

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Filozofická fakulta**  
**Katedra psychologie**

# **Diplomová práce**

**Jan Maršálek**

Emoční inteligence a možnosti jejího poznávání a  
uplatnění

Emotional intelligence and possibilities of its recognition and  
application

## **Poděkování**

Rád bych poděkoval v první řadě své vedoucí diplomové práce, PhDr. Hedvice Boukalové, Ph.D., za neutuchající podporu a cenné odborné podněty a připomínky; bez jejího vedení by tato práce byla výrazně méně kvalitní. Dále pak PhDr. Mgr. Markétě Niederlové, Ph.D. za odborné konzultace a podporu v souvislosti s metodikou MSCEIT. Velký dík patří respondentům, bez jejichž nasazení a neobyčejné obětavosti by výzkumná část nemohla být vůbec realizována. V neposlední řadě bych rád poděkoval své rodině a přátelům za trpělivost a podporu na mnoha různých úrovních. Děkuji.

## **Prohlášení**

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

*V Praze dne 24. 7. 2016*

*Jan Maršálek*

## **Abstrakt**

Diplomová práce se ve své teoretické části zaměřuje na popsání základních charakteristik konceptu emoční inteligence. Jsou zde shrnuty dva základní teoretické přístupy k emoční inteligenci, přístup Mayera & Saloveye (1997) a přístup Golemanův (2000, 2011). Jsou přiblíženy některé používané metody měření emoční inteligence a zmíněny principální výhrady vůči měření EI jako takovému. Je stručně pojednáno o praktickém uplatnění emoční inteligence a teoretických možnostech jejího rozvíjení.

Empirická část shrnuje poznatky z kombinovaného kvantitativně–kvalitativního výzkumu, realizovaného na vzorku skautských vedoucích. Za pomoci metody MSCEIT (Mayer et al., 2012) bylo zjištěno, že skautští vedoucí dosahují ve srovnání se standardizačním vzorkem signifikantně nižšího skóru EQ v celkové EI, v dílčí větvi Strategická EI a v subškálách Využití emocí a Porozumění emocím. Naopak v subškále Řízení emocí dosáhli skautští vedoucí signifikantně vyššího skóru EQ ve srovnání s obecnou populací.

Výstupy kvalitativního šetření jsou v přímém rozporu s kvantitativními výstupy; respondenti se jednomyslně shodli, že skautská výchova přispěla k jejich emoční výzrállosti, a udávají mnoho konkrétních příkladů a vazeb mezi skautingem a rozvojem emoční inteligence.

Možná vysvětlení tohoto rozporu jsou diskutována v závěrečné části práce, základní pochybnosti se týkají validity MSCEIT a kulturní přenositelnosti této metody.

### **Klíčová slova:**

Emoční inteligence, skaut, skauting, MSCEIT

## **Abstract**

The aim of the theoretical part of the thesis is to describe basic characteristics of concept of the emotional intelligence. The thesis summarizes two main theoretical approaches to EI: Mayer, Salovey et al. (1997) and Goleman (2000, 2011). Several currently used EI measurement methods are introduced, along with some of the principal reservations against the EI measurement as such. Practical applications of emotional intelligence along with theoretical possibilities of further development of EI are also briefly discussed.

The empirical part summarizes the findings of combined quantitative–qualitative research realized in a sample of scout leaders. Using MSCEIT (Mayer et al., 2012), the research revealed that the scout leaders reached significantly lower EQ score in general EI, in Strategical EI branch and in subscales Using emotions and Understanding emotions. Reversely, they achieved significantly higher EQ score in subscale Managing emotions.

The outputs of the qualitative enquiry are in direct contradiction to the quantitative outputs; the respondents agreed consentaneously that the scout education improved their emotional matureness, they also provided many particular examples and links between scouting and the development of the emotional intelligence.

Possible explanations for this contrast are discussed in the closing part of the thesis; the main doubts relate to the validity of MSCEIT and the transcultural portability of the method.

### **Keywords:**

Emotional intelligence, scout, scouting, MSCEIT

# Obsah

<b>I Teoretická část</b>	<b>10</b>
<b>1 Emoční inteligence</b>	<b>11</b>
1.1 Co je emoční inteligence? . . . . .	11
1.2 Schopnostní vs. rysové pojetí . . . . .	14
1.3 Pojetí emoční inteligence dle Golemana . . . . .	17
1.4 Pojetí emoční inteligence dle Saloveye a Mayera . . . . .	27
<b>2 Měření emoční inteligence</b>	<b>36</b>
2.1 TEIQue . . . . .	36
2.2 EQ-i . . . . .	37
2.3 SEIS . . . . .	37
2.4 MSCEIT . . . . .	37
2.5 Kritika měření emoční inteligence . . . . .	39
<b>3 Praktické uplatnění emoční inteligence</b>	<b>44</b>
<b>4 Rozvoj emoční inteligence</b>	<b>46</b>
4.1 Lze emoční inteligenci vůbec rozvíjet? . . . . .	46
4.2 Metody rozvoje emoční inteligence . . . . .	47
<b>5 Skauting a emoční inteligence</b>	<b>50</b>
<b>II Empirická část</b>	<b>53</b>
<b>6 Výzkumné cíle a hypotézy</b>	<b>54</b>

<b>7</b>	<b>Provedení výzkumu</b>	<b>56</b>
7.1	Kvantitativní šetření . . . . .	56
7.2	Zdůvodnění volby metodiky MSCEIT . . . . .	56
7.3	Popis výzkumného vzorku . . . . .	57
7.4	Výsledky . . . . .	59
7.4.1	Ověření normality rozdělení . . . . .	59
7.4.2	Zhodnocení jednotlivých hypotéz . . . . .	60
7.4.3	Shrnutí výsledků . . . . .	68
7.5	Kvalitativní šetření . . . . .	68
7.6	Realizovaná metodika a výzkumné otázky . . . . .	68
7.7	Popis výzkumného vzorku . . . . .	69
7.8	Zjištěné výstupy . . . . .	70
<b>8</b>	<b>Diskuze</b>	<b>79</b>
	<b>Literatura</b>	<b>86</b>

## Seznam použitých zkratk

- EI – emoční inteligence
- SI – sociální inteligence
- EQ-i – Bar-Onův inventář emočního kvocientu
- MSCEIT – Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test
- SEIS – Schutte Emotional Intelligence Scale
- TEIQue – Trait Emotional Intelligence Questionnaire

# Úvod

Emoce provází lidský život od počátku do konce, téma emoční inteligence však nabylo na významu teprve v průběhu posledních dvou dekad. I tak však získalo značnou pozornost mezi odbornou i laickou veřejností. Různí autoři přisuzují emoční inteligenci vliv na rozličné aspekty lidského života a shodují se snad pouze na tom, že tento vliv je značný a dosud ne zcela probádaný. V konceptuálním uchopení EI panují navzdory překotnému zkoumání v posledních letech stále značné neshody a mezery a zcela přesné teoretické i praktické pojetí je stále skryto v budoucnosti – a to jen za poněkud odvážného předpokladu, že se lze vůbec na jednoznačném pojetí shodnout. Přes tuto nejednoznačnost – či snad právě pro ni – je zkoumání emoční inteligence zajímavým a lákavým tématem, v němž se s akademickou psychologií setkávají i mnohá další odvětví.

Po stručném uvedení do problematiky a historie zkoumání EI představím ve své práci několik v současnosti uznávaných teoretických přístupů a hledisek, popíšu způsoby měření emoční inteligence a částečně nastíním i kritické názory vůči takovému měření. Dále se zmíním o možnostech aplikace EI v reálném životě a o možnostech jejího rozvíjení. V závěru teoretické části uvedu některá specifika skautingu a volně přejdu k empirické části práce, v níž se budu zabývat právě vztahem mezi EI a skautingem.

V empirickém výzkumu využiji výhod kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu a pokusím se komplexně zmapovat danou problematiku. Kvantitativní přístup bude využit pro popis z hlediska výkonového hodnocení, zatímco cílem kvalitativního přístupu bude otevřít prostor pro vznik nových teorií, prohloubit již zjištěné teoretické znalosti a dále prozkoumat možnosti využití emoční inteligence v roli poloprofesionálního výchovného pracovníka – skautského vedoucího.

# Část I

## Teoretická část

# Kapitola 1

## Emoční inteligence

### 1.1 Co je emoční inteligence?

Inteligence jako taková je předmětem dělení a strukturalizace na mnoho druhů a tříd a podle mnoha různých pravidel. Některé prvky jsou přesto společné v rámci většiny teorií a přístupů; například Sternberg uvádí, že inteligence je v zásadě „*schopnost učit se ze zkušenosti, užívat metakognitivní procesy, které zkvalitňují učení, a schopnost přizpůsobovat se svému prostředí, jež může v různých sociálních a kulturních souvislostech vyžadovat různé druhy přizpůsobení*“ (Sternberg, 2002, s. 502). Zamyslíme-li se však hlouběji nad touto definicí inteligence jako obecného kognitivního konstruktů, seznáme, že ač pro řešení běžných problémů je více či méně dostatečná, některé oblasti ponechává nevysvětlené.

Sternberg a jeho současníci hovoří o inteligenci jakožto nástroji k řešení problémů, které jsou řešitelné aspoň do určité míry analytickou cestou; stranou však stojí oblasti, které nemají „logicky správné“ řešení – přesto je však i bez logicky analytického postupu možné nalézt řešení zjevně nejvhodnější. Na mysli mám práci s lidskými emocemi; jsou totiž tradičními analytickými postupy popsatelné jen do omezené míry. Například schopnost porozumět emocím vlastním, jakož i emocím druhých lidí; schopnost pochopit, jak se druzí cítí, popř. předvídat, jaké následky bude mít pro druhé mé jednání.

Ve snaze identifikovat a popsat nový druh inteligence v psychologii lze aplikovat určitou logickou posloupnost: je třeba nový koncept nejprve definovat, pak vyvinout

nástroje pro jeho měření, zdokumentovat jeho částečnou nebo úplnou nezávislost na již známých druzích inteligence a demonstrovat, že nový koncept skutečně odráží a predikuje některé aspekty reálného světa (Mayer & Salovey, 1997).

Co je to tedy vlastně ta zmiňovaná emoční inteligence? Existuje několik různých definic toho, co se skrývá pod termínem „emoční inteligence“. V dalším textu předložím několik z nich. Jejich pojetí se značně liší; některé aspekty jsou společné napříč akademickou sférou (např. koncepty empatie či emočního sebeuvědomování nalezneme ve všech teoriích, zabývajících se emoční inteligencí), jiné jsou velmi úzce vymezené pouze některými autory.

Emoční inteligencí se jako první zabývá již Thorndike (1920). Ve své klasické práci o různých typech inteligence zmiňuje vedle inteligence „abstraktní“ a „mechanické“ také inteligenci „sociální“, kterou však operacionalizuje jako „*schopnost porozumět a řídit muže a ženy, chlapce a dívky – jednat moudře v mezilidských vztazích*“ (Thorndike, 1920, s. 228) – tedy, jak bude ještě ukázáno, do značné míry podobně jako pozdější autoři definující koncept emoční inteligence. Mimo jiné navrhuje testovat sociální inteligenci rozlišováním emocí a výrazů na obrázcích lidských tváří, což je způsob používaný i dnes, bezmála o století později.

Později pracuje s konceptem emoční inteligence Gardner (1983, cit. dle Schulze, Roberts, Zeidner, & Matthews, 2007) ve své práci o mnohočetných inteligencích, kde jako aspekty inteligence zmiňuje mimo jiné interpersonální a intrapersonální inteligenci coby koncepty vztahující se ke snaze jednotlivce porozumět chování, motivaci a emocím u sebe a u druhých lidí (Gardner, 1995). Je zjevné, že tyto aspekty mají s emoční inteligencí, jak ji chápeme dnes, mnoho společného. Ostatně i Goleman (2011) ve svém díle na Gardnerovy teorie nezřídka odkazuje, ale o něm až později.

Mohutný teoretický i praktický přínos k poznávání emoční inteligence mají na kontě Salovey a Mayer (1990), kteří ve svém stěžejním díle „*Emotional intelligence*“ položili základy současného pojetí emoční inteligence. Ve svém původním konceptu vnímali emoční inteligenci jako „*schopnost sledovat pocity a emoce u sebe i druhých lidí, rozpoznávat je a užívat takto získaných informací k řízení vlastního myšlení a jednání*“ (Salovey & Mayer, 1990, s. 189). Svůj původní teoretický koncept posléze rozvinuli do přepracované podoby (viz Mayer & Salovey, 1997), v níž ho známe dnes. O jejich pojetí emoční inteligence bude podrobně pojednáno níže; na tomto místě postačí zmí-

nit, že emoční inteligenci vnímají jako komplexní „*schopnost emoce vnímat, vytvářet je a přistupovat k nim takovým způsobem, aby podporovaly myšlení, rozumět emocím a emocionálním znalostem a promyšleně regulovat emoce tak, aby podporovaly emoční a intelektuální růst*“ (Mayer & Salovey, 1997, s. 5).

V kontrastu k Mayerově a Saloveyově pojetí EI jako schopnosti lze zmínit Bar-Onovu teorii (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, & Thomé, 2000). V jeho podání nesouvisí EI pouze s emocemi a inteligencí; Bar-Onův model zahrnuje také další osobnostní charakteristiky, které dle jeho názoru ovlivňují či přímo podmiňují úspěch jedince nad rámec běžné, kognitivní inteligence. „*Bar-On definuje EI jako celou řadu nekognitivních způsobilostí, kompetencí a dovedností, které ovlivňují připravenost jedince úspěšně se vyrovnávat s nároky a tlakem prostředí*“ (Bar-On, cit. dle Neubauer & Freudenhaller, 2007, s. 63). Bar-Onovo pojetí by se tak dalo zjednodušeně shrnout do myšlenky „EI je hodna zkoumání, protože dokáže odpovědět na otázku, proč jsou někteří lidé v životě úspěšnější než jiní“. Do své teorie zakomponoval osobnostní charakteristiky, které predikují úspěch a zároveň nesouvisí s klasickou „intelektuální“ inteligencí, a vyčlenil pět základních oblastí: intrapersonální dovednosti, interpersonální dovednosti, adaptabilitu, schopnost zvládat stres a obecnou náladu ve smyslu optimismu a pocitu štěstí.

Dalším významným teoretikem s velkým vlivem zejména na popularizaci konceptu emoční inteligence je Daniel Goleman (2011). Také o jeho pojetí bude podrobněji pojednáno níže; prozatím stačí zmínit, že pracuje ve svém díle s několika více či méně konkrétními definicemi, z nichž nejspeciřtější zahrnuje sebekontrolu, nadšení a vytrvalost a schopnost motivovat sebe sama (Goleman, 2011). Golemanova kniha „*Emoční inteligence*“ z roku 1995 zprostředkovala koncept emoční inteligence široké odborné i laické populaci a dostala emoční inteligenci do popředí veřejného zájmu svým někdy až adorujícím vyzdvihováním důležitosti a nezastupitelnosti EI. Zároveň si však Goleman vysloužil řadu kritických reakcí právě za toto pojetí emoční inteligence coby stěžejní lidské charakteristiky s přehnaně velkým vlivem na rozličné aspekty života člověka (Newsome, Day, & Catano, 2000).

Na tomto místě by bylo vhodné zmínit vyjasnit pojmy sociální a emoční inteligence tak, jak budou v této práci nadále používány. Již Thorndikem zmiňované aspekty sociální inteligence jsou do značné míry podobné aspektům zmiňovaným

o mnoho let později v rámci definování pojmu emoční inteligence. Weisová a Süssová (n.d.) ve své přehledové práci uvádí, že teoretické konstrukty sociální inteligence se zabývají především kognitivními schopnostmi souvisejícími se sociálním jednáním; v tamtéž popsaném výčtu základních kognitivních aspektů přesto nalezneme značný překryv s aspekty emoční inteligence napříč jednotlivými teoriemi, jež budou rozpracovány níže. Například sociální porozumění, vnímané jako základní a klíčový aspekt sociální inteligence, je definované jako schopnost posuzovat pocity, nálady a motivaci jednotlivců a zároveň schopnost interpretovat a rozumět daným sociálním podnětům; stejné aspekty zmiňují i teorie emoční inteligence. Konstrukt sociální percepce je také v úzkém vztahu s vnímáním emocí u sebe i druhých. Obecně lze říci, že ačkoliv jsou koncepty SI a EI úzce provázané, lze mezi nimi vysledovat základní konceptuální odlišnost. Zatímco sociální inteligence míří zejména k druhým lidem a sociálnímu okolí, emoční inteligence se vedle směru „ven“ zaměřuje i na směr „dovnitř“, na vnímání a ovládání vlastních vnitřních pochodů. Rozhodl jsem se tedy pro účely této práce používat toto hlubší vymezení a zaměřit se na komplexnější koncept emoční inteligence, neboť postihuje i některé z důležitých aspektů, které by dle mého názoru neměly zůstat opominuty.

