě administrace dotazníku starším respondentům by bylo vyšší riziko zkreslení odpovědí vlivem slábnutí paměťových stop) a v neposlední řadě se jednalo o skutečnost, že k měření emoční inteligence je nutná určitá míra zralosti osobnosti, která je podmíněna věkem.

Dotazníky vyplnilo 177 respondentů, z nichž bylo 10 vyřazeno z důvodu nesplnění stanovených věkových kritérií a nevyplnění všech položek v dotaznících. Celkem byl tedy výzkumný soubor tvořen 167 respondenty. Oslovení respondentů probíhalo jednak v rámci různých skupin (studentské skupiny, přípravný kurz na studium psychologie atp.), jednak sdílením dotazníků mezi respondenty, kteří stanovená kritéria splňovali a mohli doporučit další respondenty, kteří kritériím taktéž vyhovovali. Respondenti byli tedy do výzkumu vybráni nepravděpodobnostním výběrem na základě dobrovolnosti, dostupnosti a nabalování (tzv. snowball) (Reichel, 2009).

Rozložení výzkumného souboru dle pohlaví zobrazuje tabulka 11. Z té vyplývá, že byl výzkumný soubor tvořen z velké části ženami.

**Tabulka 11**

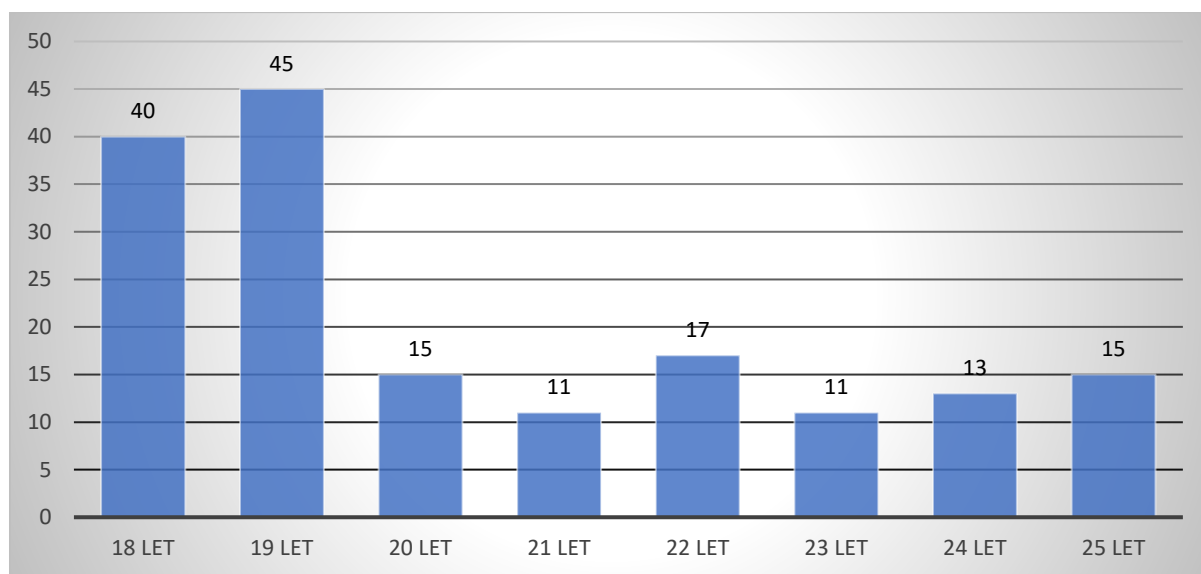
*Rozložení výzkumného souboru dle pohlaví*

| POHLAVÍ       | <i>n</i>   | %          |
|---------------|------------|------------|
| ŽENY          | 101        | 60,5       |
| MUŽI          | 66         | 39,5       |
| <b>CELKEM</b> | <b>167</b> | <b>100</b> |

Informace o věku respondentů znázorňuje tabulka 12. Výzkumný soubor byl z hlediska věkových charakteristik žen a mužů relativně homogenní, drobné rozdíly lze zaznamenat v průměrném věku respondentů (muži byli přibližně o 1 rok starší než ženy) a nejčastěji zastoupeným věkem respondentů (u žen byl nejčastější věk 18 let a u mužů 19 let). Doplnující informace o rozložení věku respondentů jsou obsaženy v grafu 1.

**Tabulka 12***Věkové charakteristiky výzkumného souboru*

| VĚK           | MIN       | MAX       | PRŮMĚR      | MEDIÁN    | MODUS     | SM. ODCH.  |
|---------------|-----------|-----------|-------------|-----------|-----------|------------|
| ŽENY          | 18        | 25        | 19,9        | 19        | 18        | 2,2        |
| MUŽI          | 18        | 25        | 21,3        | 22        | 19        | 2,3        |
| <b>CELKEM</b> | <b>18</b> | <b>25</b> | <b>20,5</b> | <b>19</b> | <b>19</b> | <b>2,4</b> |

**Graf 1***Rozložení výzkumného souboru dle věku*

Údaje o nejvyšším dosaženém vzdělání respondentů jsou uvedeny v tabulce 13. Nejvíce byli ve výzkumném souboru zastoupeni respondenti, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské s maturitní zkouškou ( $n = 80$ ) a nejméně pak respondenti vzdělaní středoškolsky s výučním listem ( $n = 8$ ). Respondenti s vyšším odborným vzděláním nebyli ve výzkumném souboru zastoupeni vůbec.

**Tabulka 13***Rozložení výzkumného souboru dle nejvyššího dosaženého vzdělání*

| VZDĚLÁNÍ                           | <i>n</i>   | %          |
|------------------------------------|------------|------------|
| ZÁKLADNÍ ŠKOLA                     | 55         | 32,9       |
| STŘEDNÍ ŠKOLA S VÝUČNÍM LISTEM     | 8          | 4,8        |
| STŘEDNÍ ŠKOLA S MATURITNÍ ZKOUŠKOU | 80         | 47,9       |
| VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA                | 0          | 0,0        |
| VYSOKÁ ŠKOLA                       | 24         | 14,4       |
| <b>CELKEM</b>                      | <b>167</b> | <b>100</b> |

Jak byli respondenti ve výzkumném souboru rozloženi dle zaměření studia (tj. oboru) ukazuje tabulka 14. Konkrétní obory studia uvedené respondenty (viz tabulka 14 v závorkách) byly sdruženy do obecných celků (všeobecné vzdělání, technika, pedagogika apod. – viz tabulka 14). Nejvíce byli ve výzkumném souboru zastoupeni respondenti se všeobecným vzděláním ( $n = 62$ ).

**Tabulka 14**

*Rozložení výzkumného souboru dle oboru studia*

| OBOR                                                                                                  | <i>n</i>   | %          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|
| VŠEOBECNÉ VZDĚLÁNÍ<br>(např. všeobecné, sportovní, jazykové gymnázium)                                | 62         | 37,1       |
| TECHNIKA<br>(např. stavebnictví, strojírenství, biochemie, informační technologie)                    | 30         | 17,9       |
| EKONOMIE A MANAGEMENT<br>(např. marketing, podnikání, administrativa)                                 | 21         | 12,6       |
| PEDAGOGIKA<br>(např. předškolní a mimoškolní pedagogika, učitelství pro základní školy)               | 18         | 10,8       |
| HUMANITNÍ A SPOLEČENSKÉ VĚDY<br>(např. psychologie, humanitní studia, literární věda, sociální práce) | 16         | 9,6        |
| PRÁVO, BEZPEČNOST A VEŘEJNÁ SPRÁVA<br>(např. veřejnosprávní činnost, bezpečnostně právní činnost)     | 10         | 6,0        |
| SLUŽBY<br>(např. hotelnictví, gastronomie, cestovní ruch)                                             | 6          | 3,6        |
| ZDRAVOTNICTVÍ<br>(např. farmacie, medicína)                                                           | 4          | 2,4        |
| <b>CELKEM</b>                                                                                         | <b>167</b> | <b>100</b> |

## 7. VÝSLEDKY

### 7.1 DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA

#### 7.1.1 DOTAZNÍK PRO ZJIŠŤOVÁNÍ ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ

Jak bylo již zmíněno výše, data z Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině byla analyzována dvěma způsoby – prvním z nich byla analýza hrubých skóre komponentů výchovy (*kladný, záporný, požadavky a volnost*) a druhým z nich analýza dimenzí (*emoční vztah k dítěti a výchovné řízení*). Z toho důvodu je v textu níže výzkumný vzorek popsán jak z hlediska hrubých skóre komponentů výchovy, tak z hlediska dimenzí.

Popis výzkumného souboru z hlediska hrubých skóre komponentů výchovy je uveden v tabulce 15. Jedná se o zprůměrované hodnoty, které respondenti uvedli pro matku a pro otce. Rozsah škály je 20 bodů, přičemž její minimum je 10 bodů a maximum 30 bodů.

**Tabulka 15**

*Popis výzkumného souboru z hlediska hrubých skóre komponentů výchovy*

| KOMPONENTY VÝCHOVY | <i>n</i> | MIN | MAX | PRŮMĚR | MEDIÁN | MODUS | SM. ODCH. |
|--------------------|----------|-----|-----|--------|--------|-------|-----------|
| KLADNÝ VZTAH       | 167      | 10  | 30  | 25,0   | 27,0   | 30,0  | 5,2       |
| ZÁPORNÝ VZTAH      | 167      | 10  | 30  | 15,0   | 13,0   | 10,0  | 5,2       |
| POŽADAVKY          | 167      | 10  | 30  | 16,8   | 16,0   | 14,0  | 4,6       |
| VOLNOST            | 167      | 10  | 29  | 20,0   | 20,0   | 20,0  | 4,1       |

Tabulka 16 a 17 obsahuje podrobné porovnání hodnot (průměru a směrodatné odchylky) výzkumného souboru této diplomové práce a souboru, na kterém byl dotazník standardizován (viz manuál k dotazníku – Čáp & Boschek, 1994). Zatímco hodnoty získané v rámci výzkumné části této práce jsou platné pro respondenty ve věku 18–25 let, hodnoty uvedené v manuálu k dotazníku jsou platné pro respondenty ve věku 17+ (přesnější specifikaci věku autoři v manuálu bohužel neuvádí, není tedy známa horní věková hranice, pro kterou hodnoty uvedené v tabulce 16 a 17 platí). Z tabulek je patrné, že se hodnoty mezi výzkumným souborem a standardizačním souborem liší. To má pravděpodobně dvě hlavní příčiny – první z nich je skutečnost, že věk respondentů obou souborů není totožný a druhou příčinou, tou významnější, je naprosto odlišné období, ze kterého data pochází (sběr dat pro standardizaci dotazníku proběhl ještě před rokem 1994, kdy byl dotazník publikován, kdežto sběr dat pro tento výzkum proběhl v roce 2022). Je tedy nutné vzít v úvahu nejruznější společenské změny, které se ve zmíněném období odehrály a odrazily v odlišném přístupu k výchově dětí.