Později představím pojetí dvou v současnosti nejužívanějších přístupů – tedy teorií D. Golemana a teorií J. D. Mayera, P. Saloveye a jejich spolupůrců.

## 1.2 Schopnostní vs. rysové pojetí

Koncept emoční inteligence jako takový se v poslední době překotně rozvíjí. Vzhledem k jeho relativně nedávnému ustavení a nedlouho trvajícím výzkumům není dosud pevně uchopen ani po teoretické stránce; dá se říci, že je stále ještě ve fázi „hledání sebe sama“. A to jak z hlediska měření a aplikace, tak z hlediska samotných základů, na nichž je koncept EI postaven.

V rámci dělení a definování konceptu emoční inteligence se prvořadě projevuje rozdílnost v celkovém pojetí, jak ji popsali Furnham a Petrides (2001), kteří vymezují rozdíl mezi vnímáním emoční inteligence jako schopnosti a vnímáním emoční inteligence jako osobnostního rysu.

*Rysové pojetí* je postaveno na předpokladu, že emoční inteligence je charakterovou

vlastností, která se více či méně stabilním a trvalým způsobem projevuje v běžném životě člověka. Rysový přístup reprezentuje spíše styly *chování* člověka než efektivitu dosaženého výkonu. Pracuje s pojmy jako např. svědomitost, sebeúcta, motivace, odpovědnost, přizpůsobivost, optimismus či pocit štěstí; zkrátka s osobnostními charakteristikami, které určitým způsobem ovlivňují lidské chování a uvažování.

*Schopnostní pojetí* oproti tomu akcentuje právě důležitost *výkonu*, kterého je člověk schopen dosáhnout; efektivitu, s jakou dokáže řešit problémy, míru přesnosti jeho vnímání či analytickou schopnost emocím porozumět a rozlišovat je. Obecně tedy míru schopnosti a tím pádem cosi kvantifikovatelného, porovnatelného a snad i objektivně měřitelného.

Zásadní rozdíl je zde právě v metodách měření EI – rysový model se nesnaží o objektivní měření maximálního výkonu, spíše o popis do jisté míry stálých osobnostních tendencí a tedy o popsání *typického* výkonu. Oproti tomu pojetí schopnostní, výkonové, má daleko blíže k metodám měření klasické inteligence a je zaměřeno na změření potenciálního *maximálního* výkonu bez aspirace na popisování standardního chování. Tento rozdíl je zcela stěžejní zejména z hlediska používaných metod. U měření emoční inteligence (podobně jako u jiných konstruktů) platí, že způsob, kterým jsou měřeny proměnné zachycující individuální rozdíly, má přímý vliv na jejich operacionalizaci (Pérez, Petrides, & Furnham, 2007). Kvalita a obhajitelnost teorie je v úzkém vztahu s kvalitou a validitou metod použitých k měření a ověřování této teorie. Právě validita je však v kontextu tak subjektivního odvětví, jako je problematika emoční inteligence, velmi obtížně obhajitelná.

Je však také zapotřebí zmínit, že při měření zaměřeném na „schopnost“ či potenciál měříme vlastně „maximální“ chování, nikoliv chování typické (jako v rysovém přístupu). Je významnou – a dosud nezodpovězenou – otázkou, nakolik je maximální chování v oblasti emoční inteligence blízké chování typickému. A tedy nakolik měření odpovídá reálnému životu. Obecně lze však říci, že měření maximálního chování (např. v rámci obecného intelektu) má v oblasti predikce svůj prokázaný a nezpochybnitelný význam (Ones, Viswesvaran, & Dilchert, 2005).

## Rysový přístup

V kontextu rysových přístupů (např. Furnham & Petrides, 2001; Petrides & Furnham, 2003) lze zacházet obecně se sebehodnotícími škálami a dotazníky, aniž by bylo nutné pokoušet se o hledání a nacházení zcela objektivních zákonitostí. Pro účely rysového pojetí také není zapotřebí usilovat o konstrukci objektivních testů se „správnými“ a „špatnými“ odpověďmi. Zároveň – samozřejmě po nutném započítání vlivu sebehodnocení, desirability aj. – mohou rysové přístupy přesněji popisovat typické, každodenní lidské chování a prožívání. Stěžejní je ovšem řádné teoretické a empirické podložení jejich konstrukce; jen několik nástrojů pro měření rysové emoční inteligence vychází z jasného teoretického rámce a podmínku reálného empirického podkladu jich splňuje ještě méně (Pérez et al., 2007, s. 208). Dotazníky postavené na sebehodnocení mohou být vynikajícím nástrojem pro výzkum, nicméně nedisponují měřitelnou objektivitou, požadovanou např. pro účely výběrových řízení. Příkladem dotazníků postavených na rysovém přístupu zde bude TEIQue.

## Schopnostní přístup

Emoční inteligenci pojímají coby schopnost Mayer et al. (1997, 1999, 2003), dle nich by také měla mít určitý vztah k obecnému intelektu v kognitivním slova smyslu (Pérez et al., 2007). Na schopnostním pojetí je také postaven *nejvýznamnější* (dle Pérez et al., 2007, s. 208) diagnostický nástroj, MSCEIT.

Toto paradigma umožňuje konkrétnější a – přinejmenším zdánlivě – objektivní výstup, nicméně okamžitě se vynořují nové obtíže a nejasnosti. Základní překážkou je právě ona zmiňovaná subjektivita. Oproti standardním testům kognitivních schopností není u testů emoční inteligence možné skórovat objektivně správné odpovědi, protože ve většině případů nelze ustanovit jasná kritéria takového skórování (Pérez et al., 2007). Výkonnostní kritérium „úspěchu“ v testu tedy dostává povážlivé trhliny; při použití testu je nutné spolehnout se na předpoklad, že provedená operacionalizace proměnných je validní, což je však zatím vzhledem k rozporům v pojetí EI spíše nejisté. Nezbyvá tedy než se pokoušet kombinovat různé skórovací přístupy a hledat alternativní cesty, jak rozhodnout, co a jak je „správně“ v oblasti práce s emocemi (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2001). O kritickém zhodnocení nejasností týkajících

se konkrétně metody MSCEIT bude dále pojednáno později v části 8.

### 1.3 Pojetí emoční inteligence dle Golemana

Goleman (2011) označuje za emoční inteligenci soubor několika vlastností: schopnost dokázat motivovat sebe sama, neztrácet naději a nevzdávat se navzdory obtížím, schopnost ovládat své pohnutky a odkládat uspokojení na pozdější dobu, schopnost ovládnout vlastní náladu, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení a schopnost vcítit se do pocitů druhých lidí. Oproti intelektově zaměřené, racionální, „klasické“ inteligenci, která je de facto definována schopností řešit problémy, je tedy emoční inteligence spíše jakýmsi podpůrným mechanismem, který však do značné míry ovlivňuje výstupy a efektivitu nejen při řešení intelektových problémů. Význam emoční inteligence také výrazně stoupá v takových situacích, kde krom „racionálních“ proměnných vstupují do hry proměnné „iracionální“ – tedy lidé; jejich nepředvídatelnost z hlediska rozhodování navzdory racionálním postupům je pověstná (Tversky & Kahneman, 1983). Proto jsou v jednání s druhými lidmi často důležitější schopnosti spojené s emoční inteligencí, než schopnosti racionálního či analytického řešení „strojových“ problémů.

Pojetí Daniela Golemana (2000) rozděluje emoční inteligenci do několika dílčích konceptů. V podrobném popisu se však nebudu zabývat všemi částmi a aspekty jeho teorie; jeho podání je zaměřené velmi silně na pracovní psychologii a obchodní pojetí a v těchto oblastech se také nejčastěji pohybuje. Z jeho teorie tak budu zmiňovat spíše komplexní aspekty, které on sám předkládá coby obecně platné a zásadní i mimo pracovně-psychologické prostředí.

#### **Sebeuvědomění**

*„Vědět, co v daném okamžiku cítíme, umět uplatnit vlastní preference v rozhodování, realisticky odhadnout vlastní možnosti a schopnosti, vystupovat s oprávněnou sebedůvěrou“* (Goleman, 2000, s. 306).

Je tedy nutné mít jakýsi cit pro vlastní emoce, abychom dokázali realisticky zhodnotit, jaký dopad mají na naše duševní pochody a prožívání. S rozvinutým sebeuvě-

doměním souvisí i využívání intuice, sebedůvěra, sebejistota, vědomí si vlastní ceny a možností. Lidé, disponující touto kvalitou EI, dokáží dle Golemana vnímat souvislost mezi svým výkonem a svým emočním stavem, dokáží vystopovat původ svých emocí a přiléhavě zhodnotit jejich následky, mají odpovídající sebenáhled. Dokáží konstruktivně uvažovat o svých silných a slabých stránkách a poučit se ze zkušenosti či konstruktivní zpětné vazby.

Součástí sebeuvědomění je zároveň schopnost realistického sebehodnocení a přiléhavý sebenáhled, znalost vlastních hranic, výhod a nedostatků. Lidé s touto schopností jsou schopni poučit se ze zkušenosti, jsou přístupni konstruktivní kritice a dokáží ji využít. Jsou ochotni se vzdělávat a obecně na sobě pracovat ve smyslu celkového osobnostního rozvoje. Goleman (2000) sem řadí také smysl pro humor a schopnost dělat si legraci sám ze sebe.

Podstatná je z hlediska sebeuvědomění právě jeho přiléhavost a správnost; sebenáhled by měl být v optimálním případě objektivní; nikoliv nadměrně optimistický nebo naopak přehnaně kritický. Jen tak je otevřená cesta pro další rozvoj.

Další důležitou částí sebeuvědomění, která do jisté míry vyplývá z výše zmíněných aspektů, je sebedůvěra, čili silné vědomí vlastní hodnoty. Takoví lidé dovedou sebevědomě vystupovat a prezentovat se, odváží se riskovat, je-li to zapotřebí, a i navzdory pochybnostem či vnějšímu tlaku dokáží učinit rozhodnutí a stát si za ním, nebojí se také podstoupit konfrontaci a „ozvat se“, vyžaduje-li to situace (Goleman, 2000).

## **Sebeovládání**

*„Směrování vlastních emocí tak, aby se staly spíše motorem než brzdou jednání ve smyslu směrování k vytyčeným cílům. Svědomitost, schopnost odložit uspokojení v zájmu dosažení vzdálenějších cílů; schopnost rychle se vzpamatovat z emočního stresu“ (Goleman, 2000, s. 306).*

Schopnost kontrolovat své emoce se podle Golemana skládá z několika dílčích vlastností. Zmiňuje spolehlivost, tedy schopnost ovládat své impulsy a udržovat své chování v mezích mezilidské slušnosti a společenských norem; svědomitost, tedy schopnost nést odpovědnost za své chování i za své výsledky a pracovní výkon; při-

způsobivost, tedy schopnost akomodovat své chování vnějším změnám a podnětům; a – s ní související – schopnost přijímat nové nápady a inovace, případně je přinášet. Schopnost ovládnutí emocí však neznamena *potlačování* toho, co cítíme. Naopak, někdy je součástí tohoto procesu vědomé zvýraznění emočního prožitku, a to i navenek (Goleman, 2000). V konečném důsledku může být i smutek, vztek nebo špatná nálada prospěšná, zdravá či motivující. Stejně tak není cílem oproštění se od veškerých pocitů a změna na příslovečnou „sochu“; dlouhodobé potlačování emocí – zejména negativních – vede ke psychickým a fyzickým obtížím, jako je hypertenze, trvalé zvýšení srdeční frekvence či snížení intelektuální výkonnosti (Ashforth & Humphrey, 1993; Gross & Levenson, 1997; Hochschild, 1993). Kolísání emocí se vyhnout nelze, nicméně máme vždy možnost volby. Zda, za jakých podmínek, v jaké situaci a jakým způsobem projevíme či neprojevíme emoce navenek, to podléhá vždy našemu vlastnímu rozhodnutí. A vedle intenzity prožívaných emocí závisí toto rozhodnutí také na naší zkušenosti, okolí či kulturním zázemí a kontextu (Goleman, 2000).

## **Motivace**

*„V duchu nejvlastnějších preferencí mířit k cíli, s jejich pomocí se snažit převzít iniciativu, soustavně zvyšovat nároky na sebe samé a prokazovat odolnost vůči nezdarům a zklamáním“* (Goleman, 2000, s. 306).

Součástí motivace k vyšším cílům je podle Golemana *ctižádostivost*, tedy snaha o zlepšování vlastní práce a podávání co nejlepších výkonů; *loajalita*, tedy ztotožnění se se záměry a cíli skupiny či organizace; *iniciativa*, čili schopnost se pohotově chopit příležitosti a jít za cílem; a *optimismus*, tedy vytrvalost na cestě k cíli, ochota překonávat vzniklé překážky a schopnost odložit uspokojení okamžitých potřeb a impulsů na pozdější dobu.

Motivace dle Golemana úzce souvisí se stavem „*proudění*“ (či angl. „*flow*“ – tento termín je již relativně ustálený i v české literatuře, budu jej tedy užívat i nadále). O konceptu *flow* hovoří ve svých pracích Csikszentmihalyi (1988, 1997); jde o stav, kdy jsou všechny naše schopnosti ve stavu pohotovosti, zaměření na zajímavý problém, který chceme vyřešit – a jsme jím zaujati a pohlceni do takové míry, že ztrácíme pojem o čase, s plnou a ničím nerušenou koncentrací se věnujeme prováděné

činnosti či úkolu a s lehkostí a uvolněností zvládneme i ty nejtěžší a nejproměnlivější úkoly, navíc ve stavu hlubokého uspokojení. Dle Golemana (2011, s. 109) „*je stav proudění a touha ho dosáhnout tou nejmocnější pákou motivace. Podvědomě tíhneme k aktivitám, které jsme si oblíbili, jelikož při jejich provozování se do stavu proudění dostáváme nejsnadněji.*” K motivaci samozřejmě přispívá mnoho dalších faktorů, např. plat či nefinanční odměna, dobré jméno, soutěživost či možnost povýšení, hmotná zainteresovanost ve formě prémie či podílů na zisku; „*nejmocnějším motorem činnosti nejsou však vlivy vnější, nýbrž vnitřní*” (Goleman, 2011, s. 110).

**Ctižádost** Součástí motivace je v Golemanově pojetí také ctižádost ve smyslu snahy o zlepšování sebe samého, zvyšování svých kompetencí, odborný i osobní rozvoj, jakési směřování k dokonalosti. Ctižádostiví lidé mají „tah na branku”, jdou za cílem či splněním úkolu, jsou orientováni na výsledek. Kladou na sebe vysoké nároky, stanovují si náročné cíle, jejichž dosažení je však rozvíjí a motivuje k dalším výkonům. Mívají také tendenci minimalizovat rizika neúspěchu prostřednictvím získávání informací a hledání co nejlepších řešení (Goleman, 2011). Tyto vlastnosti působí na první pohled jako charakteristiky ideálního zaměstnance, nicméně jde pouze o jeden z aspektů (byť ten, který je třeba mezi obchodníky vysoce ceněný). Například v pomáhajících profesích ustupuje důležitost ctižádostivosti jiným a zde potřebnějším charakteristikám, například níže zmiňované empatii. Je také zapotřebí zmínit, že ctižádostivost a příliš vysoké nároky a cíle mohou vést naopak k demotivaci či přemotivovanosti a riziku selhání, případně mohou vyžadovat další intervenci a změny (Tolli & Schmidt, 2008).

**Loajalita** Dalším aspektem motivace je dle Golemana loajalita, ztotožnění se s cíli skupiny či organizace. Lidé s touto vlastností se při rozhodování nechávají ovlivnit žebříčkem hodnot vlastním dané skupině, aktivně a ochotně vyhledávají cesty ke splnění nebo přispění ke skupinovému úkolu, jsou ochotni v zájmu dosažení skupinového cíle podstupovat i osobní oběti (např. práce v osobním volnu nebo úkoly navíc). Práce ve skupině a pro skupinu je jimi vnímána jako uspokojující, rozvíjející, zajímavá, podnětná a ve shodě s jejich osobními cíli a oni sami jsou pak označováni za oddané členy se silným pocitem sounáležitosti. Zároveň jsou tito loajální členové

méně náchylní k podléhání stresu (Leong, Furnham, & Cooper, 1996) a jsou ochotni snášet i tlaky a nároky, které by nezainteresovaný či neloajální pracovník vnímal jako obtížné, nepřekonatelné či nesnesitelné (Goleman, 2011).

**Iniciativa a optimismus** Poslední částí motivace je dle Golemana iniciativa a optimismus, tedy aktivní přístup k práci a vytrvalost navzdory překážkám. Iniciativní lidé se dokážou aktivně chápat příležitosti, vyhledávají nové úkoly (i nad rámec svých povinností), za účelem dosažení cíle dokáží i překračovat předpisy, pravidla či hranice a dokážou svým elánem také strhnout ostatní k podobným výkonům (Goleman, 2000). Tito lidé jednají dřív, než jsou k tomu okolnostmi donuceni, a často tedy postřehnou příležitosti či možnosti dříve než ostatní, což jim přináší (nejen konkurenční) výhody; mohou tak například s předstihem přistupovat k preventivním, ochranným či rozvojovým opatřením, k nimž se ostatní uchylují, až když už je pozdě. Uvažují dopředu namísto opožděného reagování a neváhají projevit aktivitu a pracovat navíc, je-li to vzhledem k situaci zapotřebí (Goleman, 2000). Optimističtí lidé jsou pak těmi, kteří jdou vytrvale a přes překážky za cílem, jsou poháněni spíše vírou v úspěch než strachem z neúspěchu a když už k neúspěchu dojde, vnímají jej spíše jako důsledek nepřízně vnějších okolností, nikoliv jako osobní nedostatek či nekompetentnost (Goleman, 2000). Jsou to ti, kteří se nevzdávají, neztrácejí pozitivní perspektivu a neodávají se beznaději ani ve chvílích, kdy se nedaří. Naopak – dokáží často svůj neúspěch přetavit v poučnou zkušenost a zpětně se na něm obohatit pro další růst a rozvoj. Důležitá je zde vnímaná míra vlivu; optimista vnímá selhání jako souhrn objektivních faktorů, které se dají dodatečně ovlivnit, zatímco pesimista jako osudovou pohromu, se kterou on sám nemůže nic dělat. Hlubším poznáním této problematiky se zabývá např. Rotter (1966) či Roddenberry and Renk (2010) v pracích na téma fenoménu „locus of control“. Locus of control může být buď interní (tedy „věřím, že mohu ovlivňovat svůj život, řídím to, jak se mi daří“) nebo externí (tedy „mám na svůj život malý vliv, jsem jen hříčkou osudu“) (Rotter, 1966), přičemž optimisté jsou na této škále (zjednodušeně řečeno) na straně „interní“ – věří, že mají vliv na svůj život, a selhání vnímají jako pobídku k budoucí nápravě. Ashkanasy (2002) ve své studii kombinuje poznatky z výzkumů EI a atribuční teorie a zdůrazňuje vliv atribucí v oblasti práce s emocemi a vliv okolních lidí na výkon a prožívání jedince.

Poukazuje na fakt, že krom vlastních atribucí zde hraje významnou roli i postoj okolí, a že je tedy vhodné udržovat ve svém okolí pozitivní emoční klima.

Taylor a Brown (1988) ve své práci uvádějí, že optimistický přístup může mít pozitivní důsledky i na úrovni duševního zdraví, a to i v případě přehnaného optimismu. Tato „iluze positivity“ může být důležitá a napomáhající zejména v situacích přijímání silně kritické zpětné vazby nebo ve velmi náročných podmínkách, např. vyhrožování.

## **Empatie**

*„Vžít se do pocitů druhých, dokázat se na problémy podívat jejich očima, mít přátelské vztahy k co nejširšímu okruhu osob“* (Goleman, 2000, s. 306). Schopnost empatie představuje něco jako radar, užívaný k pohybu ve společnosti. Schopnost citlivě rozeznávat jemné náznaky a signály i z nevyslovených podnětů a přiléhavě je vyhodnocovat je postavena na schopnosti vnímání vlastních pocitů a znalosti vlastních vnitřních pochodů (Levenson & Ruef, 1997). Dle jejich výzkumů se lidé v emočně vypjatých situacích automaticky „vylad'ují“ na druhé, a to na nevědomé, fyziologické úrovni. Empatičtější lidé se vylad'ují přesněji, jejich tělesné pochody kopírují fyziologické změny u komunikačního partnera, např. v případě tepové frekvence či výraz obličeje. Do jaké míry dokáží získaných informací využít, to již záleží na dalších faktorech; na naučených dovednostech, uplatňovaných v souladu s motivací (Goleman, 2000), ale také např. se sebevědomím (neboť ochota věřit svému úsudku či „pouhé“ intuici není rozhodně automatická). Citlivost a empatie je jen nástrojem, jeho správné a přesné používání je další dovedností, kterou je zapotřebí se nejprve naučit a průběžně procvičovat. Lidé se to učí již od útlého věku a již tam jsou také pozorovatelné rozdíly. Goleman (2000) uvádí příklad s dětmi hrajícími si na hřišti; ty méně empatické neomaleně vpadnou do hry a tak ji přerušují, zatímco děti sociálně vyspělejší dokážou chvíli vyčkat a pozorovat pravidla hry, aby se později mohly nenásilně zapojit a bez problémů zapadnout do skupiny. U dospělých je to podobné – vystihnoutí „rytmu“ skupiny a správné načasování je stěžejní podmínkou hladkého začlenění.

Empatie je tedy představována jako bazální schopnost, z níž jsou odvozeny další dílčí schopnosti potřebné v mezilidském styku (Goleman, 2000). Rozeberme si je nyní

podrobněji.

**Porozumění a pochopení** Na prvním místě je to porozumění a pochopení; schopnost vycítit nálady druhých a aktivně projevit autentický zájem. Lidé s touto schopností dokážou vedle vnímání emocí druhých také dávat tuto citlivost a pochopení pro druhé najevo, což přispívá k udržování pozitivních mezilidských vztahů. Jsou ochotni spolupracovat a nabídnout druhým pomoc v naplňování jejich potřeb a přání. Tito lidé dokáží aktivně naslouchat, dávají druhému prostor a zároveň ho metodami aktivního naslouchání podporují v komunikaci. Vysílají signály ujišťující komunikačního partnera, že rozumí (např. prosté shrnutí či parafráze řečeného), adekvátně reagují a tím ukazují naladění na komunikačního partnera. Tak také získávají mnohem více informací, které pak mohou zpracovávat. Například v obchodním kontextu vstupuje do popředí metoda tzv. vztahového prodeje, která klade důraz nikoliv na tlak na zákazníka, nýbrž naopak na navázání vztahu, pochopení jeho potřeb a následnému přesnému zacílení nabídky tak, aby klientovy potřeby uspokojila (Barrick, Mount, & Strauss, 1993). Zároveň je však zapotřebí, aby zájem o komunikačního partnera a jeho potřeby byl autentický, nehraný. „Falešná“, předstíraná empatie má spíše opačný efekt. Lidé vnímají ono zmiňované „naladění“ na hlubší, neverbální a ne zcela vědomé úrovni, kterou je obtížné předstírat; předstírání dokáží intuitivně vycítit (přinejmenším na úrovni „něco není v pořádku, něco mi tu nesedí“) a výsledek je pak spíše kontraproduktivní (Davis, 1983; Ickes, 1993).

Chápavost a empatické naladění na druhé však může přinášet i obtíže; Goleman (2000) zmiňuje tzv. stres z empatie, tedy situaci, kdy člověk silně prožívá tíživou situaci druhého a přebírá jeho utrpení či obtíže tíživě na vlastní bedra. C. D. Batson přichází s myšlenkou, že empatie a altruismus je v zásadě reakcí na prožívané *vlastní* nepohodlí, a že empatické chování je vlastně egocentricky motivované (Batson, 1991; in Eisenberg, Eggum, & Di Giunta, 2010, s. 146). Chybí-li dostatečně silné vnitřní regulační a ochranné mechanismy a patřičná psychohygienu, může nás soucit s druhými a jejich trápením zahlcovat nadměrným stresem a vést při dlouhodobějším vystavení až k vyhoření. Tato problematika je široce zpracovávána u široké škály pomáhajících profesí, zejména u těch s nejmenší mírou vlivu na situaci, jako jsou sestry na dětských onkologických odděleních nemocnic či zdravotničtí pracovníci zasahující v rozvojo-

vých zemích.

Eisenberg et al. (2010) zmiňuje také souvislost mezi empatickým „naladěním se na druhé“ a prevencí agresivity a problémového chování; nácvik emočních dovedností s důrazem na empatii měl za následek prokazatelné snížení výskytu těchto nežádoucích jevů ve výzkumem dotčených školách.

**Péče o individuální rozvoj** Dalším aspektem empatie je podle Golemana (2000) umění napomáhat ostatním ve zlepšování výkonu a péči o rozvoj osobnosti. Lidé s touto schopností dokážou ocenit a odměnit dobrou práci druhých, předávají informace a podávají konstruktivní zpětnou vazbu, povzbuzují snahu o zlepšení výkonu, hledají možnosti dalšího růstu a rozvoje. Dokážou vést druhé a radit svým zaměstnancům, směřovat je a nastavovat cíle, jejichž dosažení vede ke zvýšení kvalifikace (Goleman, 2000). Tento aspekt se nejvýznamněji projevuje v pracovních vztazích, ale nikoli pouze tam. Schopnost podat citlivě a konstruktivně zpětnou vazbu tak, aby přišla dotyčnému vhod a namotivovala ho ke změně je, nadmíru užitečná v každém lidském vztahu. Její význam rapidně stoupá vedle manažerských pozic také tam, kde je přímo cílem druhého rozvíjet, jako například v oblasti koučování. Zvolit slova tak, aby byla užitečná a nezranila, však nemusí být pro každého triviálním úkolem; v některých kulturách jde přímo proti společenským zvyklostem někoho kritizovat, byť konstruktivně a v dobrém úmyslu. Někdy se dokonce (úmyslně nepřiměřená) kritika stává více či méně skrytou zbraní v rukou konkurenta na pracovišti; Goleman (2000) udává příklad nizozemské banky, kde se kritika používala k vytažování se na kolegy ve hře kdo s koho – bez ohledu na to, jak to na druhého působí. Dobrý úmysl, zájem a péče o druhého se pak samozřejmě ztrácí ze zřetele.

V souvislosti s tímto tématem je zapotřebí zmínit ještě efekt „sebenaplňujícího prorocství“ – neboli tzv. Pygmalion efekt – tedy efekt naplňování očekávání. Pokud od svého podřízeného očekáváme úspěch – nebo naopak neúspěch – s velkou pravděpodobností se naše očekávání naplní. Tento jev byl důkladně zkoumán v rámci mnoha menších empirických výzkumů (viz např. již Rosenthal & Rubin, 1978, a mnoho pozdějších), ale v nedávných longitudinálních studiích i na velkých vzorcích; signifikance tohoto jevu byla například prokázána na vzorku  $n = 73$  učitelů matematiky a  $n = 1289$  studentů pátých tříd, kde očekávání učitelů významně formovala

výsledky studentů (Friedrich, Flunger, Nagengast, Jonkmann, & Trautwein, 2015). Pouhým zájmem o rozvoj druhého a pozitivním očekáváním vůči němu můžeme tedy skutečně jeho výkon zlepšit.

### **Společenská obratnost**

*„Zvládat vlastní emoce, přesně odhadovat nejrůznější společenské vztahy a situace; dokázat jednat schůdně, umět užívat společenskou obratnost k přesvědčování, vedení lidí, umět ji uplatnit ve vyjednávání a smířčí taktice, v zájmu spolupráce i týmové práce“* Goleman (2000, s. 306). Goleman dělí tento aspekt opět do několika různých pododdílů.

**Uplatnění vlivu na ostatní** Jako stěžejní vidí Goleman schopnost ovlivňovat ostatní; vnímat jejich potřeby a správně odhadnout a použít vhodnou přesvědčovací taktiku. Lidé s touto schopností dokáží druhé zaujmout, dovedou kvalitně a přesvědčivě prezentovat sebe sama i schopnosti či produkty druhých, umí využívat efektu dramatickosti pro dosažení cíle Goleman (2000). Tito lidé dokáží odhadnout a předvídat reakci publika či protistrany a dovedou jí přizpůsobit svou strategii. Flexibilita je zde velmi podstatná; neschopnost pružně měnit strategii podle situace vede k neúspěchu a naborává empatický vztah (jak bylo již zmiňováno výše v části o pozorném naslouchání a přizpůsobování se posluchači). Rapidně zde stoupá význam naladění se na komunikačního partnera; machiavellistický styl nátlakového přesvědčování pouze za účelem vlastního zisku také k přesvědčivosti nepřispívá (Goleman, 2000). Lze zaznamenat souvislost mezi tímto konceptem a „Ovládáním emocí“ Saloveye a Mayera (viz část 1.4).

**Umění komunikace** Tedy schopnost naslouchat, přijímat a vysílat jasné a srozumitelné signály (Goleman, 2000). O důležitosti empatického naslouchání bylo již pojednáno výše; Goleman však vedle toho akcentuje i aktivní podílení na výměně myšlenek a názorů, schopnost citlivě reagovat na různé – i nejjemnější – emoční náznaky a upravovat podle nich své chování. Zároveň se lidé s touto schopností snaží aktivně přispět k porozumění, cení si informací a jejich transparentního předávání, oceňují otevřenou komunikaci a dokáží akceptovat kritiku. Důraz je kladen nejen na schopnost (pasivního) přijímání, ale i aktivního projevoování emocí, sdílení informací,

používání metod aktivního naslouchání (klást vhodné či provokující otázky, dávat najevo pochopení a ochotu naslouchat a vyslechnout druhého, nevstupovat do hovoru nevhodným či netaktním způsobem). Umění přesně a korektně komunikovat je také spjata se schopností sebeovládání, s držením kontroly nad vlastním chováním a emočními projevy. I ve vypjatých situacích je vhodné zachovávat klid a emoční neutralitu a udržovat si koncentraci na problém, nikoliv na osobu „protivníka“. Optimální je navodit si neutrální náladu, neboť tak lze lépe vnímat i jemné změny v náladě partnera a adekvátně na ně reagovat (Erber et al., 1996). S takto „chladnou hlavou“ se pak lze oprostít od osobních problémů a zachovat si flexibilitu v přijímání sdělovaných informací i v předávání vlastních odpovědí. V konverzaci se pak takoví lidé dokážou zaměřit na podstatu řešeného problému, zvážit pozitivní i negativní aspekty situace a konstruktivně přispět k nalézání nejvýhodnějšího řešení. Ani nával vlastních emocí jim nebrání v tom, aby zůstali koncentrováni, plně přítomni a k dispozici komunikačnímu partnerovi; neuchylují se pak ke standardním, strojovým či emočně vypjatým a osobním reakcím, které jinak konstruktivní komunikaci brzdí (Goleman, 2000).

**Řešení konfliktů** V Golemanově podání tedy umění vyjednávat a urovnávat spory. Lidé nadaní schopností řešit konflikty dokážou zvládat i obtížné situace diplomaticky, s lehkostí a taktem, dovedou včas odhalit potenciální konflikt, otevřeně ho pojmenovat a přispět ke smírnému a klidnému řešení, podněcují konstruktivní a klidnou diskusi (oproti emočně vypjaté hádce či konfliktu) jakožto optimální cestu k řešení a snaží se navrhnout řešení akceptovatelná oběma stranami (Goleman, 2000). Goleman také uvádí stručný popis klidného a kreativního řešení konfliktů, popř. zabránění jejich eskalaci: v první řadě zachovat klid, analyzovat své vlastní pocity a projevit je; následně projevit ochotu k dohodě a kompromisu částečným přistoupením na podmínky, prezentovat své stanovisko spíše neutrálním tónem (nikoliv konfrontačně) a snažit se najít řešení spravedlivé, uspokojivé a přijatelné pro obě strany (Goleman, 2000). V zásadě jde tedy o to, aby obě strany měly pocit, že z konfliktu vycházejí neporaženy (a nikoliv nutně vítězně), přičemž při řešení konfliktů jde skutečně spíše o subjektivní pocit než o objektivně analyzovatelné výstupy.

## Kritika Golemanova přístupu

Teorie Daniela Golemana je často kritizována zejména pro svou snahu nadměrně popularizovat emoční inteligenci a bez patřičných empirických důkazů nadhodnocovat její význam pro život. Za obzvláště kontroverzní je považováno jeho tvrzení, že emoční inteligence je pro úspěšný život významnějším prediktorem než kognitivní intelekt (Newsome et al., 2000). Jakkoliv je užitečná pro teorie osobnosti či z hlediska osobnostního rozvoje, její reálné dopady nejsou dle později realizovaných kritických studií tak zásadní a nenahraditelné. Například Golemanem udávanou predikci akademické úspěšnosti (Goleman, 2011) zkoumal obsáhle Newsome et al. (2000) a neobjevil žádný významný vztah mezi emoční inteligencí a akademickým úspěchem. Stejně téma zkoumali i O'Connor a Little (2003), a to za pomoci sebehodnotících i objektivních nástrojů (MSCEIT a EQ-i); objevili pouze slabé korelace mezi některými škálami a akademickou úspěšností. Golemanovy teze jsou tedy rozporovány empirickými studiemi.

## 1.4 Pojetí emoční inteligence dle Saloveye a Mayera

Salovey a Mayer (1990) přináší definici emoční inteligence coby schopnosti zpracovávat emocionální informace přesně a efektivně, včetně informací relevantních pro rozpoznávání, konstrukci a regulaci emocí u sebe samého i u druhých.