**Tabulka 16**

*Porovnání hodnot komponentů výchovy mužů mezi standardizačním a výzkumným souborem*

| POROVNÁNÍ<br>KOMPONENTŮ<br>VÝCHOVY | MUŽI                      |                          |                            |          |                        |          |                               |          |                           |          |
|------------------------------------|---------------------------|--------------------------|----------------------------|----------|------------------------|----------|-------------------------------|----------|---------------------------|----------|
|                                    | <i>n</i> STAND.<br>SOUBOR | <i>n</i> VÝZK.<br>SOUBOR | PRŮMĚR<br>STAND.<br>SOUBOR |          | PRŮMĚR VÝZK.<br>SOUBOR |          | SM. ODCH.<br>STAND.<br>SOUBOR |          | SM. ODCH.<br>VÝZK. SOUBOR |          |
|                                    |                           |                          | <i>M</i>                   | <i>O</i> | <i>M</i>               | <i>O</i> | <i>M</i>                      | <i>O</i> | <i>M</i>                  | <i>O</i> |
| KLADNÝ VZTAH                       | 77                        | 66                       | 25,6                       | 25,5     | 26,5                   | 24,5     | 3,3                           | 3,4      | 3,4                       | 5,2      |
| ZÁPORNÝ VZTAH                      | 77                        | 66                       | 13,7                       | 13,1     | 13,7                   | 14,5     | 3,4                           | 2,9      | 3,7                       | 4,4      |
| POŽADAVKY                          | 77                        | 66                       | 16,1                       | 15,5     | 17,8                   | 16,7     | 3,2                           | 3,3      | 4,3                       | 4,1      |
| VOLNOST                            | 77                        | 66                       | 19,3                       | 18,8     | 20,4                   | 19,8     | 3,5                           | 3,2      | 4,0                       | 3,8      |

**Tabulka 17**

*Porovnání hodnot komponentů výchovy žen mezi standardizačním a výzkumným souborem*

| POROVNÁNÍ<br>KOMPONENTŮ<br>VÝCHOVY | ŽENY            |                 |                  |          |                  |          |                     |          |                     |          |
|------------------------------------|-----------------|-----------------|------------------|----------|------------------|----------|---------------------|----------|---------------------|----------|
|                                    | <i>n</i> MANUÁL | <i>n</i> SOUBOR | PRŮMĚR<br>MANUÁL |          | PRŮMĚR<br>SOUBOR |          | SM. ODCH.<br>MANUÁL |          | SM. ODCH.<br>SOUBOR |          |
|                                    |                 |                 | <i>M</i>         | <i>O</i> | <i>M</i>         | <i>O</i> | <i>M</i>            | <i>O</i> | <i>M</i>            | <i>O</i> |
| KLADNÝ VZTAH                       | 204             | 101             | 26,7             | 25,4     | 25,7             | 23,5     | 3,6                 | 4,3      | 5,3                 | 5,6      |
| ZÁPORNÝ VZTAH                      | 204             | 101             | 13,6             | 13,3     | 16,0             | 15,2     | 4,2                 | 4,0      | 5,9                 | 5,6      |
| POŽADAVKY                          | 204             | 101             | 15,8             | 16,1     | 17,2             | 15,9     | 3,6                 | 3,8      | 5,1                 | 4,6      |
| VOLNOST                            | 204             | 101             | 18,6             | 17,6     | 20,0             | 19,9     | 4,0                 | 4,4      | 4,3                 | 4,2      |

Převedením hrubých skóre byl získán emoční vztah k dítěti a výchovné řízení zvláště pro každého rodiče (viz tabulka 18 a 19). Následně byly výsledky matky a otce zkombinovány a byl získán emoční vztah k dítěti a výchovné řízení v rodině jako celku – rozložení obou dimenzí ve výzkumném souboru je zobrazeno v tabulce 20 a 21. Co se týče emočního vztahu k dítěti v rodině jako celku, byl ve výzkumném souboru nejvíce zastoupen záporný emoční vztah ( $n = 86$ ) a nejméně zastoupen záporně-kladný emoční vztah k dítěti ( $n = 8$ ). Pokud jde o výchovné řízení v rodině, největší část výzkumného souboru tvořili respondenti se slabým výchovným řízením ( $n = 78$ ) a nejmenší část respondenti se silným výchovným řízením ( $n = 25$ ). Tabulky 20 a 21 dále zobrazují, jak byly obě dimenze ve výzkumném souboru rozloženy v závislosti na pohlaví respondentů. Mezi pohlavími lze v rozložení emočního vztahu spatřovat drobné rozdíly, avšak jak u žen, tak u mužů byl nejvíce zastoupen záporný emoční vztah a nejméně zastoupen záporně-kladný emoční vztah. Co se týče výchovného řízení, zatímco u žen se nejčastěji vyskytovalo slabé výchovné řízení, u mužů to bylo rozporné výchovné řízení. Silné výchovné řízení bylo u obou pohlaví zastoupeno s nejmenší četností.

**Tabulka 18**

*Rozložení výzkumného souboru podle emočního vztahu k dítěti zvlášť pro matku a otce*

| EMOČNÍ VZTAH K DÍTĚTI | MATKA      |            | OTEC       |            |
|-----------------------|------------|------------|------------|------------|
|                       | <i>n</i>   | %          | <i>n</i>   | %          |
| ZÁPORNÝ               | 73         | 44,0       | 73         | 44,8       |
| KLADNÝ                | 47         | 28,3       | 34         | 20,9       |
| EXTRÉMNE KLADNÝ       | 33         | 19,9       | 30         | 18,4       |
| STŘEDNÍ               | 13         | 7,8        | 26         | 16,0       |
| <b>CELKEM</b>         | <b>166</b> | <b>100</b> | <b>163</b> | <b>100</b> |

**Tabulka 19**

*Rozložení výzkumného souboru podle výchovného řízení zvlášť pro matku a otce*

| VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ | MATKA      |            | OTEC       |            |
|-----------------|------------|------------|------------|------------|
|                 | <i>n</i>   | %          | <i>n</i>   | %          |
| SLABÉ           | 86         | 51,8       | 91         | 55,8       |
| ROZPORNÉ        | 43         | 25,9       | 26         | 16,0       |
| SILNÉ           | 33         | 19,9       | 30         | 18,4       |
| STŘEDNÍ         | 4          | 2,4        | 16         | 9,8        |
| <b>CELKEM</b>   | <b>166</b> | <b>100</b> | <b>163</b> | <b>100</b> |

**Tabulka 20**

*Rozložení výzkumného souboru podle emočního vztahu k dítěti v rodině jako celku*

| EMOČNÍ VZTAH K DÍTĚTI | ŽENY       |            | MUŽI      |            | CELKEM     |            |
|-----------------------|------------|------------|-----------|------------|------------|------------|
|                       | <i>n</i>   | %          | <i>n</i>  | %          | <i>n</i>   | %          |
| ZÁPORNÝ               | 51         | 50,5       | 35        | 53,0       | 86         | 51,5       |
| KLADNÝ                | 26         | 25,7       | 15        | 22,7       | 41         | 24,6       |
| EXTRÉMNE KLADNÝ       | 17         | 16,8       | 15        | 22,7       | 32         | 19,2       |
| ZÁPORNĚ-KLADNÝ        | 7          | 6,9        | 1         | 1,5        | 8          | 4,8        |
| <b>CELKEM</b>         | <b>101</b> | <b>100</b> | <b>66</b> | <b>100</b> | <b>167</b> | <b>100</b> |

**Tabulka 21**

*Rozložení výzkumného souboru podle výchovného řízení v rodině jako celku*

| VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ | ŽENY       |            | MUŽI      |            | CELKEM     |            |
|-----------------|------------|------------|-----------|------------|------------|------------|
|                 | <i>n</i>   | %          | <i>n</i>  | %          | <i>n</i>   | %          |
| SLABÉ           | 54         | 53,5       | 24        | 36,4       | 78         | 46,7       |
| ROZPORNÉ        | 32         | 31,7       | 32        | 48,5       | 64         | 38,3       |
| SILNÉ           | 15         | 14,9       | 10        | 15,2       | 25         | 15,0       |
| <b>CELKEM</b>   | <b>101</b> | <b>100</b> | <b>66</b> | <b>100</b> | <b>167</b> | <b>100</b> |

Poznámka: respondenti se středním výchovným řízením v rodině jako celku nebyli ve výzkumném souboru zastoupeni.

Informace o míře shody matky a otce při výchově uvádí tabulka 22. Jak uvádí tabulka, minimální shoda rodičů dosahovala 0 % a maximální shoda 100 %. Průměrná shoda rodičů se u jednotlivých komponentů pohybovala od 83,1 % do 86,7 %, což lze považovat za relativně vysoké hodnoty. Hodnoty zobrazené v tabulce byly vypočítány odečtením hrubých skóre komponentů výchovy matky a otce od sebe, následně dosazením do následujícího vzorce „ $100 - (|rozdí| / rozsah\ škály) * 100$ “ a zprůměrováním všech hodnot u každého komponentu výchovy, čímž byly získány hodnoty průměrné shody rodičů pro jednotlivé komponenty.

**Tabulka 22**

*Shoda rodičů v komponentech výchovy*

| SHODA V KOMPONENTECH VÝCHOVY | MIN (%) | MAX (%) | PRŮMĚRNÁ SHODA (%) |
|------------------------------|---------|---------|--------------------|
| KLADNÝ VZTAH                 | 0,0     | 100,0   | 83,7               |
| ZÁPORNÝ VZTAH                | 15,0    | 100,0   | 83,1               |
| POŽADAVKY                    | 20,0    | 100,0   | 83,5               |
| VOLNOST                      | 20,0    | 100,0   | 86,7               |

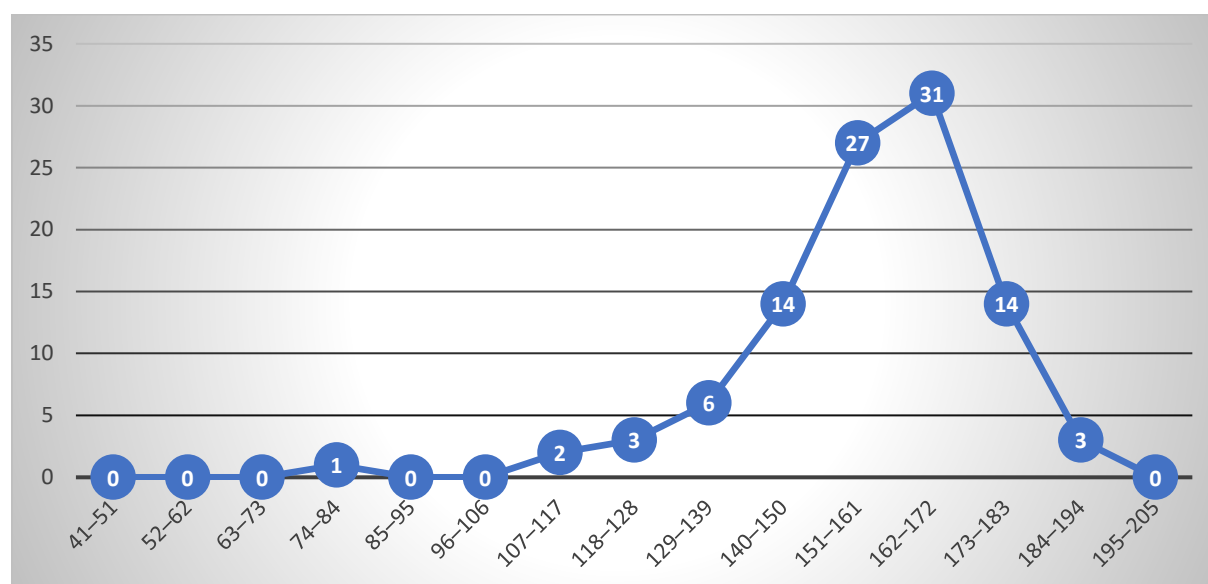
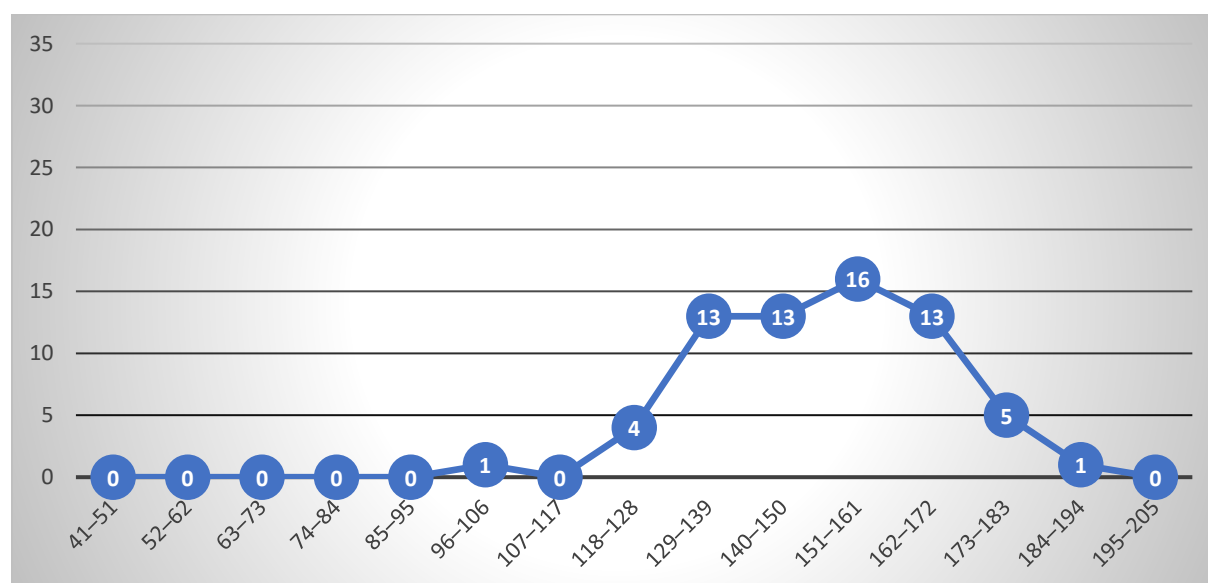
Na složení rodiny (tzn. zda je rodina, ve které respondenti vyrůstali, úplná, či neúplná) nebyli respondenti dotazováni. Ve výzkumném souboru byli zastoupeni čtyři respondenti, kteří v dotazníku uvedli informace pouze pro matku a jeden respondent, který uvedl informace pouze pro otce. Ostatní respondenti uvedli informace pro oba rodiče.