V pozdější revidované a upravené práci definují emoční inteligenci jako „*schopnost vnímat, vyhodnocovat a vyjadřovat emoce; schopnost volně přijímat a/nebo vytvářet pocity, které podporují myšlení; schopnost porozumět emocím a emočnímu poznání; a schopnost regulovat emoce za účelem podpory emočního a intelektuálního růstu*“ (Mayer & Salovey, 1997, s. 10).

Lidé s vysokou emoční inteligencí by tedy měli být schopni sledovat a vnímat své vlastní emoce i emoce druhých lidí, dokázat mezi nimi vhodně rozlišovat a také využívat takto získaných informací k řízení a ovlivňování vlastního myšlení a jednání. Míra této schopnosti – či dílčích schopností – se pak u konkrétních jednotlivců liší. O možných příčinách těchto odlišností a možnostech případného zvyšování emoční inteligence bude dále pojednáno v kapitole 4 a v druhé části práce věnované empi-

rickému výzkumu.

Konkrétně je možné specifikovat následující dílčí faktory (Neubauer & Freudenhaler, 2007; Wilhelm, 2007):

### **Vnímání, posuzování a vyjadřování emocí**

První větev EI dle Mayera et al. se dělí na několik dílčích prvků: schopnost identifikovat emoce ve vlastních fyzických stavech a myšlenkách; schopnost identifikovat emoce druhých lidí přímo či prostřednictvím jazyka, zvuku, vzhledu aj.; schopnost přiléhavě vyjadřovat emoce i potřeby vztahující se k nim; a schopnost rozlišovat mezi správným a nesprávným či čestným a nečestným vyjadřováním emocí (Mayer & Salovey, 1997). Salovey a Mayer (1990) uvádí, že procesy, obsažené v konstruktu emoční inteligence, jsou spouštěny již v okamžiku, kdy jakákoliv informace s afektivním nábojem vstoupí do systému vnímání. Emoční inteligence pak umožňuje přesné zhodnocení a vyjádření pocitů, které v nás daná situace či podnět vyvolává. Zároveň jsou pak emoce vyjadřovány podle určitých vnitřních zákonitostí (obecně v zásadě platných, ale na individuální úrovni samozřejmě odlišných pro jednoho každého člověka) a tím pádem srozumitelné i pro druhé. Schopnost přesně vyjadřovat emoce, popř. vysílat jasné a přiléhavé signály, je posléze důležitá pro interpersonální přenos emočních informací. Zcela základní a stěžejní je zde však schopnost vůbec vnímat *své vlastní* pocity – nevím-li, co cítím, těžko se podle toho můžu chovat. Salovey a Mayer (1990) i Goleman (2011) v tomto kontextu shodně uvádějí jako příklad poruchu zvanou alexithymie, tedy neschopnosti zhodnotit a následně vyjádřit vlastní emoce. Doplním ještě méně klasický příklad; neschopnost porozumět vlastním emocím a rozeznat je od sebe – či od pocitu hladu – je pozorována i u závažnějších stavů poruch příjmu potravy (Oldershaw, Lavender, Sallis, Stahl, & Schmidt, 2015).

Jak dále zmiňuje Salovey a Mayer (1990), jsou v zásadě dvě možnosti, jak do lidského systému vnímání může vstoupit informace s emočním nábojem: verbální a neverbální forma. *„Učení se o emocích závisí zčásti na tom, že se o nich jasně mluví. Tato forma sociálního učení přímo interaguje se schopností introspekce a dává na jejím základě vzniknout přiměřeným a srozumitelným variantám jednání“* (Salovey & Mayer, 1990, s. 191). Je tedy důležité emoce pojmenovávat a učit se o nich otevřeně hovořit; tato teze

bude ještě zmíněna v dalších souvislostech v rámci kvalitativní empirické části 7.5.

Výzkumem neverbální formy vyjadřování emočně zabarvených informací se zabýval již Darwin (1872) ve své známé studii. Ačkoliv názory na tuto problematiku jsou dnes již v dílčích detailech nejednoznačné (podrobněji viz níže v části 7.2, popř. Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers, & Archer, 1979), je nepochybné, že velká část emočních informací proudí právě prostřednictvím neverbální komunikace. Stejně tak je nepochybné, že existují individuální rozdíly ve schopnosti srozumitelně vysílat a přijímat tyto signály, což ve výsledku ovlivňuje přesnost přenosu (Salovey & Mayer, 1990).

Verbální i neverbální informace mohou být přenášeny i nepřímou cestou; Mayer a Salovey (1997) uvádí kupříkladu emoce obsažené v malbách, hudbě, filmu, architektuře; koneckonců jedním ze samotných základních principů umění je vyvolávání emocí v jiných lidech.

### **Emoční podpora myšlení**

Emoce usnadňují myšlení směrováním pozornosti k důležitým informacím. Emoce jsou dostatečně jasné a dostupné, takže je lze používat jako pomůcka při usuzování o pocitech a vzpomínání na ně. Změny nálad mění pohled jednotlivce z optimistického v pesimistický, čímž podporují schopnost vidět věci z různých úhlů; emoční stavy v různé míře podporují specifické přístupy k řešení problémů, jako např. když pocit štěstí usnadňuje induktivní usuzování a kreativitu (Mayer & Salovey, 1997). Mayer a Salovey také uvádí, že emoce slouží od narození jako výstražný a upozorňující systém, pomáhající intelektovému zpracovávání vjemů. Malé dítě v kojeneckém věku je například velmi emotivní; směje se, když je mu dobře, pláče, když má hlad. Vedle toho, že mu projevování emocí pomáhá uspokojit jeho potřeby (a přirozeně se tak učí je projevovat), pomáhají mu také emoce v ujasnění toho, co je pro něj dobré a co nikoliv. Postupně se tak učí rozeznávat a jemněji odlišovat věci, které jsou mu příjemné a užitečné, od věcí, které mu příjemné nejsou či z nich má např. strach. Zároveň se učí diverzifikovat a rozumět jemným nuancím příčin svých pocitů, což mu pomáhá s prioritizací a zaměřením se na případné problémy tak, aby obnovil žádoucí emoční naladění. Příkladem budiž ukázka studenta sledujícího televizi, který se cítí zneklid-

něn a provinilý kvůli nedokončenému domácímú úkolu. Ve stejnou dobu se jeho učitel cítí podobně kvůli nedotažené přípravě na vyučovací hodinu další den. Učitel však – vlivem svého rozvinutějšího myšlení a pokročilejší schopnosti prioritizace úkolů na základě emočních stavů – půjde o krok dál a nepříjemné pocity zmírní tím, že vstane a přípravu na hodinu nejprve dokončí, a to dříve, než pocit viny a neklidu převáží nad příjemnými pocity ze sledování televize (Mayer & Salovey, 1997).

Další přínos emocí pro procesy myšlení je schopnost vyvolávat pocity „na povel“, takže si je člověk může lépe představit, prožít a porozumět jim. Potřebuje-li se člověk vžít do pocitů druhého či podpořit svůj rozhodovací proces, může se vcítit do příslušné situace, vyvolat si její představu v mysli a prožít si, jak by se v takové situaci cítil; případně si může vybavit již prožitou zkušenost z podobné příležitosti. Tento postup dovoluje jemnou, „hodinářskou“ práci s emocemi, jejich zkoumání, procitování a případně i manipulaci s nimi v reálném čase. Čím přesněji pak toto „emoční divadlo“ pracuje, tím více může být při rozhodování nápomocné (Mayer & Salovey, 1997).

Vogel (1997) píše o pacientovi dr. Antonia Damasia, který po drobném chirurgickém zákroku na mozku ztratil schopnost přiřazovat při rozhodování k jednotlivým variantám emoce. Dokázal brilantně zpracovat všechna pro a proti u každé jednotlivé varianty, ale vlivem chybějícího emocionálního náboje nedokázal zvolit nejlepší variantu; u myšlení chyběly pocity, nedokázal určit preference a priority. Damasio usoudil, že lidský mozek není logickým počítačem, který by pracoval racionálně a logicky (v otázce iracionality lidského rozhodování ostatně panuje shoda napříč akademickou sférou, pro srovnání např. Tversky & Kahneman, 1983), nýbrž že právě emoce nesmírně zrychlují a zjednodušují rozhodovací procesy. Podobně se s tímto názorem ztotožňuje i Goleman (2000, 2011).

Vnímavost k vlastním pocitům a vnitřním popudům nám tedy slouží jako užitečná „šipka“ či „kompas“, který nám ukazuje, ke kterému řešení či jednání se přiklonit. Je to ukazatel intuitivní, pocitový, jemného až prchavého charakteru; zároveň je však velmi rychlý a pomáhá nám instinktivně se rozhodovat během velmi krátkých časových úseků či v situacích, kdy nemáme k dispozici veškeré informace. Pomáhá nám sestavovat žebříček priorit ve vztahu k našim nejvnitřnějším přesvědčením, aniž bychom museli pracně pořizovat dlouhé seznamy „pro“ a „proti“.

Mayer a Salovey (1997) uvádí ještě další aspekt ovlivňující myšlení prostřednictvím emocí, a sice přímé ovlivnění aktuální náladou. Prožívání různých emocí přináší lidem různé úhly pohledu na jednu a tutéž objektivní skutečnost, tyto úhly pohledu se také mění v čase (spolu s náladami). Například v optimistické dobré náladě může mít člověk vyšší sebehodnocení a sebevědomí, což se bude projevovat na jeho výkonu a projevu (např. u přijímacího řízení), zatímco s pesimistickou náladou bude uchazeč pravděpodobněji sám sebe hodnotit jako méně výkonného, bude na sebe mít nižší nároky a bude pro něj náročnější je plnit. Extrémní formou tohoto příkladu je pak maniodepresivní porucha osobnosti, kde se fáze extrémního nabuzení a optimismu, kdy „nic není problém“, střídají s fázemi depresivními, kdy je naopak často náročné i vstát ráno z postele.

Poslední součástí je specifická podpora určitých nálad pro určité druhy úkolů a uvažování; některé výzkumy ukazují, že depresivní nálada je vhodnější pro řešení deduktivních úloh ve srovnání s nadšenou, dobrou náladou, zatímco pro induktivní usuzování je naopak výhodnější nálada radostná a povznesená (Palfai & Salovey, 1993).

### **Porozumění emocím a jejich analýza**

Porozumění emocím popisují Mayer a Salovey jako kombinaci několika schopností: schopnosti označovat emoce a rozpoznávat vztahy mezi slovy a emocemi jako takovými, např. vztah a rozdíl mezi „mít někoho rád“ a „někoho milovat“; schopnosti interpretovat významy emocí ve vztazích, např. že smutek často doprovází ztrátu; schopnosti porozumět komplexním a složitým pocitům – např. současně se vyskytující pocity lásky a nenávisti nebo rozkrývání směsice pocitů, jako je úcta coby kombinace strachu a překvapení; a schopnosti rozeznávat pravděpodobné přechody mezi emocemi, např. přechod od vzteku k uspokojení nebo od vzteku k zahanbení (Mayer & Salovey, 1997). Úspěšnost aplikace těchto konceptů v běžném životě souvisí s tím, jak se člověk dokáže vyrovnat s faktem, že emoce obvykle nejsou v principu polarizované, nýbrž jsou spíše součástí jakéhosi vzájemně se prolínajícího kontinua. Již od dětství se učíme emoce poznávat a pojmenovávat. Pojmenování či „onálepkování“ však není samo o sobě zdaleka dostatečné, je zapotřebí postupně začlenit

schopnost hlubšího rozpoznávání jemných zákoutí a provázaností mezi jednotlivými pocity, hlubší analýzu souvislostí, podobností a rozdílů mezi jednotlivými emočními stavy a samozřejmě také jejich reálný sebezkušenostní prožitek. Tak se učíme pochopit a efektivně využívat – a vlastně i snášet – jinak náročný fakt, že můžeme ve stejném okamžiku cítit zcela protichůdné emoce, a zároveň rozklíčovat, jakým konkrétním podnětem je způsobená která část našich pocitů, s jakými zkušenostmi je spjatá a jak – a zda – lze tedy s kterými dílčími částmi naložit.

Porozumění emocím je klíčovou součástí vývoje a rozvíjení emoční inteligence; schopnost uvažovat o vlastních pocitech, o jejich vývoji a vztahu k prožívání v mezilidských vztazích je nutnou vstupní podmínkou pro jakoukoli vědomou práci s emocemi. A to jak na praktické, konkrétní úrovni, tak na úrovni abstrakce či metakomunikace. Porozumění vlastním pocitům umožňuje konkrétnější a přesnější odhad, předvídání či plánování toho, jaké reakce v nás určité situace mohou vyvolat. Můžeme se například předem psychicky připravit na náročné úkoly či nápory, odhadnout nejvhodnější způsob komunikace obtížných témat, případně přizpůsobit naše sdělení či jiné chování očekávané reakci druhých lidí.

Schopnost analýzy emocí s sebou nese určitá rizika; budeme-li se přespříliš zamýšlet nad optimálním postupem a dopodrobna rozpitvávat každíčký detail některé zkušenosti, ztratíme zbytečně spoustu energie, která by jinak mohla být efektivně investována jinam. Navíc je třeba neztrácet ze zřetele, že ani důkladná analýza emočních stavů nemusí být nikdy zcela přesná a vyčerpávající; vždy se může objevit nový aspekt či důležitá souvislost, kterou jsme předtím nezpozorovali. Není však ani cílem analyzovat své emoce do nejjemnějších záhybů – jak již bylo zmíněno výše, emoce fungují jako citlivý intuitivní ukazatel, nikoliv jako návod k použití; jsou nejpřírodnější, jsou-li přímo prožívány, nikoliv donekonečna zvnějšku analyzovány.

### **Promyšlená regulace emocí podporující emoční a intelektový růst**

Regulace či řízení emocí je opět Mayerem a Saloveyem vnímána jako koncept složený z několika dílčích prvků: schopnosti zůstat otevřený pocitům, a to jak příjemným, tak nepříjemným; schopnosti promyšleně se poddat emoci nebo od ní získat odstup podle odhadu její informační nebo užitné hodnoty; schopnosti promyšleně

sledovat emoce ve vztahu k sobě i k ostatním, např. uvědomovat si, nakolik jsou právě jasné, typické, vlivné či rozumné; a schopnosti zvládat vlastní emoce a emoce ostatních zmírňováním negativních emocí a podporováním pozitivních, aniž by docházelo k potlačování či zveličování informací, které mohou nést (Mayer & Salovey, 1997). Tato úroveň, na které dochází k vědomému užívání emocí a emočních stavů k posílení intelektuálního a emocionálního růstu, je svými tvůrci považována za „nejvyšší“ (Mayer & Salovey, 1997, s. 14).

Jak bylo zmíněno, v první řadě je zapotřebí otevřenost vůči pocitům jakéhokoli druhu, aniž bychom je potlačovali či odmítali. Již v dětském věku se učíme rozlišovat mezi emocemi, které cítíme, a činy a akcemi, které provádíme. Oproti výše zmiňovanému kojenci, kterému emoce pomáhají k pochopení vlastního stavu, se malé dítě učí právě této odlišnosti, ovládnutí a překonávání vlastních stavů a „akutních“ potřeb. Rodiče nám při výchově předávají základní nástroje, jak zvládat nápor vlastních emocí (asi každý z nás jako dítě někdy slyšel některou z nekonečných variací na vděčná témata typu „mezi lidmi se směj, i když je ti smutno“, „když budeš našťvaný, nejdřív počítej do deseti a pak teprve reaguj“ nebo „přestaň okamžitě brečet, nebo ti dám na zadek“). Učíme se tak neprojevat vlastní emoce okamžitě, získat od nich odstup a střízlivě o nich uvažovat a ovládat je. Poznáváme, že emoce nemusí přímo vést k nějakému chování, vkládáme „intervenující proměnnou“ – vlastní rozumové uvážení, vlastní vůli a vliv. Důsledkem této výchovy je získání schopnosti přiměřeně se „připojovat“, popř. „odpojovat“ od emocí podle toho, jak je to v dané situaci vhodné (Mayer & Salovey, 1997).

I emoce vnímané jako „negativní“ (např. strach či hněv) mají své opodstatnění a často je zcela na místě podle nich bez přemýšlení jednat; coby „intuitivní zkratka“ jsou k tomu ostatně určené. Příkladem mohou být hluboko zakořeněné instinktivní reakce, jako je strach ve stavu akutního ohrožení při zemětřesení, vybičovaná agresivita tváří v tvář nebezpečnému útočníkovi či ztuhnutí úlekem před vstupem do nepřehledné zatáčky právě v okamžiku, kdy se do ní řítí nákladní auto. V náročných či kritických situacích však někdy může být výhodnější emocím naopak nepodléhat a jednat „s chladnou hlavou“; například ve vypjatém vyjednávání by nadměrná emotivita patrně neprospěla ani jedné straně. Emočně vyspělí lidé dovedou vhodně rozlišovat mezi podobnými situacemi a dovedou tak vhodně ovlivňovat své chování;

stejně tak se později dokáží poučit ze svých zkušeností a zpřesňovat a zjemňovat své sebezpoznání a sebeovládání v této oblasti, příp. využít prožitků k sebemotivaci nebo se inspirovat z hlediska možných způsobů jednání a řešení různých situací. Cesta k takové úrovni vyspělosti je však dlouhá a náročná – jedinec nejprve potřebuje zažít pocit „nerozumím plně tomu, jak se nyní cítím“, popř. „tenhle pocit nějak ovlivňuje mé myšlení“, vstřebat ho a mentálně zpracovat. Je tedy nutné vyvinout si dvojí úroveň vědomého vnímání – „jaké emoce teď právě pociťuji“ a „jak se cítím při přemýšlení o tom, jaké emoce právě pociťuji“ – a dokázat tyto úrovně dobře rozlišovat, plynule mezi nimi přecházet podle potřeby a vyvozovat z nich důsledky pro své jednání. Mayer a Salovey (1997) popisují tuto schopnost jako spojení dvou aspektů: meta-evaluaci a meta-regulaci. Meta-evaluace znamená zhodnocení a správné rozpoznání vlastní nálady včetně toho, do jaké míry jí vůbec věnujeme pozornost, do jaké míry a jakým způsobem nás ovlivňuje, a jak to na nás působí. Meta-regulace se týká toho, jak jedinec s danou náladou nakládá; zda se snaží zlepšit svou špatnou náladu (příp. ještě více zlepšit náladu dobrou), zda se naopak snaží o horší naladění (např. při záchvatu sebelítosti) či zda svou náladu nechává být, ignoruje ji a nesnaží se ji nijak ovlivňovat.

I zde je nanejvýš podstatné, do jaké míry dokážeme své emoce vnímat a přijímat v jejich plném rozsahu a bez potlačování. Zde se totiž často projevuje stinná stránka (nejen rodičovské) výchovy ke schopnosti ovládat emoce: mnoho lidí má pocit, že projevovat emoce a mluvit o svém emočním vnímání s dalšími lidmi je nepřípustné, a snaží se jim pokud možno nepodléhat. Svůj vliv na to má jistě i kulturní zázemí, např. ve východních kulturách jsou projevy emocí považovány za nevhodný příznak slabosti. Ostatně i v naší kultuře se často můžeme setkávat s reakcí „nebud' citlivka“ či „nebud' hysterický/á“ ve chvíli, kdy se pokoušíme hovořit o svých emocích. Vliv zde mohou mít i ego-obranné mechanismy.

Následkem takového důsledného potlačování emocí navenek je pak vedle nepříznivých fyziologických reakcí (Gross & Levenson, 1997) také zhoršení emočního prožívání a uvědomování; snažíme-li se navenek ukázat, že nic necítíme, přestaneme časem vnímat opravdu. Viditelně se to projevuje v psychoterapeutické praxi, například u zpracovávání traumatických reakcí; potlačené vzpomínky na trauma, o kterých se „nemluví“, mnohdy přinášejí různé nesnáze od panických záchvatů až po posttrau-

matickou stresovou poruchu. Léčba se významně posouvá až po „otevření“ tohoto tématu – např. v rámci psychoterapie – a aktivní práce s emocemi včetně jejich přijetí zde má velkou důležitost.

# Kapitola 2

## Měření emoční inteligence

Nazýváme-li emoční inteligenci „inteligencí“, je zjevné, že by mělo být možné tento konstrukt nějakým způsobem změřit. Měření je však nanejvýš obtížné; kvůli doposud chybějící jednomyslné shodě v otázkách konceptu emoční inteligence není možné ji jednoznačně operacionalizovat a vzhledem k subjektivitě emocí jako takových je nesnadné rozhodnout, co je „správné“ a co „nesprávné“. Většina dotazníků zabývajících se emoční inteligencí je konstruována jako kombinace sebehodnotících škál a tedy není z principu věci možné brát výstupy jako zcela objektivní výsledek, jakkoliv i tyto výstupy mnohdy přinášejí zajímavé informace. Přesto se však někteří pokusili uvést do praxe i objektivnější metody.

### 2.1 TEIQue

TEIQue čili Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Dotazník rysové emoční inteligence, Furnham & Petrides, 2001; Petrides & Furnham, 2003) je sebehodnotící dotazník vycházející z rysového pojetí emoční inteligence. Existuje v několika formách („dlouhá“ základní verze, zkrácená verze, varianta pro adolescenty) a – snad i díky tomu, že je autory volně distribuován zdarma pro výzkumné účely – je přeložen do několika jazyků (aktuálně krom angličtiny např. španělština, katalánština, polština, turečtina aj.). Také přibývá studií, které se zabývají TEIQue a jeho psychometrickými vlastnostmi. Aktuální verze obsahuje 153 položek, dělí výsledky na 15 subškál a uvádí globální úroveň rysové EI, rozdělené do čtyř dílčích faktorů: „spokojenost“,

„dovednosti sebeovládání“, „emoční dovednosti“ a „sociální dovednosti“ (Pérez et al., 2007). Přesná faktorová struktura je nicméně zatím předmětem dalších výzkumů.

## 2.2 EQ-i

Pod zkratkou EQ-i se skrývá Bar-Onův inventář emočního kvocientu (Bar-On et al., 2000). EQ-i je jedním z nejčastěji citovaných a používaných nástrojů pro měření rysové emoční inteligence. Jeho strukturu tvoří 133 položek, 15 subškál a pět vyšších faktorů vycházejících z Bar-Onovy teorie: „intrapersonální“, „interpersonální“, „adaptabilita“, „zvládání stresu“ a „obecná nálada“ (Pérez et al., 2007). Dotazník je postavený na vlastním hodnocení sebe sama. Jak uvádí Furnham a Petrides (2001) ve své hodnotící studii, EQ-i zcela opomíjí některé ze škál a aspektů, na nichž se jinak teorie týkající se emoční inteligence ve většině případů shodují; například nijak nepracuje s vyjadřováním emocí, regulací emocí či schopností motivovat sebe sama, což jsou aspekty, které v jiných konceptech EI nalezneme (např. Goleman, 2011; Salovey a Mayer, 1990).

## 2.3 SEIS

SEIS je Schutteové škála emoční inteligence (Schutte et al., 1998)). Jde opět o sebehodnotící dotazník; skládá se ze 33 položek, na něž je odpovídáno na pětistupňové škále. Jeho výhodou je relativně nízká časová náročnost na vyplňování. Schutte et al. zkonstruovali dotazník na základě původního modelu Saloveye a Mayera (1990) bez zřetele k jeho revidované verzi; důvodem je dle autorů *„lepší využitelnost původního modelu pro konceptualizaci různých dimenzí aktuálního stavu respondentova emočního vývoje“* (Schutte et al., 1998, s. 169). (Pérez et al., 2007) však vytýká, že oblast rysové EI nepokrývá dokonale, nemluvě o „mírně zastaralém“ teoretickém základu.

## 2.4 MSCEIT

Pro objektivní měření vyvinuli Mayer, Salovey, Caruso, and Sitarenios (2003) test emoční inteligence Mayer-Caruso-Salovey Emotional Intelligence Test (MSCEIT) na

základě již zmiňované teorie Mayera et al. (1997). Standardizace byla provedena kombinací statistického zhodnocení odpovědí na patřičně velkém vzorku ( $n = 2112$ ) a zároveň konsenzuální evaluací expertní komisí složenou z jednadvaceti zkušených odborníků, přičemž váhy jednotlivých odpovědí byla upraveny podle frekvence odpovědí. Výsledná metoda si klade za cíl najít rovnováhu mezi komplikovaností a délkou testu a reprezentativitou odpovědí; psychometrické zhodnocení testu provedené autory ukazuje na úspěch (viz např. Mayer et al., 2003), nicméně objevují se i opačné názory, zpochybňující validitu testových položek (Brannick, Wahi, & Goldin, 2011; Føllesdal & Hagtvet, 2009). Kriticky zpochybňována je i validita testu a použité metody skórování; jak udává Wilhelm (2007), konsenzuální skórování nemá zatím dostatečnou vnitřní shodu, aby bylo možné ho akceptovat coby objektivní postup. Problematika použití MSCEIT bude dále rozpracována v empirické části práce, kde byla tato metoda použita.

MSCEIT může být administrován počítačově nebo formou tužka-papír, jeho vyhodnocení však probíhá pouze počítačově. Vedle souhrnné škály udávající celkový EQ skór přináší i specifitější podrobnosti; udává skór pro oblast „Emoční inteligence založená na zkušenosti“ (sycena složkami Vnímání emocí a Využití emocí) a oblast „Strategická emoční inteligence“ (sycená složkami Porozumění emocím a Řízení emocí). Každá složka je dále měřena dvěma subtesty (Mayer, Salovey, & Caruso, 2012).

**Vnímání emocí** Vnímání emocí je měřeno subtesty Obličej a Obrázky. V subtestu Obličej respondenti určují na základě výrazu tváře, jaké emoce cítí osoba na fotografii; v subtestu Obrázky se respondenti snaží identifikovat emoce skryté v obrázcích, ornamentech nebo přírodních výjevech.

**Využití emocí** Využití emocí je syceno subtesty Smyslové dojmy a Podpora. V subtestu Smyslové dojmy respondenti přirovnávají různé emoce k různým druhům podnětů, jako jsou barvy nebo teplota; v subtestu Podpora je zjišťováno respondentovo povědomí o tom, jak nálady spolupracují s myšlením a usuzováním a jak se vzájemně podporují.

**Porozumění emocím** Porozumění emocím je syceno subtesty Komplexní emoce a Změny. Subtest Komplexní emoce hodnotí respondentovu schopnost rozložit složitější emoce na jejich složky, resp. seskládat z jednoduchých pocitů komplexnější emoční vjemy; subtest Změny měří respondentovu znalost emočních „řetězců“ – tedy toho, jak se emoce vyvíjejí a proměňují jedna v druhou.

**Řízení emocí** Řízení emocí je syceno stejnojmenným subtestem Řízení emocí, dále pak subtestem Řízení emocí ve vztazích. První jmenovaný měří respondentovu schopnost adekvátně použít své emoce v rozhodovacím procesu – konkrétně zhodnocením efektivity nabídnutých možností v určité situaci; druhý subtest ověřuje míru schopnosti zapojit emoce do rozhodování, které se týká jiných lidí – analogicky k předchozímu zde respondent hodnotí efektivitu různých variant jednání v kontextu snahy dosáhnout určitého konkrétního (stanoveného) výsledku u druhých lidí. (Mayer et al., 2012)

## 2.5 Kritika měření emoční inteligence

Ačkoliv MSCEIT je aktuálně nejvýznamnějším a nejpoužívanějším testem emoční inteligence, má ve své koncepci několik povážlivých trhlin, které nás nutí k zamyšlení, zda je k takovému měření použitelný. Ostatně základní otázkou k zodpovězení by mělo být, zda je vůbec možné emoční inteligenci objektivně měřit. Rietti (2009) ve své práci uvádí několik myšlenek, které zpochybňují celý koncept měření EI jako takové, a to jak z hlediska psychometrického, tak z hlediska etického a morálního.

Emoční inteligence je v pojetí Mayera a Saloveye vnímána téměř výhradně z hlediska zprostředkování schopnosti vnímat (domnělé) skutečnosti a nějakým způsobem je využít, dotáhnout do konce – nikoli však ve smyslu jejich použití coby zdroje pro přehodnocení vnitřních hodnot jako takových, ani k zapojení racionálnějšího a věcného uvažování, které vede k finálnímu rozhodnutí. Jinými slovy, z hlediska morálního jednání jde o instrumentální pojetí – práce s emocemi k něčemu slouží a my měříme to, jak kvalitně toho dokážeme využít. Z tohoto hlediska by zjišťování EI mohlo být zajímavé, vzhledem k tomu, jak významnou roli hrají emoce v každodenním lidském životě; ovšem pouze v případě, že bychom měli dostatečně robustní

a vědecky podloženou metodu měření. Z hlediska morální psychologie se zde však mísí emoční inteligence coby nástroj morálního usuzování s emoční „vychytralostí“ v machiavellistickém kontextu – a tyto dva rysy, z principu značně odlišné, jsou testově neodlišitelné (Rietti, 2009).

Rozeberme si to na konkrétních aspektech. První zásadní připomínka se týká validity testování jako takového. Roberts, Zeidner a Matthews (2001) udávají, že testování EI měří spíše konformitu než inteligenci, navíc do značné míry ignoruje kulturní odlišnosti. Testy EI podle těchto autorů měří tendenci člověka „zapadnout“ svým přístupem a reakcemi v oblastech chování a přístupu k emocím do kategorie definované tvůrci testu. Jde tedy spíše o test indoktrinace určitými idejemi či názory než o test emoční inteligence jako takové. Zároveň není jasné – a testováním nelze odlišit – z jakého důvodu bude člověk odpovídat tak, jak bude odpovídat; zda je to proto, že „se to tak má dělat“, „v dětství mě to tak naučili“, „myslím si, že je to tak správně“, „tohle se ode mě očekává“ nebo „tohle se mi dosud v životě osvědčovalo“. Lze oprávněně předpokládat, že jistá míra přizpůsobení obecným, sdíleným, zvnitřněným standardům bude součástí emoční inteligence jako celku, nicméně nelze jednoznačně určit hranici, která odděluje emoční inteligenci a čistě stádní chování (Rietti, 2009).

Další kritickou částí měření emoční inteligence je zmiňovaná vychytralost v kontrastu s emoční vyzrálostí či vyspělostí. Rietti (2009) nastoluje otázku, zda je emočně inteligentní ten, kdo „následuje stádo“, nebo ten, kdo je „vlkem v rouše beránčím“; vysoký skóre EI může být totiž zapříčiněn jak chováním „standardním“, tak chováním „úmyslně, avšak skrytě nestandardním“. V souvislosti s využíváním a ovlivňováním emocí vlastních i cizích – což jsou koncepty, s kterými na nějaké úrovni pracuje jak Goleman, tak Mayer et al. – vznáší také další zneklidňující otázku: jaký význam mají tedy „ovlivněné“ emoce (a tedy de facto indukované, neautentické, „falešné“)? Jakmile dojde k manipulaci s našimi emocemi, přestanou být původní a stane se z nich opět machiavellistický nástroj, vzniklý s nějakým cílem a účelem. Pak by však známkou emoční vyspělosti měla být neautenticita v prožívání emocí, což je v přímém rozporu s (oběma teoriemi vyžadovaným) přijetím svých emocí jako celku. Emočně inteligentní by pak byl ten, kdo dokáže dobře zamaskovat vlastní emoce a utilitářsky je využít, což je přinejmenším z morálního hlediska pochybné (Rietti, 2009).

Poslední zásadní trhlinou v konceptu měření EI je nevyslovený – a velmi problematický – předpoklad, že lze stanovit jasné správné a nesprávné odpovědi na otázky (Roberts et al., 2001). Je však diskutabilní, zda vůbec lze takové odpovědi jednoznačně určit, zejména ve „vyšších“ větvích emoční inteligence, Porozumění emocím a Promyšlená regulace emocí (Rietti, 2009). A to ze dvou důvodů.

Za prvé, jak uvádí Roberts et al. (2001), značná část této oblasti je objektivně de facto neverifikovatelná; při posuzování správnosti neexistují jednoznačně stanovitelné podmínky pro naplnění jakéhokoliv tvrzení, strojová logika zde nehraje takovou roli jako situační kontext a kulturní souvislosti. Reakce, která by v jedné kultuře byla označena za „emočně inteligentní“, může být v jiné kultuře považována za naprosto hloupou – a v obou případech oprávněně. A to z hlediska kvality (tedy způsobu chování) i kvantity (tedy míry intenzity) reakce. Na tomto místě je vhodné zmínit, že např. rozšířená metoda měření EI prostřednictvím poznávání emocí v lidském obličejí je postavena na klasickém výzkumu Charlese Darwina (1872) a tvrzení, že emočně zabarvené výrazy jsou kulturně nezávislé. Je však třeba neztratit ze zřetel, že podnětový materiál v Darwinově výzkumu byl z hlediska intenzity emočního náboje na podnětovém materiálu relativně výrazný; oproti tomu emoční náboj na fotografiích lidských obličejů použitých v MSCEIT je o poznání méně viditelný a tedy hůře rozeznatelný pro příslušníky jiného kulturního rámce. Navíc se do hry dostává i aspekt kulturní „normality“ – například typická intenzita projevoování emocí u temperamentního Itala či Španěla (tedy příslušníka národa, kde je zvykem emoce dávat výrazně najevo) bude zcela odlišná od intenzity emocí klidného Brita, Nora či Islandčana (tedy příslušníka národa, kde je naopak standardem umírněnost).