### 7.1.2 SCHUTTEOVÉ ŠKÁLA EMOČNÍ INTELIGENCE

Tabulka 23 popisuje výzkumný soubor z hlediska emoční inteligence, o níž byla data získána Schutteové škálou emoční inteligence. Z tabulky je zřejmé, že se výsledky žen a mužů liší – v porovnání s muži jsou výsledky emoční inteligence žen více rozptýleny a průměrný skóre i medián žen je vyšší. Graf 2 a 3 dále poskytuje informace o distribuci výsledků emoční inteligence žen a mužů, přičemž je z nich patrná odlišná distribuce – výsledky žen jsou kumulovány blíže vyšším hodnotám emoční inteligence než výsledky mužů. Nutné je však podotknout, že hodnoty uvedené v tabulce 23 a grafu 2 a 3 nejsou standardizovanými skóre, avšak skóre hrubými. Rozmezí škály, na které se mohou hrubé skóre pohybovat, je 41–205.

**Tabulka 23***Popis výzkumného souboru z hlediska emoční inteligence*

| EMOČNÍ INTELIIGENCE | <i>n</i>   | MIN       | MAX        | PRŮMĚR       | MEDIÁN     | MODUS      | SM. ODCH.   |
|---------------------|------------|-----------|------------|--------------|------------|------------|-------------|
| ŽENY                | 101        | 83        | 193        | 158,2        | 161        | 172        | 17,8        |
| MUŽI                | 66         | 106       | 185        | 150,9        | 151        | 151        | 16,3        |
| <b>CELKEM</b>       | <b>167</b> | <b>83</b> | <b>193</b> | <b>155,4</b> | <b>158</b> | <b>172</b> | <b>17,5</b> |

**Graf 2***Distribuce výsledků emoční inteligence žen ve výzkumném souboru***Graf 3***Distribuce výsledků emoční inteligence mužů ve výzkumném souboru*

Popis výzkumného souboru z hlediska vztahu dimenzí (*dimenze emočního vztahu a dimenze řízení*) a emoční inteligence znázorňuje tabulka 24 a 25. Jak je vidět v tabulce 24, která popisuje charakteristiky emoční inteligence respondentů vzhledem k jejich emočnímu vztahu ze strany rodičů, nejvyššího průměrného skóru emoční inteligence dosáhli jedinci se záporně-kladným emočním vztahem ze strany rodičů (164,4) – k tomu je však nutné podotknout, že byla tato kategorie tvořena pouhými 8 respondenty, a tedy je výpovědní hodnota těchto dat omezená. Nejnižšího průměrného skóru dosáhli jedinci se záporným emočním vztahem ze strany rodičů (152,0). Co se týče popisu výzkumného souboru z hlediska emoční inteligence a výchovného řízení, což zobrazuje tabulka 25, dosáhli nejvyšších průměrných hodnot emoční inteligence jedinci se slabým výchovným řízením (157,8) a nejnižších průměrných hodnot jedinci se silným výchovným řízením (150,1).

**Tabulka 24**

*Popis výzkumného souboru z hlediska emočního vztahu k dítěti a emoční inteligence*

| EMOČNÍ VZTAH K DÍTĚTI<br>A EMOČNÍ INTELIIGENCE | <i>n</i> | <i>MIN</i> | <i>MAX</i> | <i>PRŮMĚŘ</i> | <i>MEDIÁN</i> | <i>MODUS</i> | <i>SM. ODCH.</i> |
|------------------------------------------------|----------|------------|------------|---------------|---------------|--------------|------------------|
| ZÁPORNĚ-KLADNÝ                                 | 8        | 144        | 181        | 164,4         | 167,5         | - *          | 12,7             |
| EXTRÉMNĚ KLADNÝ                                | 32       | 127        | 193        | 160,9         | 161,5         | 170          | 15,3             |
| KLADNÝ                                         | 41       | 106        | 183        | 156,2         | 158,0         | 172          | 15,7             |
| ZÁPORNÝ                                        | 86       | 83         | 189        | 152,0         | 153,0         | 168          | 18,9             |

\* hodnota modu není k dispozici, jelikož je v kategorii záporně-kladný málo respondentů.

**Tabulka 25**

*Popis výzkumného souboru z hlediska výchovného řízení a emoční inteligence*

| VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ A EMOČNÍ<br>INTELIIGENCE | <i>n</i> | <i>MIN</i> | <i>MAX</i> | <i>PRŮMĚŘ</i> | <i>MEDIÁN</i> | <i>MODUS</i> | <i>SM. ODCH.</i> |
|------------------------------------------|----------|------------|------------|---------------|---------------|--------------|------------------|
| SLABÉ                                    | 78       | 106        | 189        | 157,8         | 160,0         | 172          | 16,3             |
| ROZPORNÉ                                 | 64       | 109        | 185        | 154,4         | 156,5         | 147          | 16,8             |
| SILNÉ                                    | 25       | 83         | 193        | 150,1         | 155,0         | 155          | 22,0             |

Tabulka 26 uvádí charakteristiky emoční inteligence respondentů v závislosti na oboru jejich studia. Nejvyššího průměrného skóru emoční inteligence dosáhli respondenti, jejichž oborem studia je pedagogika (159,4) a nejnižšího průměrného skóru respondenti, kteří jsou zaměřeni na právo, bezpečnost a veřejnou správu (149,4) – i zde je však potřeba přihlídnout ke skutečnosti, že byla tato kategorie tvořena pouhými 10 respondenty.

**Tabulka 26***Popis výzkumného souboru z hlediska oboru studia a emoční inteligence*

| OBOR STUDIA A EMOČNÍ INTELIGENCE   | <i>n</i> | MIN | MAX | PRŮMĚR | MEDIÁN | MODUS | SM. ODCH. |
|------------------------------------|----------|-----|-----|--------|--------|-------|-----------|
| PEDAGOGIKA                         | 18       | 124 | 185 | 159,4  | 158,5  | 158,0 | 13,5      |
| SLUŽBY                             | 6        | 135 | 183 | 159,2  | 161,0  | - *   | 21,2      |
| HUMANITNÍ A SPOLEČENSKÉ VĚDY       | 16       | 130 | 185 | 158,8  | 159,0  | 168,0 | 15,1      |
| ZDRAVOTNICTVÍ                      | 4        | 126 | 193 | 155,8  | 152,0  | - *   | 28,0      |
| VŠEOBECNÉ VZDĚLÁNÍ                 | 62       | 108 | 183 | 155,1  | 157,0  | 172,0 | 16,1      |
| EKONOMIE A MANAGEMENT              | 21       | 109 | 175 | 154,5  | 155,0  | 170,0 | 19,4      |
| TECHNIKA                           | 30       | 106 | 177 | 153,4  | 160,0  | 161,0 | 16,6      |
| PRÁVO, BEZPEČNOST A VEŘEJNÁ SPRÁVA | 10       | 83  | 189 | 149,4  | 152,5  | - *   | 29,0      |

\* hodnota modu není k dispozici, jelikož je v kategorii málo respondentů.

## 7.2 VÝSLEDKY OVĚŘENÍ PLATNOSTI STATISTICKÝCH HYPOTÉZ

K ověření normality dat byl použit Shapiro-Wilkův test a kvantilové grafy, dle kterých data nepocházela z normálního rozložení. Z toho důvodu byl ke statistickému testování hypotéz použit neparametrický test, konkrétně Mann-Whitneyův U test. Hypotézy byly testovány na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

**H1: Jedinci ve věku 18–25 let s kladným a extrémně kladným emočním vztahem ze strany rodičů dosahují statisticky významně vyšší míry emoční inteligence než jedinci ve věku 18–25 let se záporným emočním vztahem ze strany rodičů.**

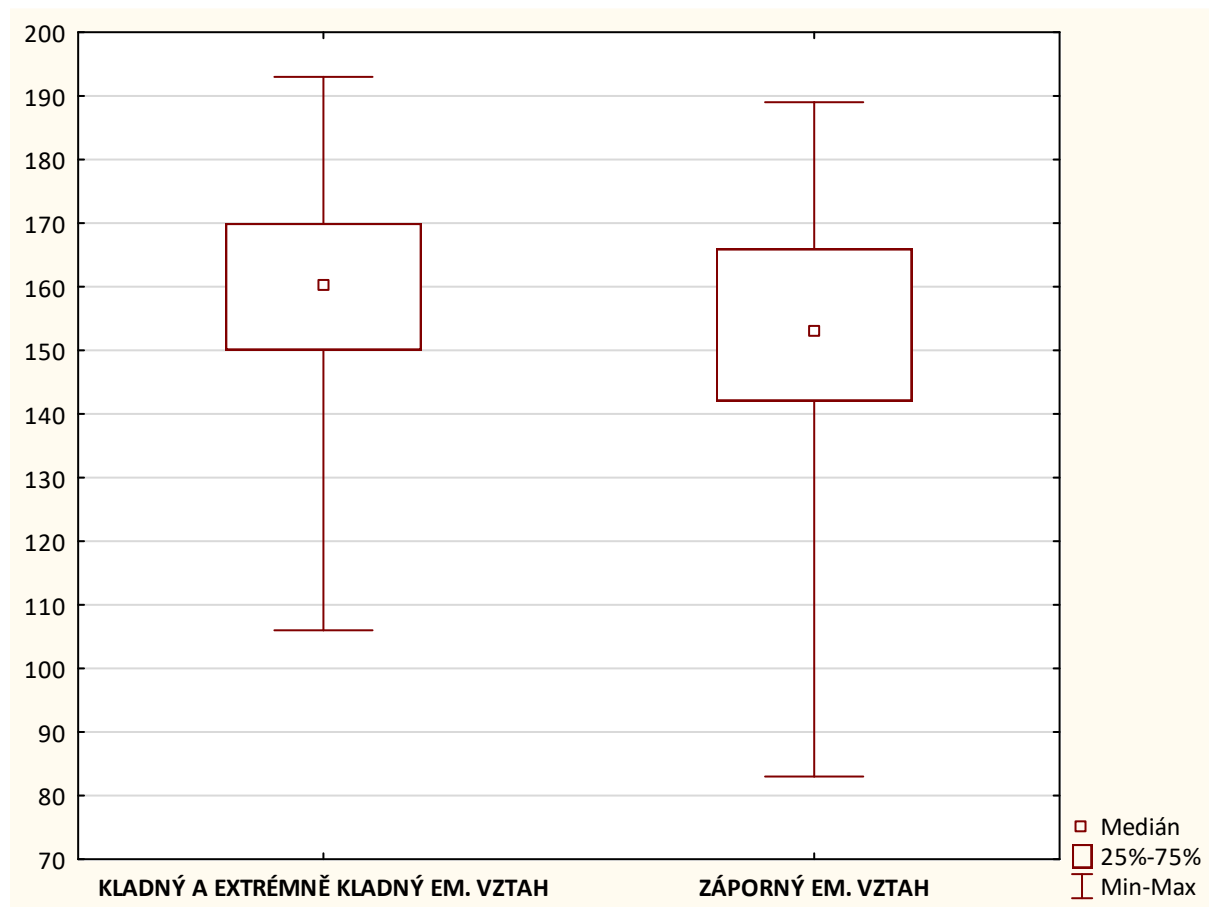
Analýza prokázala statisticky signifikantní rozdíl mezi jedinci s kladným a extrémně kladným emočním vztahem ze strany rodičů a jedinci se záporným emočním vztahem ze strany rodičů ( $p = 0,032$ ). Z toho důvodu přijímáme alternativní hypotézu, tedy že **jedinci ve věku 18–25 let s kladným a extrémně kladným emočním vztahem ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondenty) dosahují statisticky významně vyšší míry emoční inteligence než jedinci ve věku 18–25 let se záporným emočním vztahem ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondenty).**

**Tabulka 27***Rozdíl v míře emoční inteligence mezi jedinci s kladným/extrémně kladným a záporným emočním vztahem ze strany rodičů*

| EMOČNÍ VZTAH K DÍTĚTI<br>( <i>n</i> = 159) | <i>n</i> | <i>U</i> | <i>Z</i> | PRŮMĚR | MEDIÁN | P-HODNOTA    |
|--------------------------------------------|----------|----------|----------|--------|--------|--------------|
| KLADNÝ A EXTRÉMNĚ Kladný                   | 73       | 2518,00  | 2,14     | 158,26 | 160    | <b>0,032</b> |
| ZÁPORNÝ                                    | 86       |          |          | 152,05 | 153    |              |

**Graf 4**

*Krabicový graf míry emoční inteligence jedinců s kladným/extrémně kladným a záporným emočním vztahem ze strany rodičů*



**H2: Jedinci ve věku 18–25 let se silným výchovným řízením ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondenty) dosahují statisticky významně vyšší míry emoční inteligence než jedinci ve věku 18–25 let se slabým výchovným řízením ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondenty).**

Analýzou nebyl prokázán statisticky signifikantní rozdíl v míře emoční inteligence mezi jedinci se silným výchovným řízením a jedinci se slabým výchovným řízením ze strany rodičů ( $p = 0,065$ ). Vzhledem k tomu zamítáme alternativní hypotézu o existenci statisticky významného rozdílu a přijímáme nulovou hypotézu, tedy že **jedinci ve věku 18–25 let se silným výchovným řízením ze strany rodičů nedosahují statisticky významně vyšší míry emoční inteligence než jedinci ve věku 18–25 let se slabým výchovným řízením ze strany rodičů.**

**Tabulka 28**

*Rozdíl v míře emoční inteligence mezi jedinci se silným a slabým výchovným řízením ze strany rodičů*

| VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ<br>(n = 103) | n  | U      | Z    | PRŮMĚR | MEDIÁN | P-HODNOTA |
|------------------------------|----|--------|------|--------|--------|-----------|
| SILNÉ                        | 25 | 735,00 | 1,84 | 150,08 | 155    | 0,065     |
| SLABÉ                        | 78 |        |      | 157,79 | 160    |           |

**Graf 5**

*Krabicový graf míry emoční inteligence jedinců se silným a slabým výchovným řízením ze strany rodičů*



**H3: Ženy ve věku 18–25 let dosahují statisticky významně vyšší míry emoční inteligence než muži ve věku 18–25 let.**

Analýza prokázala statisticky signifikantní rozdíl mezi mírou emoční inteligence žen a mužů ( $p = 0,002$ ). Na základě tohoto zjištění alternativní hypotézu, tedy že **ženy ve věku 18–25 let dosahují statisticky významně vyšší míry emoční inteligence než muži ve věku 18–25 let**, přijímáme.

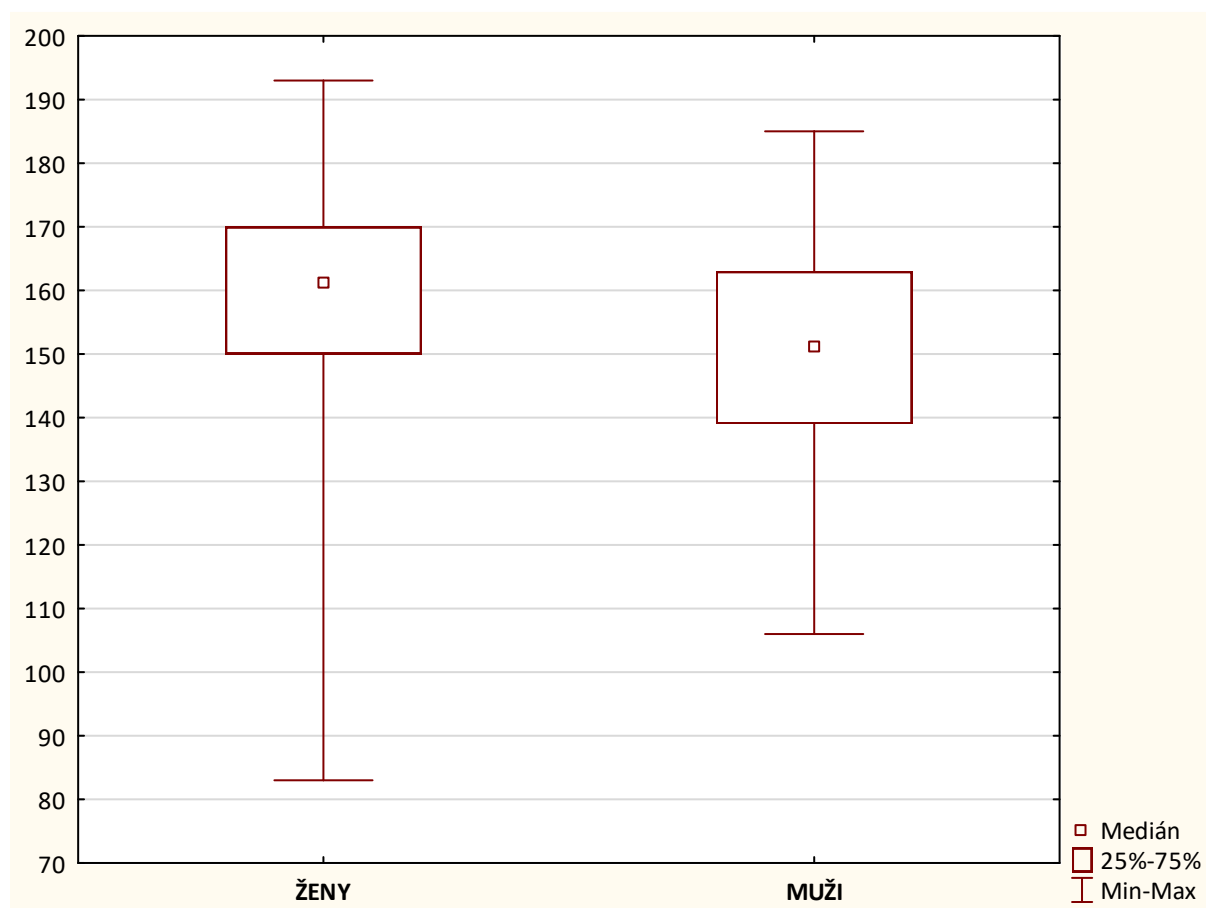
**Tabulka 29**

*Rozdíl v míře emoční inteligence mezi ženami a muži*

| POHLAVÍ<br>(n = 167) | n   | U       | Z    | PRŮMĚR | MEDIÁN | P-HODNOTA    |
|----------------------|-----|---------|------|--------|--------|--------------|
| ŽENA                 | 101 | 2385,50 | 3,10 | 158,25 | 161    | <b>0,002</b> |
| MUŽ                  | 66  |         |      | 150,92 | 151    |              |

**Graf 6**

*Krabicový graf míry emoční inteligence žen a mužů*



### 7.3 DALŠÍ VÝSLEDKY

Data byla dále podrobena korelační analýze za účelem zjištění síly vztahu mezi jednotlivými komponenty výchovy a mírou emoční inteligence. Jelikož data nepocházela z normálního rozložení, byl ke korelační analýze použit Spearmanův korelační koeficient. Tabulka 30 zobrazuje výsledky analýzy, podle které se korelační koeficient u jednotlivých komponentů pohybuje v rozmezí od -0,15 do 0,12.

**Tabulka 30**

*Vztah mezi jednotlivými komponenty výchovy a mírou emoční inteligence*

| KOMPONENT VÝCHOVY | SPEARMAN ( <i>r</i> ) | P-HODNOTA |
|-------------------|-----------------------|-----------|
| KLADNÝ VZTAH      | 0,12                  | 0,135     |
| ZÁPORNÝ VZTAH     | -0,15                 | 0,062     |
| POŽADAVKY         | -0,13                 | 0,100     |
| VOLNOST           | 0,11                  | 0,162     |

## 8. DISKUZE

---

### 8.1 DISKUZE VÝSLEDKŮ

Hlavním cílem práce bylo prozkoumat, zda souvisí výchovný styl ze strany rodičů (respektive jeho dimenze, tj. *dimenze emočního vztahu* a *dimenze výchovného řízení* – subjektivní hodnocení respondenty) s mírou emoční inteligence jejich potomků, kteří jsou ve věku od 18 let do 25 let. V případě, že by se tato souvislost potvrdila, bylo cílem zjistit, jakým způsobem spolu obě proměnné souvisí. Dále si práce kladla za cíl zjistit, zda se liší míra emoční inteligence mezi ženami a muži. Naplnění zmiňovaných cílů a konkrétní výsledky jsou diskutovány v textu níže.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že **jedinci s kladným a extrémně kladným emočním vztahem ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondenty) mají statisticky významně vyšší míru emoční inteligence než jedinci se záporným emočním vztahem ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondenty)**. V hrubých skórech se jedná o rozdíl v průměru přibližně 6 bodů ve prospěch jedinců s kladným a extrémně kladným emočním vztahem ze strany rodičů (viz tabulka 27, s. 54). Ke stejnému závěru, tedy že jedinci, ke kterým mají rodiče kladný emoční vztah, dosahují statisticky významně vyšší míry emoční inteligence, dospěli ve svých výzkumech také Asghariová s Besharat (2011), Alegre (2011) a Cameronová a kol. (2020). Všechny typy emočního vztahu, které byly ve výzkumném souboru této práce zastoupeny, nebyly statisticky testovány, avšak byly popsány pomocí deskriptivní statistiky. Jak znázorňuje tabulka 24 (s. 53), vůbec nejvyšší míry emoční inteligence dosáhli jedinci se záporně-kladným emočním vztahem ze strany rodičů. Zde je však nutné přihlídnout ke skutečnosti, že respondentů s tímto emočním vztahem bylo ve výzkumném souboru jen 8, což má na platnost výsledků významný vliv, a proto je nutné k závěrům vycházejících z takto malého počtu respondentů přistupovat kriticky. Když se zamýšlím nad tím, proč dosáhli respondenti s kladným a extrémně kladným emočním vztahem ze strany rodičů vyšší míry emoční inteligence, domnívám se, že je to zapříčiněno například tím, že většinou těmito rodičům záleží na vztahu s dítětem, snaží se pro dítě vytvořit bezpečný prostor, dítě se jim může svěřit, prožívají spolu pozitivní emoce, své dítě jsou schopni a ochotni emočně podpořit, se svým dítětem komunikují atd. Uvědomuji si však, že existuje obrovské množství proměnných, které mají na míru emoční inteligence vliv, a že emoční vztah rodičů k dítěti je jen jednou z mnoha proměnných.

Dále se výzkum zaměřoval na zjištění toho, jakým způsobem souvisí s mírou emoční inteligence výchovné řízení. Při pohledu na tabulku 25 (s. 53), která uvádí informace o míře emoční inteligence ve vztahu k výchovnému řízení, je zjevné, že v míře emoční inteligence mezi jednotlivými typy výchovného řízení rozdíly existují – průměrná hodnota emoční inteligence respondentů se slabým výchovným řízením je přibližně o 7,5 bodů hrubého skóru vyšší než průměrná hodnota

emoční inteligence respondentů se silným výchovným řízením. Průměrná hodnota emoční inteligence respondentů s rozporným výchovným řízením se pohybuje mezi hodnotami slabého a silného výchovného řízení. I přesto, že deskriptivní statistika existenci rozdílu mezi jednotlivými typy výchovného řízení potvrdila, **statistické testování statisticky významný rozdíl v míře emoční inteligence mezi silným výchovným řízením a slabým výchovným řízením ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondenty) nepotvrdilo**. Co se týče studií zabývajících se tímto tématem, bohužel nebyla dohledána žádná, která by byla zaměřena přímo na vztah emoční inteligence a výchovného řízení. Byly však dohledány studie zabývající se vztahem emoční inteligence a výchovného stylu jako celku, ze kterého se dá výchovné řízení odvodit. Studie zde však nedochází k jednoznačnému závěru, jelikož některé z nich (například Nastasaová & Salaová, 2012; Priyaová & Jaswantiová, 2020) se shodují na tom, že jedinci vychovávaní liberálním či shovívavým výchovným stylem, který odpovídá slabému výchovnému řízení, dosahují vyšší míry emoční inteligence než jedinci vychovávaní ostatními výchovnými styly. Naproti tomu jiné studie (například Shalini & Acharya, 2013; Reyes-Wapano, 2021) uvádí, že vyšší míry emoční inteligence dosahují jedinci vychovávaní autoritativním výchovným stylem, který odpovídá silnému výchovnému řízení. V rozporu s uvedeným bylo ve výzkumu Cameronové a kol. (2020) zjištěno, že v míře emoční inteligence nehraje tak podstatnou roli výchovné řízení, avšak emoční vztah rodičů k dítěti. Dle závěrů zmiňovaného výzkumu dosáhli nejvyšších hodnot emoční inteligence respondenti s autoritativně-vzájemným (lze přirovnat k silnému výchovnému řízení) a shovívavým výchovným stylem (lze přirovnat ke slabému výchovnému řízení), jejichž průměrná hodnota emoční inteligence byla v podstatě totožná. Byly však nalezeny statisticky významné rozdíly mezi výchovnými styly odmítajícími a akceptujícími. Domnívám se, že odlišnosti ve výsledcích jednotlivých studií a výzkumem popisovaným v této práci jsou patrně zapříčiněny rozdílnou metodologií výzkumů, použitím odlišných psychodiagnostických metod, odlišnostmi v kultuře respondentů a zejména rozdílnou operacionalizací proměnných (prezentované výzkumy pracovaly s výchovnými styly jako celky, a ještě k tomu podle různých modelů, kdežto výzkum v této práci zacházel s jednotlivými dimenzemi výchovných stylů, tj. *dimenzí emočního vztahu a dimenzí výchovného řízení*).