Mayer a Salovey se snaží zmírnit tento faktor doplněním dalšího způsobu hodnocení, a sice přidáním expertních posuzovatelů. Stále se však pohybujeme na poli hodnocení prostřednictvím konsenzu, určité shody hodnotitelů (expertních či nikoliv). Ačkoliv mohou být zkušenější, stále nejsou z principu věci chráněni před výše zmíněnými vlivy kulturního kontextu a konformity (Rietti, 2009). Zároveň Roberts et al. (2001) a Zeidner et al. (2001) vznášejí otázku, zda by neměl být za emočně inteligentního považován spíše ten, kdo řeší situace spjaté s emocemi  *kreativně* (a tedy neobvykle), než ten, kdo následuje konsenzus. Také udávají, že shoda většiny nemusí nutně přinášet nejsprávnější řešení, a to ani u expertních posuzovatelů; i ti se mohou

jednoduše mýlit. Hrozí zde tedy reálné riziko přílišné simplifikace ve vyhodnocování výstupů a v jejím důsledku devalidizace celého konceptu.

Druhou zásadní připomínku přináší Carr (2002); týká se osob, které se nacházejí v zásadních životních dilematech, zejména etického a morálního druhu. V podobných případech není problémem jen samotný fakt, že rozhodnutí (o správném postupu, čili vhodné a emočně inteligentní reakci) je vysoce závislé na kontextu (v tomto případě nejen na kulturním, ale též např. na výchově a dalších ryze osobních a nezprostředkovatelných zkušenostech a prožitcích). Je totiž již v povaze takto komplikovaných scénářů, že předem vylučují jednoduchá řešení, navíc jsou mezi sebou podobné situace zhola nepoměřitelné kvůli jejich závislosti na osobním hodnotovém žebříčku (Carr, 2002).

Jak udává Rietti (2009), jediným způsobem, jak se vyhnout problematice individuálních hodnotových a postojoyých interferencí, je zcela předcházet jakýmkoliv morálním a postojoyým dilematům a vůbec veškerému rozhodování na této úrovni. To je však výrazně náročnější, než by se na první pohled zdálo. Rietti uvádí příklad týkající se zvládnání emocí v interpersonálních vztazích: člověk, který ze své zkušenosti usuzuje, že mezilidské vztahy je vhodnější udržovat a kultivovat vyhýbáním se nepříjemným konfrontacím a jejich cíleným uklidňováním, bude pravděpodobně skórovat nízko, pokud „správná“ odpověď vychází z konsenzu ustanoveného lidmi, kteří věří v otevřenou komunikaci coby nástroje rozvoje a posunu vpřed i za cenu občasné „bouřky“. Ani jeden z hodnotitelů nemusí činit vědomé rozhodnutí, zda je obecně vhodnější či „správnější“ zvolit přístup konfrontační, nebo vyhýbající se konfrontaci. Jejich úhel pohledu může jednoduše odrážet jejich vlastní životní zkušenosti, které se jim osvědčily. To však nutně znamená, že v některém okamžiku dojde ke střetu filosofii jen na základě preference určitého přístupu, a to bez možnosti se takovému střetu nějak systémově vyhnout, protože pochází čistě ze subjektivních – a empiricky nevyvratitelných – zdrojů. Někteří lidé zkrátka preferují klid i za cenu toho, že se nedozví vždy všechny informace o tom, jak se druzí cítí, jiní dávají přednost otevřenosti i v negativních aspektech vzájemných vztahů; ani jeden z přístupů však přitom není nesprávný.

Rietti také upozorňuje, že emoce jsou pojímány a prožívány spíše jako *vjemy* než jako *kognitivní konstrukty*. Je tedy nepatřičné testovat jejich přiměřenost na základě

racionálních kritérií. Zároveň udává, že „EI je Mayerem a Saloveyem pojímána jako *intelligence s respektem k emocím, a nikoli nezbytně jako intelligence v emocích obsažená*“ (Rietti, 2009, s. 152), čímž opět poukazuje na rozdíl ve zpracování emocí coby pocitového vjemu a emocí coby kognitivní informace určené k racionálnímu využití; tento rozdíl však nelze jednoznačně vymezit a operacionalizovat prostřednictvím testu EI.

Shrneme-li krátce dosavadní poznatky, hlavní výhradou vůči měření emoční inteligence jako takové je nemožnost jednoznačně určit kritéria správnosti a tedy nemožnost konstrukce validního testu, a to vlivem přílišné ovlivnitelnosti kulturním prostředím, individuálními zkušenostmi i aktuálním situačním kontextem. Jakkoliv se některé koncepty zdají být kulturně nezávislé či biologicky podmíněné, stále jde o verifikaci na úrovni konsenzuálního zhodnocení, které může být již z principu neodhalitelně kompromitované či zcela nevalidní.

## Kapitola 3

# Praktické uplatnění emoční inteligence

Mnoho autorů se zamýšlelo nad tím, k čemu slouží emoční inteligence, tedy jak se v praxi projevuje zvládnutí schopností a dovedností, které jsou s konceptem emoční inteligence na teoretické úrovni spojeny. Není cílem této práce zahrnout laskavého čtenáře mnoha různými a někdy až fantastickými příklady, jak může rozvinutá emoční inteligence údajně přispívat ke zvýšení kvality života jedince. Je však nepochybné, že emoce – jakožto integrální součást lidského prožívání – nemohou být opomíjeny, a že kvalitnější práce s nimi (např. podle výše zmíněné teorie Mayera a Saloveye) má na lidský život pozitivní vliv. Zmíním tedy jen několik ilustračních ukázek.

Emoční inteligence se přirozeně uplatňuje v první řadě všude tam, kde je zapotřebí jednat s dalšími lidmi. Například v obchodní či manažerské činnosti, oblasti řízení lidí, ale i třeba ve zdravotnických profesích nebo třeba ve forenzní praxi. Goleman (2011) uvádí mnoho dalších působivých příkladů z profesního života, ale i z ryze společenských nebo osobních oblastí, například v přátelských, partnerských a intimních vztazích. Je však nutno mít na paměti i výhrady vůči Golemanově popularizačnímu pojetí místy až nekriticky vyzdvihujícího význam emoční inteligence.

Předmětem intenzivních výzkumů je také vztah emoční inteligence a well-beingu. Některé výzkumy poukazují na vztah mezi emoční inteligencí a well-beingem ve smyslu optimistické nálady a vysoké sebehodnoty (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley, & Hollander, 2002). Studie, kterou provedli Palmer, Donaldson a Stough (2008), ukazuje na signifikantní souvislost mezi emoční inteligencí (zde zejména v oblasti vyjadřování emocí) a životní spokojeností. Podobně Gross a John (2003) Gross

and John (2003) ukazují, že aktivní práce s emocemi (zde ve smyslu přehodnocení, které odpovídá Regulaci emocí dle Mayer & Salovey, 1997) má pozitivní vliv na well-being jedince ve srovnání s pouhým potlačením emocí. Podobně existuje řada výzkumů poukazujících na vztah mezi stresem a imunitou, popř. dlouhodobým zdravotním stavem obecně (Goleman, 2011).

Emoční inteligence se uplatňuje i v akademické sféře, emoční inteligence je údajně dobrým prediktorem akademického úspěchu (Lekavičiene & Anticiene, 2015). Ve zmiňované studii je dokládáno, že lidé s vyšší emoční inteligencí dosahují lepších studijních výsledků, a to v rámci tak odlišných odvětví, jako jsou jazykové a matematické vědy. Proti popsaným zjištěním však stojí i kritické studie; Newsome et al. (2000) nenalezl ve svém výzkumu žádný vztah mezi EI a akademickým úspěchem, O'Connor a Little (2003) našli jen velmi slabé korelace.

Pokud jde o další zdravotní souvislosti, Viriot (2014) uvádí, že lidé s vyšší EI jsou méně náchylní k úzkostem v oblasti zdravotního stavu a cítí se být odolnější vůči nemocem, a to bez ohledu na vzdělání či vlastní zdravotní anamnézu.

# Kapitola 4

## Rozvoj emoční inteligence

Jak bylo nastíněno již v části 3, emoční inteligence se projevuje v široké škále oblastí napříč lidským životem. Zdá se tedy nasnadě, že by bylo vhodné rozšiřovat možnosti, které nám lepší schopnost pracovat s emocemi přináší.

### 4.1 Lze emoční inteligenci vůbec rozvíjet?

Mayer a Salovey (1997) předpokládají, že emoční inteligence odráží systém získaných dovedností, rozvíjených v průběhu celého života osobními zkušenostmi a společenskými interakcemi. Emoční inteligence by tedy měla mít relativně blíže k inteligenci krystalické než fluidní podle klasického dělení (Davies, Stankov, & Roberts, 1998; Schaie, 2001). Ačkoliv rozvíjení emoční inteligence je samo o sobě problematické, neboť dosud chybí prověřené a spolehlivé metody měření i rozvíjení (jak udává např. Schaie, 2001), první kroky v této oblasti již byly učiněny.

Nellis, Quoidbach, Mikolajczak a Hansenne (2009) ve své experimentální studii prozkoumali dopad krátkého tréninku zaměřeného na emoční inteligenci; výsledky prokázaly signifikantní nárůst v oblastech identifikace emocí a schopnosti ovládnutí emocí, který byl potvrzen i v návazném měření se šestiměsíčním odstupem. Morris, Urbanski a Fuller (2005) úspěšně rozvíjeli emoční inteligenci u studentů managementu prostřednictvím práce s poezií a vizuálním uměním.

Goleman (2011) obsáhle hovoří o změnách, k nimž dochází u žáků některých amerických škol, které se zapojily do preventivních programů zaměřených na sebepo-

znávání a zlepšení práce s emocemi na mnoha úrovních (zejména jejich vyjadřování, přijímání, odhadování – a to jak na straně žáků, tak na straně učitelů). V současné době patrně není možné očekávat masivní rozšíření výuky emoční inteligence napříč základním vzdělávacím systémem, nicméně i ve specializovaných institucích je patrné, že zvyšování emoční inteligence nese své ovoce. Herpertz, Schütz a Nezlek (2016) úspěšně rozvíjí schopnost vnímat emoce u druhých lidí; v experimentální studii na toto téma bylo prokázáno signifikantní zvýšení této schopnosti po absolvování rozvojového programu a současně udržení tohoto nárůstu i po opakovaném měření s odstupem šesti měsíců. Jako další příklad můžeme jmenovat něco tak různorodého, jako jsou manažerské vzdělávací programy, nebo naopak něco tak specializovaného, jako jsou psychoterapeutické výcviky. Tyto příklady jsou zaměřené na zvyšování kompetencí spojených s vyšší emoční inteligencí, ač to ne vždy takto formulují. Podobně Wang, Ferris, Hershberg a Lerner (2015) na své masivní longitudinální studii osobnostně rozvojových programů pro mladé lidi ukazuje, že kompetence spojené s emoční inteligencí lze úspěšně rozvíjet.

## 4.2 Metody rozvoje emoční inteligence

Ustavení konkrétních metod je dosud obtížné, vzhledem k nejasnostem v samotné konceptualizaci emoční inteligence. Napříč jednotlivými systémy je i tak možné nalézt shodu alespoň v dílčích aspektech. Ve shodě s předpokladem, že emoční inteligence je přinejmenším do určité míry dovedností – a tu je možno trénovat a cvičit jako jakoukoliv jinou dovednost – přináší Goleman (2011) několik ukázek toho, jak podobné již existující „tréninkové“ programy fungují.

Samozřejmostí je zde diferenciaci podle cílové skupiny; zcela jiný program se bude týkat dětí prvního stupně základní školy a studentů v maturitním ročníku. Obecně je vhodné, aby přístup učitelů a probíranou „látku“ (tedy zaměření „výuky“ a aktuální cíle) určovaly potřeby, které „studenti“ aktuálně mají a potíže, s kterými se běžně potýkají. Jako jiné sebezkušenostní programy určené k osobnostnímu růstu totiž nejlépe funguje to, co si může rozvíjený sám zkoušet ve svém vlastním prostředí (životě); stejně tak nově naučené postupy, které lze okamžitě přenést do praxe a tam je dále zpevňovat a zpřesňovat, budou nejspíše použitelné i do budoucna a nad rá-

mec „laboratorního“ prostředí vyučovací hodiny.

Děti v první třídě se tak například za pomoci „kostky citů“ (dřevěná kostka, na níž jsou znázorněny jednotlivé emoční stavy) učí popisovat vlastní emoce, mluvit o nich i je přímo vyjadřovat; zároveň totéž vnímají i u druhých a zvykají si tak na to, že je normální – a v pořádku – se nějak cítit a vyjadřovat to. Také si tím procvičují svou empatii.

Okolo čtvrté třídy u dětí stoupá potřeba přátelství, „výuka“ se tedy zaměřuje na získání a prohloubení emočních dovedností, které směřují k navazování a udržení přátelských vztahů. Dále rozvíjejí svou empatii, navíc se učí ovládat své pohnutky, reakce (zejména negativní), hněv a vztek. Je kladen důraz na zvládnutí okamžitých impulsů, na získání schopnosti „nejprve se zastavit, uklidnit a až pak reagovat“.

Později – kolem šesté třídy – se do popředí dostává rozvoj vlastní integrity vůči okolí, schopnost rozpoznávání vlastních potřeb a schopnost odolat tlaku okolí v takových oblastech, jako je „peer-pressure“ týkající se kouření, konzumace alkoholu či drog nebo sexuálního nátlaku. Původní „emoční výchova“ tak přirozeně ústí k primární prevenci.

V ještě pozdějším věku je rozvíjena schopnost chápat věci a souvislosti z pohledu druhých lidí, neboť se rozšiřuje množství situací, které nemají jednoduché, „černobílé“ řešení. Studenti se tak učí toleranci, klidu a nadhledu, zároveň jasnější komunikaci vlastních názorů a emocí a v neposlední řadě přijímání pocitů druhých lidí nezatíženému předsudky – a to i takových pocitů, které jsou pro ně samotné nepříjemné, např. „má dívka se baví s jiným chlapcem a to mě rozzlobilo“. Dokážou pak zvládat i obtížné situace s dospělejším nadhledem a klidem Goleman (2011).

Rozvoj emoční inteligence u dospělých má jiná specifika. Obvykle nejde již tolik o vštěpování a vyučování nových postupů, spíše o mentální přerámování některých situací, poukázání na jiné úhly pohledu či vyzkoušení dalších možností. Spíše než na implicitní zkušenost a prožitek je zvyšování EI u dospělých obvykle zaměřeno na předání kognitivních informací, vyučování, popř. teorií podložený nácvik dovedností. Blanch-Hartigan a Ruben (2013) se ve své metaanalýze zaměřují na studie, které si za cíl kladly zvyšování jedné součásti EI – vnímání emocí. Jejich studie shrnuje společné aspekty v rámci nácviku této dovednosti. Mezi metodami se opakovaně objevují prvky jako poukazování na důležitost emocí, hodnocení a poskytování

zpětné vazby, instruování a informování o optimálních postupech, zkoumání a rozebírání výrazů tváře druhých lidí (naživo či na obrázcích nebo záznamech).

K rozvoji EI může být využito i technologických prostředků. Pro rozpoznávání emocí lze s úspěchem využívat i automatizované počítačové vyhodnocování videozáznamu, což může následně sloužit k lepšímu poznávání emocí. Je zmiňována až 89% úspěšnost takového softwarového řešení (konkrétně Noldus FaceReader 4) ve srovnání se školenými pozorovateli, pokud jde o rozpoznávání šesti základních emocí či neutrálního výrazu (Danner, Sidorkina, Joehl, & Duerrschmid, 2014). Program FaceReader je však v současnosti využíván zejména ve zkoumání tržního a zákaznického chování.

# Kapitola 5

## Skauting a emoční inteligence

Výzkumná část práce bude realizována na vzorku skautských vedoucích, proto se domnívám, že by bylo namístě alespoň krátce přiblížit specifika skautingu a některé jeho praktické přesahy směrem ke konceptu emoční inteligence.

Skautské hnutí je organizací, která se zabývá všestrannou výchovou lidí ve shodě se specifickým hodnotovým systémem založeným na třech pilířích – odpovědnosti vůči sobě samému, odpovědnosti vůči druhým lidem a odpovědnosti vůči vyššímu, přesahujícímu principu. Prokeš (2011) popisuje skauting jako promyšlený a propracovaný systém výchovy a sebevýchovy ke všeobecně sdíleným hodnotám lidství – mezilidské vztahy, férové jednání, pomoc druhým, vlastní osobnostní rozvoj, pokora vůči něčemu, co nás přesahuje. Výchova je zde přitom pojímána jako celoživotní proces v tom nejširším slova smyslu, jako neustálý rozvoj vlastního potenciálu a kompetencí jako jedince i jako člena společnosti. Lze tedy říci, že skauting si klade za cíl přispívat k vývoji samostatných, schopných, uvědomělých, solidárních a lidských jedinců, kteří dokáží přijímat odpovědnost za svá rozhodnutí a žít ve shodě s vlastními názory a mravními hodnotami.

Skautské hnutí je dobrovolné, nepolitické, otevřené všem bez rozdílu původu, rasy či vyznání.