Srovnání žen a mužů z hlediska míry emoční inteligence bylo další oblastí, na kterou se výzkum soustředil. Na základě deskriptivní statistiky bylo zjištěno, že průměrná hodnota emoční inteligence žen se pohybovala o necelých 7,5 bodů hrubého skóru výše než průměrná hodnota emoční inteligence mužů (viz tabulka 23, s. 52). Následná **statistická analýza prokázala, že mezi mírou emoční inteligence žen a mužů statisticky významný rozdíl existuje, a to ve prospěch žen**. S tím se ztotožňují i Schutteová a kol. (1998), Van Rooy a kol. (2005), Martinsová a kol. (2010) či Snowden a kol. (2015). Ve zmíněných výzkumech byla stejně jako ve výzkumu v této práci použita

k měření emoční inteligence Schutteové škála emoční inteligence. To, že ženy dosahují vyšší míry emoční inteligence, uvádí ve svých výzkumech i například Mayer a kol. (1999), Brackett a kol. (2004), Kafetsios (2004), Austinová a kol. (2005), Palmer a kol. (2005), Goldenbergová a kol. (2006) anebo Farrelly s Austinovou (2007). V těchto výzkumech byly nicméně k měření emoční inteligence použity odlišné psychodiagnostické metody (převážně MSCEIT). Tato zjištění si vysvětlují dvěma způsoby, z nichž prvním je, že za vyšší míru emoční inteligence žen jsou zodpovědné *biologické faktory*. Lze se setkat s tvrzeními, že vyšší míra některých složek emoční inteligence u žen je způsobena odlišným fungováním jejich hormonální soustavy – Rodriguesová a kol. (2009) například uvádí, že vyšší míra empatie žen je způsobena mimo jiné vyšším množstvím hormonu oxytocinu v jejich těle. Bartzová a kol. (2019) dokonce provedli experiment, ve kterém zjistili, že muži, kterým bylo v těle uměle zvýšeno množství hormonu oxytocinu, dosahovali vyšší míry vcítění se než muži, kterým bylo podáno pouze placebo. Vyšší míru emoční inteligence žen si dále vysvětlují *sociálními faktory*. Již od dětství je k výchově dívek přistupováno odlišným způsobem než k výchově chlapců. Zatímco dívky jsou spíše podporovány k projevování svých emocí, chlapci jsou spíše vedeni k jejich potlačování, jelikož je jejich projevování často mylně vnímáno jako slabost. Mimoto je ženské pohlaví vnímáno jako zranitelné, „křehké“, více emocionální a společnost na ženy také nahlíží jako na potenciální budoucí matky, což vede k tomu, že od nich společnost vyšší míru emoční inteligence očekává. Do určité míry se tak může jednat o výsledek sebezplňujícího se proroctví. Na druhou stranu jsem si samozřejmě vědom toho, že zmíněné nelze generalizovat, jelikož zaprvé záleží na výchově konkrétních rodičů (ne všichni rodiče přistupují k výchově svých dětí stejným způsobem) a zadruhé stejně jako se vyvíjí a mění společnost, vyvíjí se a mění i společenská paradigmatata.

Ke zjištění síly vztahu mezi jednotlivými komponenty výchovy a mírou emoční inteligence byla provedena korelační analýza. Ta prokázala mezi všemi čtyřmi komponenty výchovy a mírou emoční inteligence slabé vztahy (korelační koeficient interpretován podle Dostála, 2016). I když žádná z korelací nedosahovala statistické významnosti, byla mezi komponentem kladného vztahu a mírou emoční inteligence, stejně jako mezi komponentem volnosti a mírou emoční inteligence nalezena pozitivní korelace. Na základě toho lze říci, že obecně vzato se zvyšujícím se kladným emočním vztahem ze strany rodičů a se zvyšujícím se volností ve výchově se emoční inteligence do určité míry zvyšuje (statisticky nesignifikantně). Dále byla mezi komponentem záporného vztahu a mírou emoční inteligence, stejně jako mezi komponentem požadavků a mírou emoční inteligence nalezena negativní korelace. Z toho lze usuzovat, že obecně vzato se zvyšujícím se záporným emočním vztahem ze strany rodičů a se zvyšujícím se mírou požadavků ve výchově se emoční inteligence do jisté míry snižuje (statisticky nesignifikantně). Domnívám se, že příčinu toho, že korelace nebyly statisticky významné a zároveň byly mezi proměnnými prokázány pouze slabé vztahy,

lze spatřovat v množství proměnných, které míru emoční inteligence ovlivňují (například genetika, různé environmentální vlivy apod.). Výchova je totiž pouze jednou z mnoha proměnných podílejících se na míře emoční inteligence. Lze si představit například situaci, kdy rodiče vychovávají svého potomka takovým způsobem, kterým jeho emoční inteligenci nerozvíjí, avšak to ještě neznamená, že by jejich potomek nemohl svou emoční inteligenci rozvíjet jinými způsoby – nepodnětnou výchovu mohou vhodným přístupem kompenzovat například prarodiče dítěte, jeho učitelé, jeho přátelé anebo i samo dítě pomocí seberozvoje (tréninkem sebepoznání, sebereflexe, sociálních dovedností apod.).

Výsledky také ukázaly, že ve výzkumném souboru dominovali respondenti se slabým výchovným řízením (46,7 %), což koresponduje s informacemi uváděnými Gillernovou (2011), která popisuje výzkum z roku 2002, ve kterém respondenti se slabým výchovným řízením tvořili 45 %, tedy o necelé 2 % méně než ve výzkumu popisovaném v této práci. Silnou převahu slabého výchovného řízení nad ostatními typy výchovného řízení si vysvětlují současným velmi populárním alternativním přístupem k výchově dětí (Šafránková, 2019) a také krizí autority (Vališová, 2011; Strouhal, 2013; Helus, 2015). Příliš volná výchova, která je spojena s absencí jakýchkoliv hranic, však není pro děti prospěšná, jelikož děti v určitých ohledech jasně stanovené hranice pro svůj zdravý vývoj potřebují, přináší jim totiž jakýsi pocit bezpečí, samozřejmě však za předpokladu, že jsou ony hranice nastaveny vhodně. Dále ve výzkumném souboru překvapivě dominovali respondenti se záporným emočním vztahem ze strany rodičů (51,5 %). Ve výzkumu z roku 2002, který popisuje Gillernová (2011), respondenti se záporným emočním vztahem ze strany rodičů dominovali také, nicméně byli zastoupeni „pouze“ ve 39 %. Myslím si, že by tento markantní rozdíl mohl být zapříčiněn odlišným věkem respondentů (věk respondentů ve výzkumu popisovaném Gillernovou [2011] byl 11–18 let, avšak ve výzkumu v této práci 18–25 let) anebo změnami ve společnosti vlivem odlišné doby sběru dat. To, že více než polovinu výzkumného souboru tvořili respondenti se záporným emočním vztahem ze strany rodičů, by mohlo být dle mého názoru způsobeno například tím, že právě ve věku od 18 do 25 let dochází k osamostatňování se, což může být doprovázeno střety názorů mezi rodiči a jejich potomky. S přihlédnutím k efektu novosti, který je zodpovědný za to, že si lidé vybavují spíše to, co prožili v nedávné době a zároveň tomu přisuzují větší důležitost (Jedlička et al., 2018), se pak mohlo stát, že respondenti výchovu hodnotili více negativně.

## 8.2 LIMITY VÝZKUMU

Každý výzkum, tedy i tento, naráží na určité limity, které mohou neblaze ovlivnit výsledky, a proto je nutné tyto limity zmínit a brát v potaz.

Za hlavní limit výzkumu lze považovat použití sebeposuzovací psychodiagnostické metody pro měření emoční inteligence. Vzhledem k tomu, že jsou sebeposuzovací metody založeny na schopnosti introspekce a sebereflexe, je naprosto klíčové, aby byli respondenti v této oblasti dostatečně rozvinutí. V případě, že by respondenti nebyli schopni adekvátně nahlížet sami na sebe a posuzovat sami sebe, nemusely by jimi uvedené informace, a tedy i výsledky, odpovídat skutečnosti. Tato tendence byla však u některých otázek v dotazníku patrná – například s výrokem „*Jsem si vědom(a) toho, jak se neverbálně (mimikou, gesty apod.) projevuji při komunikaci s jinými*“ na pětibodové škále souhlasilo a spíše souhlasilo téměř 70 % respondentů a s výrokem „*Jsem si vědom(a) toho, co lidé ve styku s jinými vyjadřují neverbálně (mimikou, gesty apod.)*“ souhlasilo a spíše souhlasilo dokonce téměř 80 % respondentů. To by mohlo být spojeno i s efektem sociální desirability, kterým by mohly být výsledky taktéž ovlivněny, a proto je nutné brát tento efekt v úvahu. Jedním z úskalí sebeposuzovacích metod je totiž to, že nejsou odolné vůči záměrnému zkreslení respondentem, jelikož respondent dopředu ví, co položky zjišťují a jaký je jejich účel. Právě z toho důvodu může respondent záměrně odpovídat takovým způsobem, který je sociálně žádoucí, což má však za následek možné zkreslení výsledků.

Jedním z možných limitů mohla být také skutečnost, že respondenti hodnotili způsob výchovy retrospektivně, což s sebou nese určité riziko možného zkreslení vlivem slábnutí paměťových stop.

Jako další limit lze označit způsob výběru respondentů, který nebyl založen na pravděpodobnostním výběru, avšak na výběru nepravděpodobnostním, konkrétně na základě dobrovolnosti, dostupnosti a nabalování (tzv. snowball). Tento způsob mohl mít za následek účast spíše motivovaných respondentů, nižší reprezentativnost výzkumného souboru a s ní spojenou problematickou zobecnitelnost na celou populaci.

Dalším limitem, který rovněž souvisí s výzkumným souborem, je nevyváženost výzkumného souboru z hlediska pohlaví. Ve výzkumném souboru totiž ženy převažovaly nad muži v poměru 60,5 % ku 39,5 %. Tuto skutečnost lze pravděpodobně vysvětlit větším zájmem žen o psychologická témata, eventuálně se lze zamýšlet nad tím, zda není nevyváženost výzkumného souboru způsobena tím, že jsou ženy ochotnější než muži.

### **8.3 PŘÍNOS VÝZKUMU**

Za největší přínos výzkumu popisovaného v této práci považuji jeho ojedinělost, jelikož přináší zajímavé informace o tématu, které dosud není na území České republiky probádané a výzkumy zde na toto téma v podstatě neexistují. Výsledky výzkumu mohou být přínosné zejména pro oblast práce s dětmi, rodiči a rodinou jako celkem.

### **8.4 MOŽNOSTI DALŠÍHO VÝZKUMU**

Výsledky tohoto výzkumu by mohly sloužit jako podnět pro další zkoumání této oblasti. Další výzkumy by se mohly zaměřit na zkoumání problematiky z jiného úhlu pohledu, tzn. postupovat podle odlišných modelů emoční inteligence a stylů výchovy, s čímž přirozeně souvisí i použití odlišných psychodiagnostických metod (u emoční inteligence by se mohlo například jednat o použití výkonových metod). Zajímavé výsledky by mohlo přinést také zkoumání tohoto tématu u širšího věkového rozpětí, než je tomu v tomto výzkumu. Dále by mohlo být přínosné provést sběr dat za použití triangulace metod, tzn. nezakládat zjištění pouze na informacích získaných z dotazníků od respondentů, avšak použít i další metody, jako například rozhovor s respondenty (a nejlépe i s jejich rodiči), pozorování respondentů při interakci s jejich rodiči (například pomocí metody LTP) anebo další dotazník pro ověření informací (ten by mohl být administrován nejen respondentům, tj. dětem/dospívajícím, ale i jejich rodičům, což by umožnilo následné porovnání výsledků). Přínosná by mohla být také komplexnější analýza vztahů mezi jednotlivými proměnnými (výchova, pohlaví a míra emoční inteligence) v rámci jednoho modelu. Další výzkumy by se mohly zaměřit nejen na zkoumání vztahu emoční inteligence s výchovným stylem, ale také na zkoumání vztahu s dalšími proměnnými, které by na míru emoční inteligence mohly mít vliv (genetika, způsob komunikace v rodině, kultura apod.).

## ZÁVĚR

---

Diplomová práce se věnuje tématu emoční inteligence a výchovného stylu ze strany rodičů. Práce se dělí na dvě části, tj. část literárně přehledovou a část výzkumnou.

V literárně přehledové části práce jsou popsány základní poznatky, které zprostředkovávají vhled do zkoumané problematiky. Tato část je tvořena třemi kapitolami, z nichž první je kapitola o emoční inteligenci, druhou kapitola o výchově v rodině a třetí kapitola o dosavadních výzkumech zabývajících se vztahem emoční inteligence a dalších charakteristik, jako je pohlaví či výchova.

Ve výzkumné části práce je představen výzkum, jehož cílem bylo prozkoumat souvislost výchovného stylu ze strany rodičů (přesněji řečeno jeho dimenzí, tj. *emočního vztahu rodičů k dítěti* a *výchovného řízení* – subjektivní hodnocení respondenty) s mírou emoční inteligence jejich potomků, kteří jsou ve věku 18–25 let. Dalším cílem bylo zjistit, zda existují mezipohlavní rozdíly v míře emoční inteligence. Výzkum měl podobu kvantitativního výzkumného šetření, kterého se zúčastnilo 167 respondentů (101 žen a 66 mužů). Sběr dat byl prováděn pomocí metody CAWI za použití dvou psychodiagnostických metod, a to Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině a Schutteové škály emoční inteligence. Statistické testování hypotéz prokázalo, že emoční inteligence jedinců s kladným a extrémně kladným emočním vztahem ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondenty) je statisticky významně vyšší než emoční inteligence jedinců se záporným emočním vztahem ze strany rodičů (subjektivní hodnocení respondenty); dále se nepodařilo prokázat existenci statisticky významného rozdílu v míře emoční inteligence mezi jedinci se slabým a silným výchovným řízením (subjektivní hodnocení respondenty), přičemž na základě deskriptivní statistiky rozdíl mezi těmito typy výchovného řízení existuje, a to tím způsobem, že jedinci se slabým výchovným řízením dosahují (statisticky nesignifikantní) vyšší míry emoční inteligence než jedinci se silným výchovným řízením; v neposlední řadě bylo prokázáno, že emoční inteligence žen je statisticky významně vyšší než emoční inteligence mužů. Dále bylo korelační analýzou zjištěno, že mezi jednotlivými komponenty výchovy (*kladný, záporný, požadavky, volnost*) a mírou emoční inteligence existují pouze slabé vztahy, které nejsou statisticky signifikantní. Vzhledem k tomu, že byl výzkumný soubor tvořen respondenty ve věku 18–25 let, samozřejmě jsou výše zmíněné závěry platné pouze pro toto věkové rozmezí.

Na základě výsledků lze říci, že výchovný styl s emoční inteligencí do určité míry souvisí. Naprosto klíčové je však mít na paměti, že existuje nespočet proměnných, které se na míře emoční inteligence podílí a které na ni mohou mít dokonce mnohonásobně větší vliv než výchova. Další proměnné však nebyly v rámci tohoto výzkumu sledovány, jelikož to nebylo jeho předmětem.

Výsledky výzkumu přináší zajímavé poznatky o dosud velmi málo probádaném tématu, jehož další zkoumání by vzhledem k jeho aktuálnosti a důležitosti rozhodně stálo za pozornost.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

---

- Alegre, A. (2011). Parenting Styles and Children's Emotional Intelligence: What do We Know? *The Family Journal*, 19(1), 56–62. <https://doi.org/10.1177/1066480710387486>
- Al-Elaimat, A., Adheisat, M., & Alomyan, H. (2020). The relationship between parenting styles and emotional intelligence of kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 190(4), 478–488. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479403>
- American Psychological Association (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7<sup>th</sup> ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy* (13. vyd.). Grada.
- Arteche, A., Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Crump, J. (2008). The relationship of trait EI with personality, IQ and sex in a UK sample of employees. *International Journal of Selection and Assessment*, 16(4), 421–426. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2008.00446.x>
- Asghari, M. S., & Besharat, M. A. (2011). The relation of perceived parenting with emotional intelligence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 231–235. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.046>
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1395–1405. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.014>
- Austin, E. J., Saklofske, D. H, Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555–562. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00114-4](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00114-4)
- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent and can it be done? *Perspective in Education*, 21, 3–13.
- Bar-On, R. (2004). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thomé, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28(6), 1107–1118. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(99\)00160-9](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(99)00160-9)

- Bartz, J. A., Nitschke, J. P., Krol, S. A., & Tellier, P. (2019). Oxytocin Selectively Improves Empathic Accuracy: A Replication in Men and Novel Insights in Women. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 4(12), 1042–1048. <https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2019.01.014>
- Baumgartner, F., & Karaffová, E. (2011). Porovnanie dvoch nástrojov merania emočnej inteligencie ako črty. In K. Bartošová, M. Čerňák, P. Humpolíček, M. Kukaňová, & A. Slezáčková (Eds.), *Sociální procesy a osobnost. Člověk na cestě životem: křižovatky a mosty* (s. 21–25). Tribun EU.
- Bednářová, V. (2000). *Volný čas současné středoškolské mládeže* [rigorózní práce]. Univerzita Karlova.
- Bendl, S. (2004). Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole. *Pedagogická orientace*, 14(3), 2–20.
- Berger, K. S. (2011). *The Developing Person through the Life Span* (8<sup>th</sup> ed.). Worth Publishers.
- Boháček, J. (2020). *Sociologie řízení*. VŠEM.
- Bosáková, A. (1995). *Pořadí sourozenců: způsob výchovy v rodině a školní prospěch dítěte* [diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387–1402. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00236-8)
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional Intelligence 2.0*. TalentSmart.
- Brescoll, V. L. (2016). Leading with their hearts? How gender stereotypes of emotion lead to biased evaluations of female leaders. *The Leadership Quarterly*, 27(3), 415–428. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.02.005>
- Budínová, J. (2016). *Sebehodnocení dospívajících v souvislosti s percipovaným způsobem výchovy v rodině a některými dalšími faktory rodinného prostředí* [diplomová práce]. Masarykova univerzita.
- Cameron, M., Cramer, K. M., & Manning, D. (2020). Relating Parenting Styles to Adult Emotional Intelligence: A Retrospective Study. *Athens Journal of Social Sciences*, 7(3), 185–196. <https://doi.org/10.30958/ajss.7-3-3>
- Carthy, A., & Jameson, A. (2016). *The Emotionally Intelligent College: Transforming Third Level Education to Help Students and Educators Reach their Maximum Potential*. Cambridge Scholars Publishing.

Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306–320. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa7902\\_12](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa7902_12)

Cenková, T. (2011). *Psychologem svým dětem*. Grada.

Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 433–440. <https://doi.org/10.1002/job.319>

Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training and Development*, 51, 31–38.

Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. ISV.

Čáp, J., & Boschek, P. (1994). *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině: příručka*. Psychodiagnostika.

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2. vyd.). Portál.

Čáp, J., Čechová, V., & Boschek, P. (2000). *Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let: manuál*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Daňková, M. (2008). *Koučování – kdy, jak a proč*. Grada.

Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797–812. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(99\)00139-7](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(99)00139-7)

Dědina, J., & Cejthamr, V. (2005). *Management a organizační chování*. Grada.

Dhani, P., & Sharma, T. (2016). Emotional intelligence; history, models and measures. *International Journal of Science Technology and Management*, 5(7), 189–201.

Dobiášová, M. (2002). *K souvislostem společných činností v rodině a sociálních dovedností v rané dospělosti* [disertační práce]. Univerzita Karlova.

Doležal, J., Lacko, B., Hájek, M., Cingl, O., Krátký, J., & Hrazdilová Bočková, K. (2016). *Projektový manažer: komplexně, prakticky a podle světových standardů*. Grada.

Dostál, D. (2016). *Statistické metody v psychologii* [nepublikovaná skripta]. Univerzita Palackého.

Dunovský, J., Dytrych, Z., & Matějček, Z. (1995). *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Grada.

Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., & Váňová, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Grada.

Echedom, A. U., Nwankwo, T. V., & Nwankwo E. U. (2018). Influence of Authoritative, Authoritarian, Permissive, and the Uninvolved Parenting Styles on the Reading Attitudes of Students in Anambra State, Nigeria. *Journal of Library and Information Sciences*, 6(2), 1–25. <https://doi.org/10.15640/jlis.v6n2a1>

Farrelly, D., & Austin, E. J. (2007). Ability EI as an intelligence? Associations of the MSCEIT with performance on emotion processing and social tasks and with cognitive ability. *Cognition and Emotion*, 21(5), 1043–1063. <https://doi.org/10.1080/02699930601069404>

Fernández-Abascal, E. G., & Martín-Díaz, M. D. (2015). Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00317>

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7–12.

Finnigan, B. P., & Maulding-Green, W. (2018). The Impact of Trait Emotional Intelligence and Regulation of Emotions for Educational Leaders when dealing with Emotionally Charged Adults. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 6, 36–48.

Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi* (4. vyd.). Portál.

Freudenthaler, H. H., & Neubauer, A. C. (2007). Measuring emotional management abilities: Further evidence of the importance to distinguish between typical and maximum performance. *Personality and Individual Differences*, 42(8), 1561–1572. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.031>

Gillernová, I. (2010). Dítě v rodině. In V. Mertin, & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2. vyd., s. 183–196). Portál.

Gillernová, I. (2011). Změny rodičovských stylů výchovy v české rodině. In I. Gillernová, V. Kebza, & M. Rymeš (Eds.), *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí* (s. 121–134). Grada.

Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance-Based and Self-Report Methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 33–45. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8601\\_05](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8601_05)

Goleman, D. (2000). *Working With Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (10<sup>th</sup> ed.). Bantam Books.

Hajná, V., & Stránská, Z. (2003). Souvislost mezi způsobem výchovy v rodině a sebehodnocením mladých dospělých. In M. Svoboda, P. Humpolíček, & J. Humpolíčková (Eds.), *Sborník příspěvků 6. ročníku konference na téma Sociální procesy a osobnost 2003* (s. 113–119). Masarykova univerzita.

Hartl, P., & Hartlová H. (2015). *Psychologický slovník* (3. vyd.). Portál.

Hay Group (2005). *Emotional Competence Inventory (ECI): Technical Manual*. McClelland Center for Research and Innovation.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2. vyd.). Grada.

Husovská, D. (2019). Člověk v rodině. In J. Výrost, I. Slaměník, & E. Sollárová (Eds.), *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace* (s. 476–487). Grada.

Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and organizational effectiveness. In C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 3–12). Jossey-Bass.

Cherniss, C., Goleman, D., & Bennis, W. (2007). *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. Jossey-Bass.

Chirumbolo, A., Picconi, L., Morelli, M., & Petrides, K. V. (2019). The Assessment of Trait Emotional Intelligence: Psychometric Characteristics of the TEIQue-Full Form in a Large Italian Adult Sample. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02786>

Isquick, M. F. (1981). Training older people in empathy: effects on empathy, attitudes, and self-exploration. *The International Journal of Aging and Human Development*, 13(1), 1–14. <https://doi.org/10.2190/ba1c-6vax-276x-2k3e>

Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.

Jonker, C. S., & Vosloo, C. (2008). The psychometric properties of the Schutte Emotional Intelligence Scale. *SA Journal of Industrial Psychology*, 34(2), 21–30. <https://doi.org/10.4102/sajip.v34i2.689>

Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 129–145. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.006>

Kaliská, L., Heinzová, Z., & Nábělková, E. (2019). *Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQue-SF/TEIQue-CSF): manuál ku skráteným formám – II. časť, revidovaná verzia*. Belanium.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. vyd.). Grada.

- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent child interaction. In E. M. Hetherington, & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development* (pp. 1–101). Wiley.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. SPN.
- Matejevic, M., Jovanovic, D., & Lazarevic, V. (2014). Functionality of family relationships and parenting style in families of adolescents with substance abuse problems. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 281–287. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.157>
- Mayer J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298. [https://doi.org/10.1016/s0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/s0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23(3), 131–137. <https://doi.org/10.1080/02783190109554084>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511807947.019>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: new ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.63.6.503>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2012). *MSCEIT – Test emoční inteligence: příručka*. Hogrefe – Testcentrum.
- Mikuláščík, M. (2007). *Manažerská psychologie*. Grada.