Základní výchovnou jednotkou ve skautské organizaci je oddíl. Oddíl je jednotka samostatná a samostatně vedená, s vlastními vnitřními tradicemi, historií, metodami a postupy (pod rámcem skautské metodiky) a specifickým přístupem k členům. Skautské oddíly jsou z principu velmi individuálně odlišné. Navzdory podobným myšlen-

kovým základům, celkové náplni činnosti a víceméně shodné organizační struktuře je každý oddíl zcela unikátní jednotkou, silně ovlivněnou svými jednotlivými členy a dalšími skutečnostmi (např. zaměření, lokalita, personální a materiální zázemí, historie oddílu...). Nelze očekávat, že náplň činnosti nebo způsoby práce s členy budou mezi jednotlivými oddíly totožné; ačkoliv existují některé sjednocující prvky a metodika, téměř vše má formu spíše nezávazných doporučení než pevných pravidel ve smyslu „takhle se to musí dělat“. Navíc je již z principu věci nejdůležitější proměnnou to, kdo a jakým způsobem v daném oddíle působí. Od této skupiny osob – tedy od vedoucích – se odvíjí celý koncept fungování jednotlivých oddílů, jejich zaměření, způsob práce i jednání navenek i dovnitř.

Vedle oddílového vůdce v pozici vrchní autority s nejvyšší odpovědností se na vedení oddílu podílí obvykle ještě oddílová rada, složená ze starších a zkušenějších členů. Jedním z principů skautské výchovné metody je tzv. družinový systém – děti jsou rozděleny do menších skupin, tzv. družin, kde zastávají různé role. Svým způsobem tak každý zodpovídá za nějakou část společných úkolů a přispívá k výsledku celé skupiny. Celá družina je koordinována zkušenějším členem, tzv. rádcem. Smyslem družinového systému je vytvoření prostředí, kde se děti mohou učit vzájemně od svých vrstevníků a zároveň se tímto předáváním zkušeností rozvíjet. Přitom se učí spolupracovat v malé skupině a v poměrně brzkém věku si pod supervizí dospělých vyzkouší i praktické a de facto „manažerské“ dovednosti – vést a řídit menší tým, přijímat odpovědnost za sebe i za druhé, samostatně rozhodovat a spolupracovat s druhými (Kuberová, 2011). Tento princip praktického sebevzdělávání se zachovává a analogicky rozšiřuje s tím, jak člen stoupá v organizační struktuře; dalo by se říci, že skautská střediska (tedy základní organizační jednotky, sdružující několik oddílů) jsou vlastně „družinami“ složenými z oddílových vůdců a vedenými opět těmi staršími a zkušenějšími z nich. Také míra odpovědnosti a nároky na praktické kompetence postupně stoupají. I proto má ve skautském výchovném systému své nezastupitelné místo skautské vzdělávání, které formou kurzů a navazujících zkoušek zvyšuje (popř. ověřuje) osobní kompetence každého kandidáta z hlediska praktických dovedností v potřebných oblastech. Kupříkladu pro vedení oddílu je nutnou podmínkou takzvaná Vůdcovská zkouška, jejíž součástí jsou vedle faktických znalostí také kompetence jako např. práce s autoritou, osobnostní předpoklady, komunikační

dovednosti, plánování, týmová práce aj. (podrobný rozbor viz Kuberová, 2011). Nemalá část těchto kompetencí se dá propojit s koncepty emoční inteligence, jak o nich již bylo pojednáno. Kompetence skautského vedoucího se prolínají jak s přístupem Golemanovým (např. v jeho důrazu na společenské chování, v práci s motivací sebe sama i druhých, ve svědomitosti, empatii či práci v týmu), tak s přístupem Mayera a Saloveye (např. chápání a využívání emocí u sebe i druhých, otevřené přijímání a vyjadřování pocitů, využívání emocí coby podpůrných prvků v komunikaci s druhými).

Pravděpodobný vztah mezi skautingem a některými složkami EI je již nepřímo empiricky podložen. Wang et al. ve svém longitudinálním výzkumu zkoumajícím rozdíly mezi skauty a ne-skauty udává, že „u skautů se projevíly pozitivní vývojové změny v několika základních charakterových vlastnostech“ (Wang et al., 2015, s. 2368). Zmiňuje signifikantní rozdíly mj. v oblastech jako respekt vůči autoritě, optimistické vzhlížení k budoucnosti, radost, důvěryhodnost a nápomocnost ostatním. Tento výzkum má však svá omezení – aktuálně je patrně prvním a jediným, který se zabývá danou problematikou, a také výzkumný design byl zaměřený spíše na charakterové vlastnosti. Propojení s konceptem EI zde však vnímám především ve vztahu ke Golemanově pojetí, jehož operacionalizace je více zaměřená na charakterové rysy a společenské chování v obecném slova smyslu. V rámci prohloubení chápání dané problematiky se jako vhodný další postup jeví prozkoumání vztahu mezi skautingem a ne-charakterovými aspekty EI.

## Část II

### Empirická část

# Kapitola 6

## Výzkumné cíle a hypotézy

V teoretické části práce byly nastíněna problematika emoční inteligence a souvislosti týkající se jejího měření a přenosu EI do reálného života. Výzkumná část je věnována konkrétnímu měření emoční inteligence a ověření některých výše zmíněných předpokladů, a to u skupiny, u níž byl předpokládán pozorovatelný vztah k výši emoční inteligence. Touto skupinou jsou skautští vedoucí. Empirická část si klade za cíl prozkoumat výši emoční inteligence u vzorku skautských vedoucích a zmapovat další souvislosti a přenos případného vlivu osobní zkušenosti se skautskou výchovou do reálného života.

V návaznosti na osobní zkušenost autora, dostupnou literaturu a přesvědčivost myšlenkového konstruktů realističnosti takového vztahu byla formulována následující výzkumná hypotéza.

**H1**  $H_A$ : Existuje statisticky významný vztah mezi skautingem a výší celkové emoční inteligence.

Operacionalizace konceptu emoční inteligence je v tomto výzkumu provedena na základě testu MSCEIT (Mayer et al., 2012). Podrobné zdůvodnění tohoto postupu podávám v části 7.2. V praktické návaznosti byly tedy dále formulovány dílčí pracovní hypotézy v souladu s dělením dle vnitřní konstrukční struktury MSCEIT.

**H2**  $H_A$ : Existuje statisticky významný vztah mezi skautingem a výší emoční inteligence založené na zkušenosti.

**H3**  $H_A$ : Existuje statisticky významný vztah mezi skautingem a výší strategické emoční inteligence.

**H4**  $H_A$ : Existuje statisticky významný vztah mezi skautingem a mírou schopnosti Vnímání emocí.

**H5**  $H_A$ : Existuje statisticky významný vztah mezi skautingem a mírou schopnosti Využití emocí.

**H6**  $H_A$ : Existuje statisticky významný vztah mezi skautingem a mírou schopnosti Porozumění emocím.

**H7**  $H_A$ : Existuje statisticky významný vztah mezi skautingem a mírou schopnosti Řízení emocí.

# Kapitola 7

## Provedení výzkumu

### 7.1 Kvantitativní šetření

Pro prověření základní hypotézy o vlivu skautingu na výši emoční inteligence jsem se rozhodl využít kvantitativního šetření. Kvantitativní paradigma je principiálně vhodné pro ověřování již formulovaných hypotéz a následné statistické zhodnocení výstupů; jeho omezením je pak značná uzavřenost v rámci konkrétní zvolené metody a použitého výzkumného designu.

### 7.2 Zdůvodnění volby metodiky MSCEIT

Jak bylo již zmíněno, pro měření emoční inteligence jsem se rozhodl využít koncept EI Mayera a Saloveye a z něj vycházející metodu MSCEIT. K tomuto rozhodnutí mě vedlo několik důvodů.

V první řadě – MSCEIT je aktuálně jediným dostupným *testem* emoční inteligence. Na začátku plánování výzkumného designu jsem musel zvolit mezi použitím pojetí „schopnostního“ a pojetí „rysového“ (viz část 1.2) a odpovídající metodiku měření. Metodika MSCEIT je autory popisována jako *objektivní* nástroj; není tedy náchylná k obtížím, které nutně doprovázejí použití sebehodnotících škál, např. sociální desirabilita či snaha z jiných důvodů při testování podvádět a ovlivňovat výsledky. Test je zaměřený na maximální výkon, zároveň je však také poměrně dobře odolný vůči prohlédnutí „správných“ odpovědí, odpadá tedy také riziko neupřímného odpovídání

z příčin typu „tak to sice obvykle nedělám, ale vím, že bych měl“, které jinak může výrazně ovlivňovat výsledky sebehodnotících škál. Zároveň je MSCEIT standardizovanou metodou s jasnými a porovnatelnými skóry, odpadá tedy riziko nereprezentativního kontrolního vzorku a z něj plynoucí možnost nízké validity výsledků. Metodika MSCEIT také měří různé aspekty emoční inteligence a dokáže tedy diverzifikovat dílčí výsledky. V neposlední řadě jsem svým respondentům chtěl zprostředkovat možnost vyzkoušet si zajímavou a komplexní metodu, k níž by jinak nemuseli mít jednoduchý přístup.

MSCEIT dosahuje také velmi dobrých psychometrických hodnot, a to jak v konsenzuálním, tak expertním skórování; autoři udávají standardizační vzorek  $n = 5000$  osob, vnitřní konzistenci celého testu 0.91 Mayer et al. (2012), test-retestová reliabilita 0.86 (Brackett & Mayer, 2001; cit. dle Mayer et al., 2012). Nedávné studie jiných autorů však poukazují na vážné nedostatky v reliabilitě testu, uváděných psychometrických charakteristikách a jeho faktorové struktury (Brannick et al., 2011; Føllesdal & Hagtvet, 2009). V tomto ohledu zůstává otevřen prostor pro další zhodnocení.

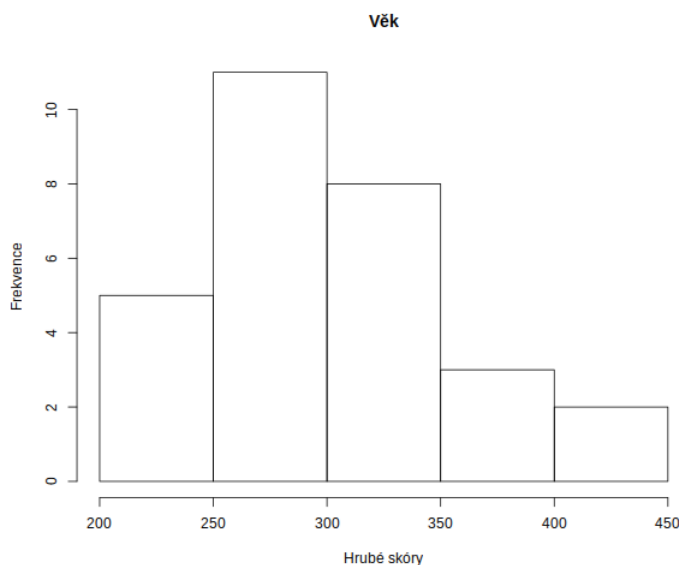
V celkovém důsledku se však domnívám, že použití MSCEIT coby výzkumného nástroje má v kontextu této práce své opodstatnění. Proto jsem k jeho použití přistoupil, přestože jsem si vědom výše zmíněných rizik a nedostatků.

### **7.3 Popis výzkumného vzorku**

Jak již bylo zmíněno, výzkum byl realizován na vzorku skautských vedoucích. Kritéria výběru respondentů byla stanovena s ohledem na podchycení zkoumaných vlivů u osob, u nichž skutečně k nějakému ovlivnění mohlo dojít. Zkoumanou proměnnou je zde reálná a dlouhodobá zkušenost s výchovou ve skautském prostředí, a to jak v roli „ovlivňovaného“, tak v roli „ovlivňujícího“. Operacionalizaci jsem vyřešil tak, že to výzkumného vzorku byly přijímány pouze osoby, které mají dlouhodobou (tj. několikaletou) praxi v roli člena i v roli vedoucího. Zde je na místě poznamenat, že tyto role nejsou zcela analogické k rolím „ovlivňovaný“ a „ovlivňující“ – i členové mají určitý vliv na své vedoucí a stejně tak i vedoucí jsou do určité míry ovlivňováni svými členy, a to v mnoha oblastech včetně takových, které se nějakým způsobem dotýkají případných změn v emoční inteligenci. Pro zachování metodologické ko-

reálnosti jsem nechtěl míchat v rámci vzorku osoby, které by měly zkušenost pouze z jedné z těchto kategorií. Vzhledem k již tak vysoké různorodosti jednotlivých skautských oddílů jsem se snažil o zachování co nejhomogennějšího vzorku alespoň do takové míry, nakolik je to v daném kontextu možné.

Počet respondentů v kvantitativní části dosáhl počtu  $n = 29$ . Jsem si vědom toho, že toto číslo není nikterak vysoké, nicméně pro účely statistického zhodnocení je i přesto dostačující (viz Wilcox, 2011), jakkoliv zobecnitelnost závěrů na základní soubor tím byla ovlivněna. Nízký počet respondentů byl také již od počátku ovlivněn tím, že test MSCEIT je po finanční stránce relativně náročnou metodou, má-li být administrován většímu počtu respondentů. Na tomto místě bych také rád poděkoval své domovské katedře psychologie FF UK a PhDr. Mgr. Markétě Niederlové, PhD. za pomoc při zprostředkování možnosti využití tohoto testu na dostatečném rozsahu výběrového vzorku. Byl zachován vyvážený poměr mužů ( $n = 15$ ) a žen ( $n = 14$ ). Věk respondentů byl mezi 216 a 409 měsíci (tedy 18–34 let), průměrný věk 300,48 měsíců (tedy 25 let) s odchylkou 51,4 měsíců, medián rovněž 25 let. Věkové rozložení respondentů v měsících je přehledně zobrazeno v obrázku 7.1.



Graf 7.1: Věková skladba respondentů (v měsících)

Jiná demografická data nebylo nutné vzhledem k využití testu MSCEIT sbírat; autoři udávají, že výsledky v testu mohou být mírně ovlivněny právě pohlavím a věkem respondentů, konkrétně „ženy v průměru dosahují (statisticky významně) vyš-

ších skóre, i ten největší rozdíl (...) však vysvětloval pouhých 5,3 % rozptylu" (Mayer et al., 2012, s. 46). Autoři dále udávají, že „věkové rozdíly zjištěny byly, přičemž skóre u mladých dospělých (mladších 25 let) jsou statisticky významně nižší než skóre u starších skupin" (Mayer et al., 2012, s. 47). Jak je zřejmé, zkoumaný výběr respondentů je z hlediska těchto dvou proměnných dostatečně vyvážený, aby bylo možno zanedbat systémové odlišnosti ve věku a pohlaví a nakládat s ním jako s jedním homogenním souborem.

## 7.4 Výsledky

Všechny kvantitativní výsledky byly zpracovány ve statistickém programu R (R Core Team, 2013). Jako kritickou hladinu významnosti jsem ve shodě s běžnou statistickou a psychometrickou praxí zvolil  $p = 0.05$ , tedy 95% interval spolehlivosti.

### 7.4.1 Ověření normality rozdělení

Nejprve bylo nutné ověřit normalitu rozdělení pro všechny sledované hypotézy – subškály. K ověření normality byl použit Shapirův-Wilkův test normality. Jeho výsledky přehledně zobrazuje tabulka 7.1.

Hypotéza	W	p
H1 – celková EI	0.9387	0.09322
H2 – EI založená na zkušenosti	0.94202	0.1132
H3 – strategická EI	0.96475	0.4275
H4 – Vnímání emocí	0.9349	0.07375
H5 – Využití emocí	0.94009	0.1008
H6 – Porozumění emocím	0.79124	$5.841 \times 10^{-05}$
H7 – Řízení emocí	0.97488	0.6971

Tabulka 7.1: Ověření normality rozdělení pro každou jednotlivou hypotézu.

Jak je zjevné, navzdory nevysokému počtu respondentů se jednotlivé výběrové distribuce téměř ve všech případech (s výjimkou Porozumění emocím) neodlišují od normálního rozdělení, lze tedy použít – mimo subškály H6 – použít parametrické testy. Pro zajímavost – při hlubší analýze dat bylo možno zjistit, že subškála Porozumění emocím je rozdělena „nenormálně“ právě a jen kvůli jediné odlehlé hodnotě (výsledku jedné respondentky či respondenta). Stál jsem tedy před dilematem, zda

očistit data od extrémů za účelem standardnějšího rozložení dat. Současná statistická a psychometrická literatura je v tomto ohledu nejednoznačná (Wilcox, 2011) a umožňuje oba postupy; rozhodl jsem se nakonec data neočišťovat a zachovat v původní podobě; domnívám se, že vzhledem ke kontextu výzkumu je vhodné zachovat data z výběrového souboru pokud možno beze změny a tak, jak byla nasbírána. Hypotéza H6 bude tedy ověřována za pomoci jiného – neparametrického – testu, než ostatní hypotézy. Konkrétně jsem pro H6 zvolil Wilcoxonův jednovýběrový test s korekcí na spojitost (Wilcoxon signed rank test with continuity correction), ostatní hypotézy budou ověřovány standardním jednovýběrovým t-testem.