Mikuláščík, M. (2010). *Tvořivost a inovace v práci manažera*. Grada.

Mikulková, M. (2015). *Hlavu vzhůru, rodiče! Na výchovu selským rozumem*. Grada.

MIčák, Z., Cabák, D., & Nečekalová, K. (2016). Emocionální inteligence a prosociální chování v dispozičním paradigmatu. *Psychologie a její kontexty*, 7(2), 43–58.

Nastasa, L. E., & Sala, K. (2012). Adolescents' emotional intelligence and parental styles. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 478–482. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.167>

Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2005). Models of Emotional Intelligence. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook* (pp. 31–50). Hogrefe & Huber Publishers.

Novák, T., & Dvořáčková, B. (2008). *Vztah matky a syna*. Grada.

Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.

Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R., & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33(3), 285–305. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2004.11.003>

Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook* (pp. 181–202). Hogrefe & Huber Publishers.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(99)00195-6)

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>

Petrides, K. V., & Mavroveli, S. (2018). Theory and Applications of Trait Emotional Intelligence. *Psychology*, 23(1), 24–36.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277–293. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00084-9)

Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns* (pp. 151–166). Oxford University Press.

Pitáková, M. (2014). *Praktická příručka pro chůvy*. Grada.

Pletzer, M. A. (2009). *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*. Grada.

Plháková, A. (2010). Intelligence. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy* (s. 99–102). Grada.

Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Grada.

Pöslová, B. (2020). *Tolerantní výchova*. Grada.

Priya, D., & Jaswanti, V. P. (2020). Relationship between parenting styles and emotional intelligence among late adolescents in Chennai. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 191–196.

Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada.

Procházka, R., Šmahaj, J., Kolařík, M., & Lečbych, M. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Grada.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2. vyd.). Grada.

Pugnerová, M., & Kvintová, J. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. Grada.

Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.

Reyes-Wapano, M. R. (2021). Does Parenting Style Predict Emotional Intelligence? *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 5(7), 649–657.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Salovey, P. (2008). Measuring Emotional Intelligence as a Mental Ability in Adults and Children. In G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment, Volume 2: Personality Measurement and Testing* (pp. 440–460). Sage.

Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions. *Emotion*, 1(3), 196–231. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.196>

Rodrigues, S. M., Saslow, L. R., Garcia, N., John, O. P., & Keltner, D. (2009). Oxytocin receptor genetic variation relates to empathy and stress reactivity in humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(50), 21437–21441. <https://doi.org/10.1073/pnas.0909579106>

- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281–285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Sekot, A. (2019). Význam rodičovských výchovných stylů pro sportování dětí. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 9(1), 45–64.
- Shalini, A., & Acharya, B. Y. T. (2013). Perceived Paternal Parenting style on Emotional Intelligence of Adolescents. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 1(4), 194–202.
- Shapiro, L. E. (2009). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Portál.
- Shields, S. A. (2002). *Speaking from the heart: Gender and the social meaning of emotion*. Cambridge University Press.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 226–235. <https://doi.org/10.1037/h0041114>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(98)00001-4)
- Snowden, A., Stenhouse, R., Young, J., Carver, H., Carver, F., & Brown, N. (2015). The relationship between emotional intelligence, previous caring experience and mindfulness in student nurses and midwives: a cross sectional analysis. *Nurse Education Today*, 35(1), 152–158. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.09.004>
- Soják, P. (2017). *Osobnostní a sociální rozvoj aneb Strom, mozaika a vzducholod'*. Grada.
- Steigauf, S. (2011). *Vůdcovství anebo Co vás na Harvardu nenaučí*. Grada.
- Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Grada.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika* (2. vyd.). Grada.
- Špaňhelová, I. (2010). *Dítě a rozvod rodičů*. Grada.
- Thory, K. (2013). A Gendered Analysis of Emotional Intelligence in the Workplace: Issues and Concerns for Human Resource Development. *Human Resource Development Review*, 12(2), 221–244. <https://doi.org/10.1177/1534484312469100>

- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2. vyd.). Karolinum.
- Vališová, A. (2010). Pojetí autority a její proměny v pedagogickém kontextu. *Psychologie pro praxi*, 45(3), 53–63.
- Vališová, A. (2011). Autorita v zrcadle výchovy. In A. Vališová, & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (2. vyd., s. 445–455). Grada.
- Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Grada.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689–700. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.05.023>
- Watkin, C. (2002). Developing Emotional Intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(2), 89–92. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00137>
- Wedlichová, I. (1997). *Způsob výchovy v rodině a oblíbenost žáka ve škole* [rigorózní práce]. Univerzita Karlova.
- Wilding, C. (2007). *Emotional Intelligence*. Hodder and Stoughton.
- Wilhelm, O. (2005). Measures of Emotional Intelligence: Practice and Standards. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook* (pp. 131–154). Hogrefe & Huber Publishers.
- Zacharová, E., Hermanová, M., & Šrámková, J. (2007). *Zdravotnická psychologie – Teorie a praktická cvičení*. Grada.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review. *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), 371–399. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x>
- Žáčková, H., & Jucovičová, D. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Grada.

## SEZNAM GRAFŮ

---

|                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Graf 1</b> Rozložení výzkumného souboru dle věku .....                                                                                 | 46 |
| <b>Graf 2</b> Distribuce výsledků emoční inteligence žen ve výzkumném souboru.....                                                        | 52 |
| <b>Graf 3</b> Distribuce výsledků emoční inteligence mužů ve výzkumném souboru .....                                                      | 52 |
| <b>Graf 4</b> Krabicový graf míry emoční inteligence jedinců s kladným/extrémně kladným a záporným emočním vztahem ze strany rodičů ..... | 55 |
| <b>Graf 5</b> Krabicový graf míry emoční inteligence jedinců se silným a slabým výchovným řízením ze strany rodičů                        | 56 |
| <b>Graf 6</b> Krabicový graf míry emoční inteligence žen a mužů .....                                                                     | 57 |

## SEZNAM OBRÁZKŮ

---

|                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Obrázek 1</b> Větve modelu emoční inteligence Mayera, Saloveye a Carusa z roku 2016 ..... | 15 |
| <b>Obrázek 2</b> Lewinovy styly seřazené dle míry direktivity .....                          | 27 |
| <b>Obrázek 3</b> Schaeferův model dvou nezávislých dimenzí .....                             | 28 |

## SEZNAM TABULEK

---

|                                                                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabulka 1</b> Přehled modelů emoční inteligence .....                                                                                     | 13 |
| <b>Tabulka 2</b> Nejnovější model emoční inteligence Mayera, Saloveye a Carusa z roku 2016 .....                                             | 15 |
| <b>Tabulka 3</b> Petridesův a Furnhamův rysový model emoční inteligence .....                                                                | 19 |
| <b>Tabulka 4</b> Golemanův model emoční inteligence .....                                                                                    | 21 |
| <b>Tabulka 5</b> Bar-Onův model emoční inteligence .....                                                                                     | 23 |
| <b>Tabulka 6</b> Porovnání rozložení výchovného řízení v rodině v letech 1991 a 2002 .....                                                   | 25 |
| <b>Tabulka 7</b> Model čtyř stylů výchovy Baumrindové, Maccobyové a Martina .....                                                            | 29 |
| <b>Tabulka 8</b> Čápův model dvanácti polí .....                                                                                             | 31 |
| <b>Tabulka 9</b> Čápův model devíti polí .....                                                                                               | 33 |
| <b>Tabulka 10</b> Výsledky Shapiro-Wilkova testu normality jednotlivých proměnných .....                                                     | 44 |
| <b>Tabulka 11</b> Rozložení výzkumného souboru dle pohlaví .....                                                                             | 45 |
| <b>Tabulka 12</b> Věkové charakteristiky výzkumného souboru .....                                                                            | 46 |
| <b>Tabulka 13</b> Rozložení výzkumného souboru dle nejvyššího dosaženého vzdělání .....                                                      | 46 |
| <b>Tabulka 14</b> Rozložení výzkumného souboru dle oboru studia .....                                                                        | 47 |
| <b>Tabulka 15</b> Popis výzkumného souboru z hlediska hrubých skóre komponentů výchovy .....                                                 | 48 |
| <b>Tabulka 16</b> Porovnání hodnot komponentů výchovy mužů mezi standardizačním a výzkumným souborem .....                                   | 49 |
| <b>Tabulka 17</b> Porovnání hodnot komponentů výchovy žen mezi standardizačním a výzkumným souborem .....                                    | 49 |
| <b>Tabulka 18</b> Rozložení výzkumného souboru podle emočního vztahu k dítěti zvlášť pro matku a otce .....                                  | 50 |
| <b>Tabulka 19</b> Rozložení výzkumného souboru podle výchovného řízení zvlášť pro matku a otce .....                                         | 50 |
| <b>Tabulka 20</b> Rozložení výzkumného souboru podle emočního vztahu k dítěti v rodině jako celku .....                                      | 50 |
| <b>Tabulka 21</b> Rozložení výzkumného souboru podle výchovného řízení v rodině jako celku .....                                             | 50 |
| <b>Tabulka 22</b> Shoda rodičů v komponentech výchovy .....                                                                                  | 51 |
| <b>Tabulka 23</b> Popis výzkumného souboru z hlediska emoční inteligence .....                                                               | 52 |
| <b>Tabulka 24</b> Popis výzkumného souboru z hlediska emočního vztahu k dítěti a emoční inteligence .....                                    | 53 |
| <b>Tabulka 25</b> Popis výzkumného souboru z hlediska výchovného řízení a emoční inteligence .....                                           | 53 |
| <b>Tabulka 26</b> Popis výzkumného souboru z hlediska oboru studia a emoční inteligence .....                                                | 54 |
| <b>Tabulka 27</b> Rozdíl v míře emoční inteligence mezi jedinci s kladným/extrémně kladným a záporným emočním vztahem ze strany rodičů ..... | 54 |
| <b>Tabulka 28</b> Rozdíl v míře emoční inteligence mezi jedinci se silným a slabým výchovným řízením ze strany rodičů .....                  | 56 |
| <b>Tabulka 29</b> Rozdíl v míře emoční inteligence mezi ženami a muži .....                                                                  | 57 |
| <b>Tabulka 30</b> Vztah mezi jednotlivými komponenty výchovy a mírou emoční inteligence .....                                                | 58 |

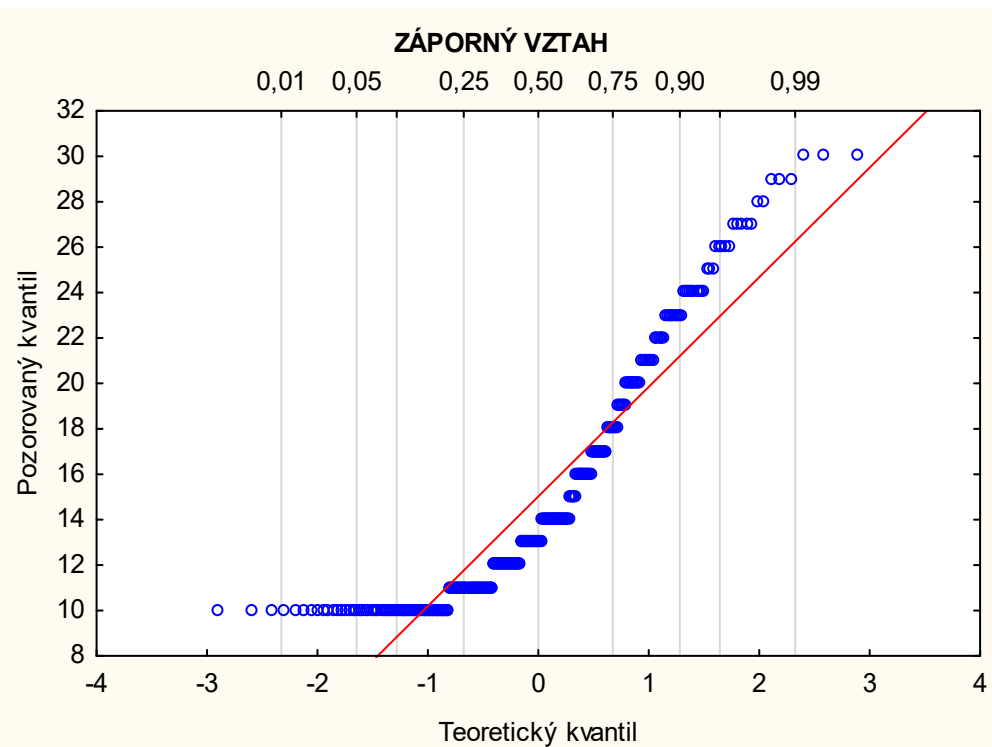
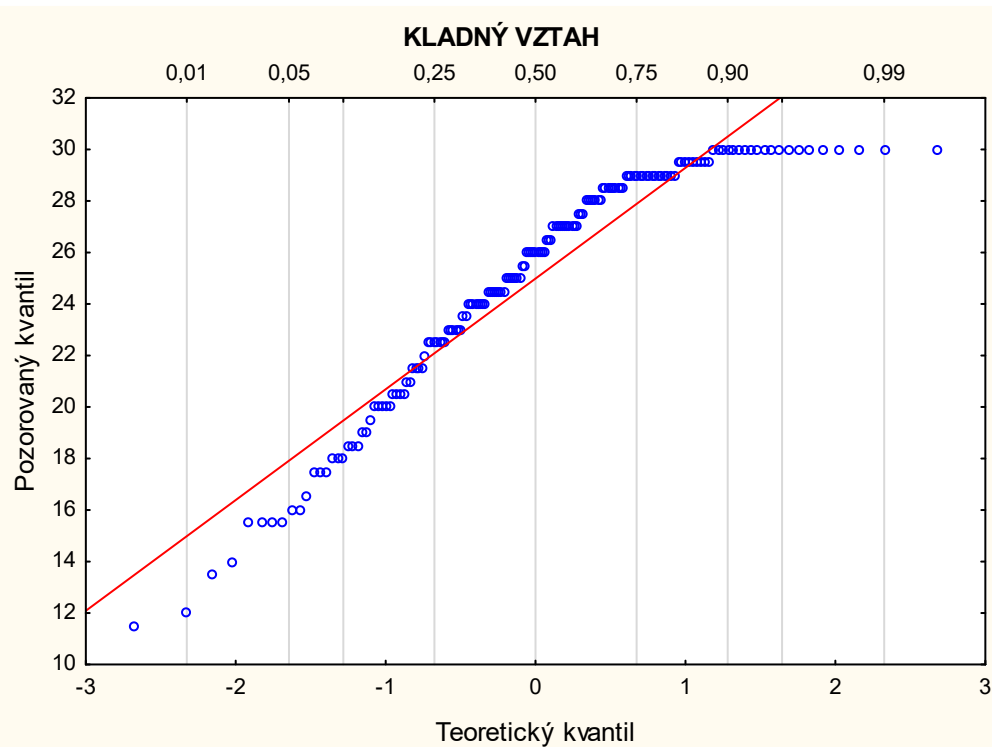
**SEZNAM ZKRATEK**

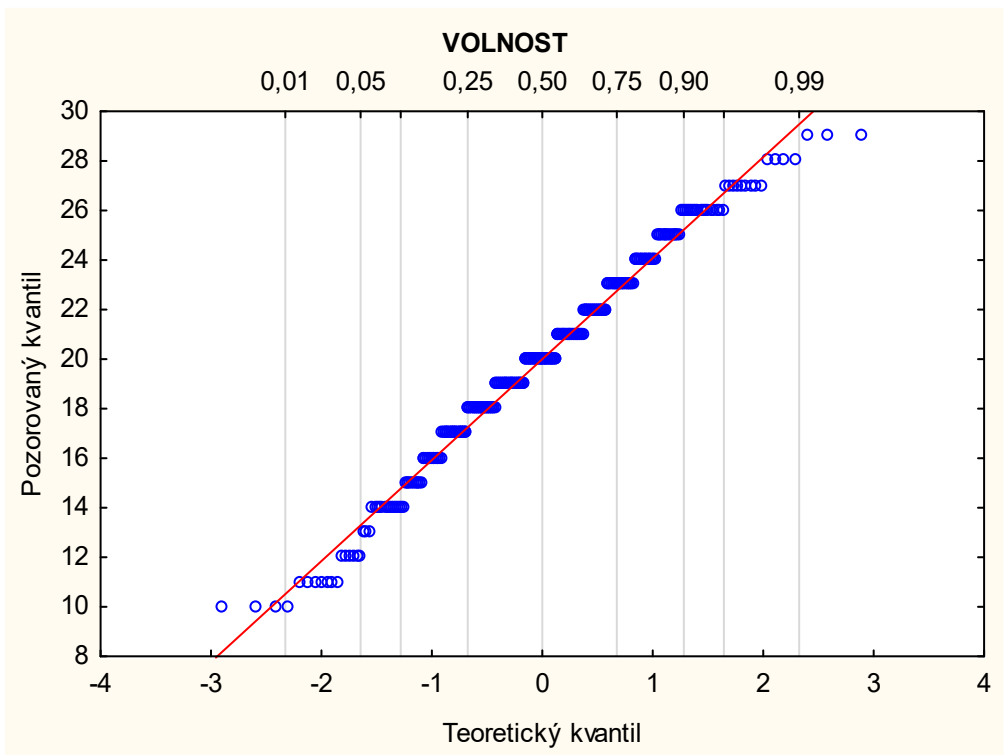
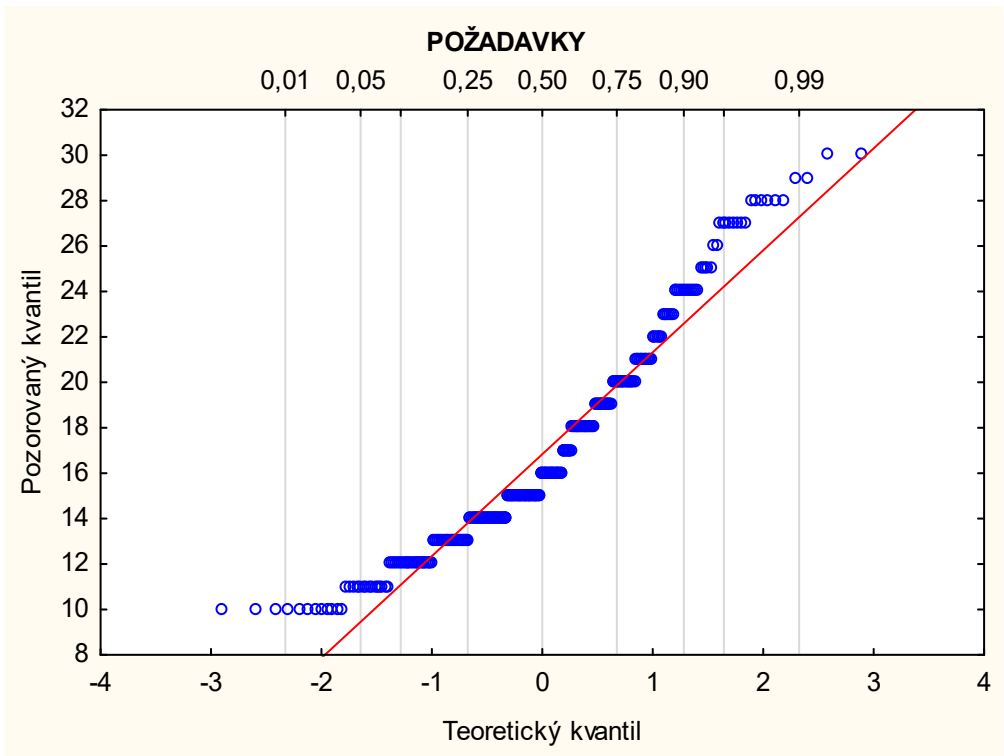
---

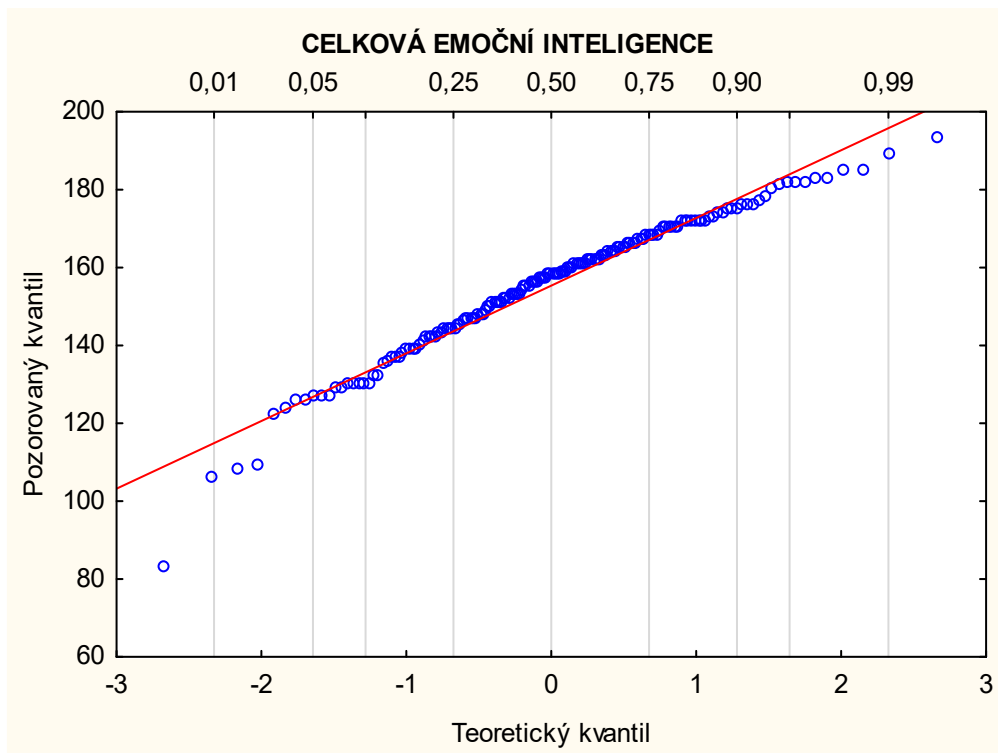
|        |                                                                                                         |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| APA    | American Psychological Association (Americká psychologická asociace)                                    |
| CAWI   | Computer Assisted Web Interviewing                                                                      |
| ECI    | Emotional Competence Inventory (Inventář emočních kompetencí)                                           |
| EQ-i   | Emotional Quotient Inventory (Inventář emočního kvocientu)                                              |
| ESI    | emočně-sociální inteligence                                                                             |
| IQ     | intelligenční kvocient                                                                                  |
| LTP    | Lausanne Trilogue Play                                                                                  |
| MEIS   | Multi-factor Emotional Intelligence Test (Multifaktorová škála emoční inteligence)                      |
| MSCEIT | Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayerův, Saloveyův a Carusův test emoční inteligence) |
| SEIS   | Schutte Emotional Intelligence Scale (Schutteové škála emoční inteligence)                              |
| SREIT  | Self-Report Emotional Intelligence Test (Sebeposuzovací test emoční inteligence)                        |
| TEIQue | Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Dotazník rysové emoční inteligence)                         |

## PŘÍLOHA 1

(kvantilové grafy jednotlivých proměnných – kladný vztah, záporný vztah, požadavky, volnost a celková emoční inteligence)







## PŘÍLOHA 2

---

(ukázka úvodních instrukcí k dotazníkům ve webové aplikaci)

### Diplomová práce

Vážení respondenti,

jmenuji se Jakub Vetýška a jsem studentem navazujícího studia psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V závěru svého studia píši diplomovou práci na téma "Vztah emoční inteligence a rodinného výchovného stylu", jejíž cílem je zjistit, zda způsob, kterým jsme vychováváni, souvisí s mírou naší emoční inteligence, popřípadě jakým způsobem spolu souvisí. Abych mohl práci dokončit, chtěl bych Vás poprosit o krátkou spolupráci v podobě vyplnění dvou dotazníků, což by Vám mělo zabrat přibližně 35 minut. Abyste však mohli dotazníky vyplnit, je nutné, aby Vám bylo od 18 do 25 let, jelikož právě této věkové skupině jsou dotazníky určeny.

Výzkum se řídí platnými etickými pravidly (GDPR, ČMPS, APA). Vaše účast ve výzkumu je dobrovolná, takže můžete práci s dotazníky kdykoliv ukončit. Vámi poskytnuté informace jsou zcela anonymní a budou sloužit pouze mně pro účely diplomové práce. Jako účastníci máte právo získat výsledky výzkumu v podobě volného přístupu k vypracované diplomové práci.

V případě jakýchkoliv dotazů či připomínek mě můžete kontaktovat na e-mailové adrese: [JakubVetyska@seznam.cz](mailto:JakubVetyska@seznam.cz)

Pokračováním s účastí ve výzkumu a výše uvedenými informacemi souhlasíte.