## 7.4.2 Zhodnocení jednotlivých hypotéz

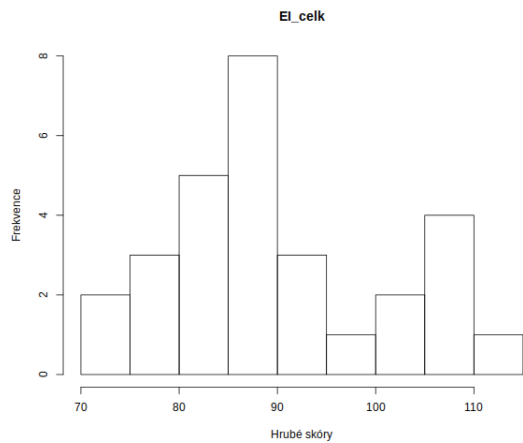
Na následujících stránkách jsou uvedeny výsledky a rozložení četností pro každou jednotlivou hypotézu. Pro větší přehlednost je u příslušné hypotézy vždy zobrazen veškerý související datový materiál.

### H1 – Celková emoční inteligence

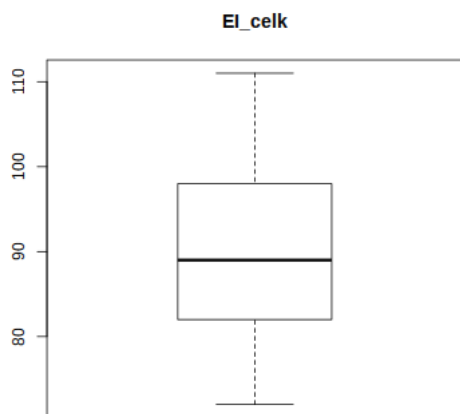
Nejprve začneme analýzou celkového skóru emoční inteligence, tedy základní hypotézou H1.

Celková hodnota emoční inteligence nabývala v rámci vzorku hodnot od 72 do 111 s průměrem 90.758, standardní odchylkou 11.21 a mediánem 89. Rozložení četností odpovědí je zobrazeno na obrázku 7.2, diagram pro větší přehlednost na obrázku 7.3.

Z testové statistiky vyplývá  $t = -4.4377$  a  $p = 0.0001287$ ; je tedy nutné zamítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní, která tvrdí, že existuje statisticky významný vztah mezi skautingem a výší celkové emoční inteligence; na tomto souboru bylo tedy experimentálně prokázáno, že hodnota celkové EI u skautů je signifikantně nižší ve srovnání s normativní populací.



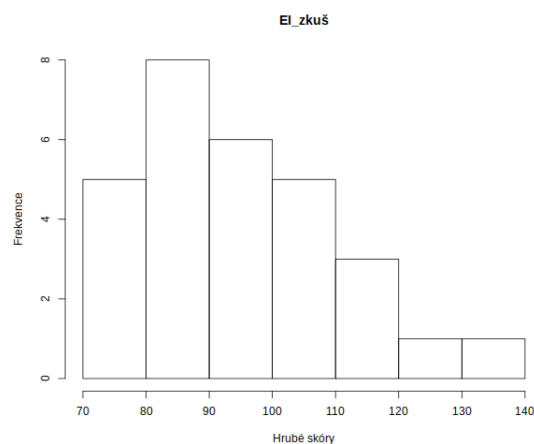
Graf 7.2: Celková EI – rozložení četností



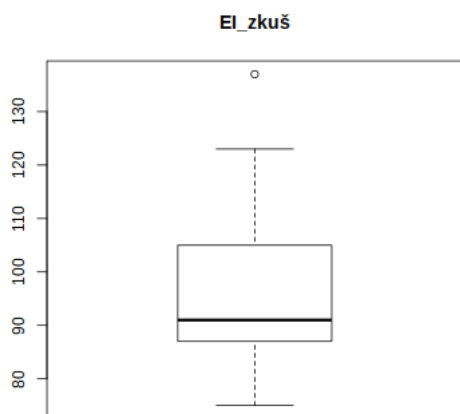
Graf 7.3: Celková EI – výsledky

## H2 – Emoční inteligence založená na zkušenosti

Hodnota emoční inteligence založené na zkušenosti nabývala v rámci vzorku hodnot od 75 do 137 s průměrem 95.828, standardní odchylkou 14.89 a mediánem 91. Rozložení četností je zobrazeno na obrázku 7.4, diagram pro větší přehlednost na obrázku 7.5.



Graf 7.4: Emoční inteligence založená na zkušenosti – rozložení četností

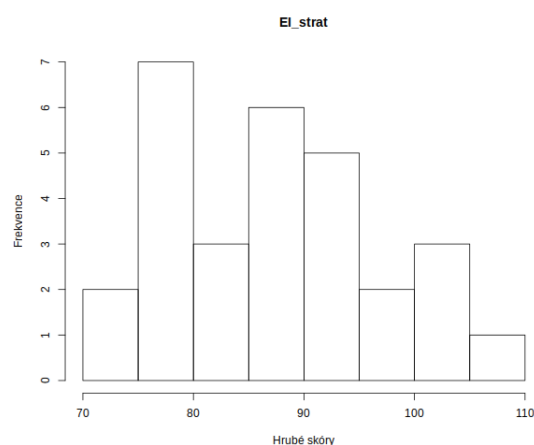


Graf 7.5: Emoční inteligence založená na zkušenosti – výsledky

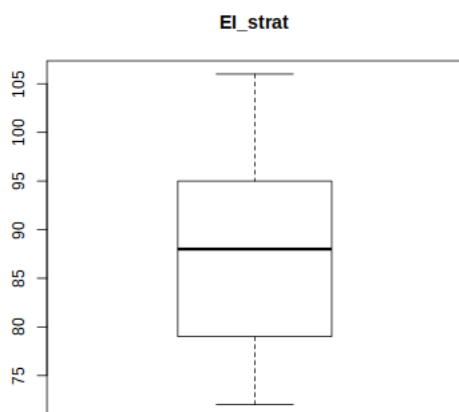
Z testové statistiky vyplývá  $t = -1.5087$  a  $p = 0.1426$ ; nelze tedy zamítnout nulovou hypotézu o rovnosti průměrů. Na daném výběrovém souboru nebyla tudíž zjištěna žádná statisticky významná odchylka.

### H3 – Strategická emoční inteligence

Hodnota emoční inteligence založené na zkušenosti nabývala v rámci vzorku hodnot od 72 do 106 s průměrem 87.655, standardní odchylkou 9.255 a mediánem 88. Rozložení četností je zobrazeno na obrázku 7.4, diagram pro větší přehlednost na obrázku 7.5.



Graf 7.6: Strategická emoční inteligence – rozložení četností

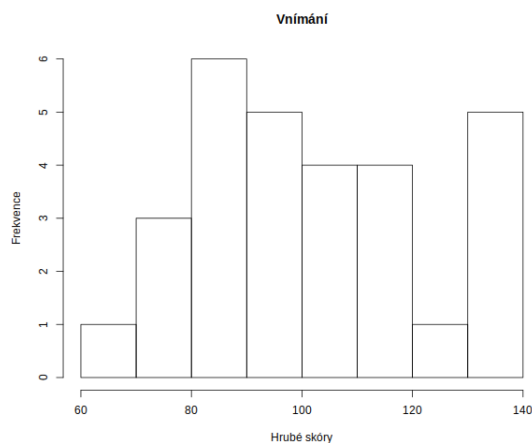


Graf 7.7: Strategická emoční inteligence – výsledky

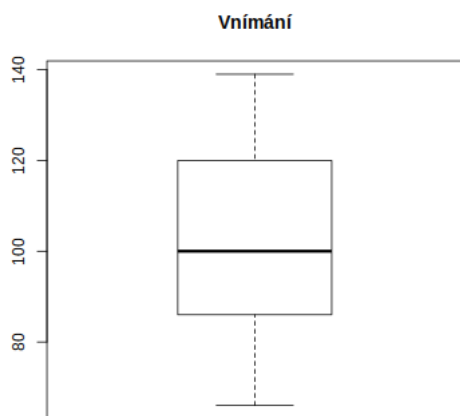
Z testové statistiky vyplývá  $t = -7.1827$  a  $p = 8.113 \times 10^{-08}$ ; je tedy nutné zamítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní, která tvrdí, že existuje statisticky významný vztah mezi skautingem a vyšší strategické emoční inteligence; na tomto souboru bylo tedy experimentálně prokázáno, že hodnota strategické EI u skautů je signifikantně nižší ve srovnání s normativní populací.

## H4 – Vnímání emocí

Skóry EQ ve větvi Vnímání emocí nabývaly v rámci vzorku hodnot od 66 do 139 s průměrem 102.96, standardní odchylkou 22.02 a mediánem 100. Rozložení četností je zobrazeno na obrázku 7.8, diagram pro větší přehlednost na obrázku 7.9.



Graf 7.8: Vnímání emocí – rozložení četností

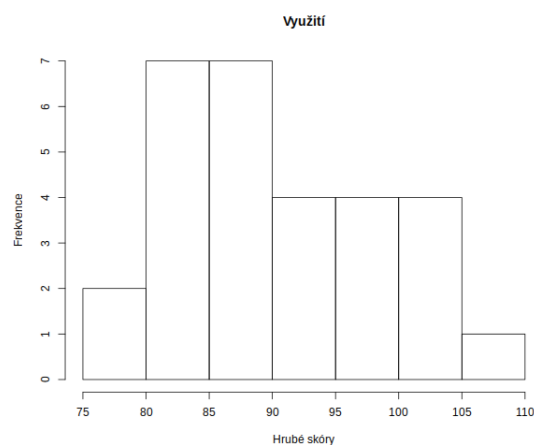


Graf 7.9: Vnímání emocí – výsledky

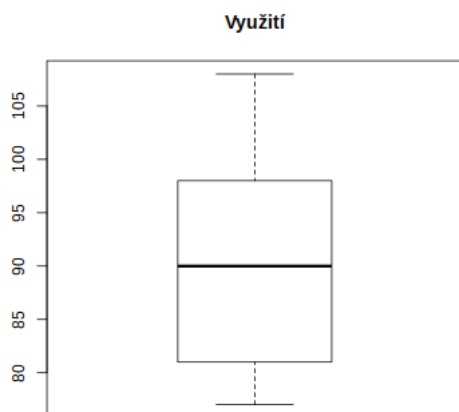
Z testové statistiky vyplývá  $t = 0.72497$  a  $p = 0.4745$ ; nelze tedy zamítnout nulovou hypotézu o rovnosti průměrů. Na daném výběrovém souboru nebyla tudíž zjištěna žádná statisticky významná odchylka.

## H5 – Využití emocí

Skóry EQ ve větvi Využití emocí nabývaly v rámci vzorku hodnot od 77 do 108 s průměrem 90.55, standardní odchylkou 8.97 a mediánem 90. Rozložení četností je zobrazeno na obrázku 7.10, diagram pro větší přehlednost na obrázku 7.11.



Graf 7.10: Využití emocí – četnosti

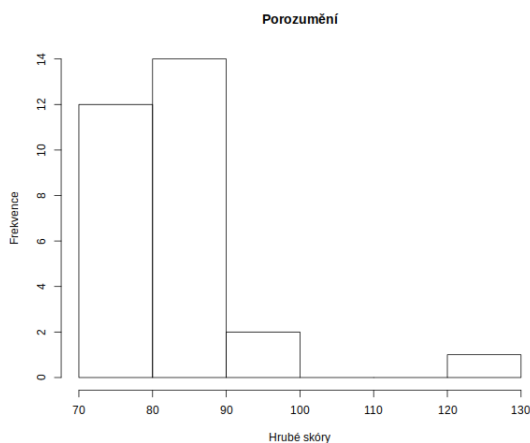


Graf 7.11: Využití emocí – výsledky

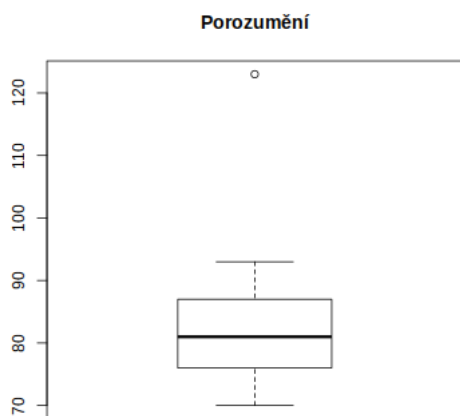
Z testové statistiky vyplývá  $t = -5.672$  a  $p = 4.44 \times 10^{-06}$ ; je tedy nutné zamítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní, která tvrdí, že existuje statisticky významný vztah mezi skautingem a mírou schopnosti využití emocí; na tomto souboru bylo tedy experimentálně prokázáno, že hodnota EQ v subtestu Využití emocí je u skautů ve srovnání s normativní populací signifikantně nižší.

## H6 – Porozumění emocím

Skóry EQ ve větvi Porozumění emocím nabývaly v rámci vzorku hodnot od 70 do 123 s průměrem 82.31, standardní odchylkou 9.98 a mediánem 81. Rozložení četností je zobrazeno na obrázku 7.12, diagram pro větší přehlednost na obrázku 7.13.



Graf 7.12: Porozumění emocím – četnosti

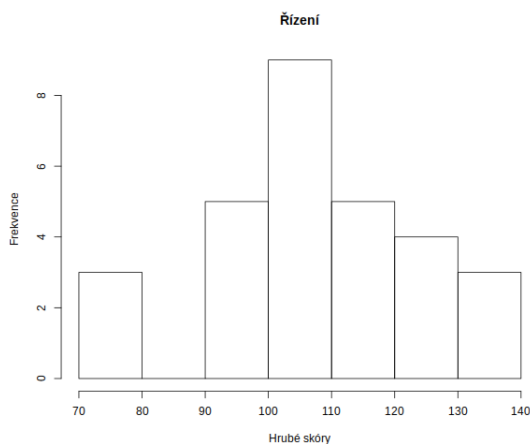


Graf 7.13: Porozumění emocím – výsledky

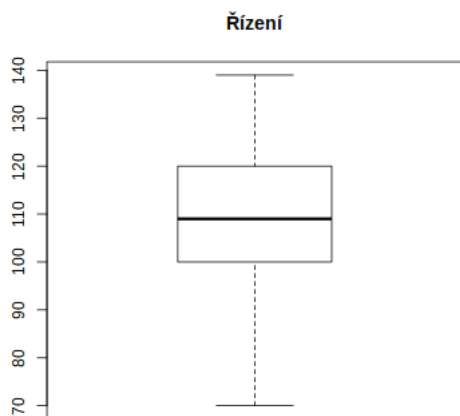
Z testové statistiky vyplývá  $V = 20.5$  a  $p = 2.12 \times 10^{-05}$ ; je tedy nutné zamítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní, která tvrdí, že existuje statisticky významný vztah mezi skautingem a mírou schopnosti porozumění emocím; na tomto souboru bylo tedy experimentálně prokázáno, že hodnota EQ v subtestu Porozumění emocím je u skautů ve srovnání s normativní populací signifikantně nižší.

## H7 – Řízení emocí

Skóry EQ ve větvi Řízení emocí nabývaly v rámci vzorku hodnot od 70 do 139 s průměrem 108, standardní odchylkou 16.96 a mediánem 109. Rozložení četností je zobrazeno na obrázku 7.14, diagram pro větší přehlednost na obrázku 7.15.



Graf 7.14: Řízení emocí – rozložení četností



Graf 7.15: Řízení emocí – výsledky

Z testové statistiky vyplývá  $t = 2.5395$  a  $p = 0.01694$ ; je tedy nutné zamítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní, která tvrdí, že existuje statisticky významný vztah mezi skautingem a mírou schopnosti využití emocí; na tomto souboru bylo tedy experimentálně prokázáno, že hodnota EQ v subtestu Řízení emocí je u skautů ve srovnání s normativní populací signifikantně vyšší.

### **7.4.3 Shrnutí výsledků**

Z výsledků analýzy sebraných dat prostřednictvím MSCEIT vyplývá, že na použitém vzorku skautských vedoucích byla zjištěna signifikantně nižší hodnota EQ – tedy emoční inteligence ve „schopnostním“ slova smyslu, a to vedle celkového skóru EQ i v dílčí větvi Strategická emoční inteligence a v subškálách Využití emocí a Porozumění emocím. Zároveň byla zjištěna signifikantně vyšší hodnota průměrného EQ oproti standardizačnímu vzorku, a to v subtestu Řízení emocí. Možná interpretace těchto výstupů bude uvedena v části 8.

## **7.5 Kvalitativní šetření**

Cílem kvalitativní části výzkumu bylo hlouběji prozkoumat konkrétní vztahy a souvislosti, které je kvůli faktickým omezením kvantitativních výzkumů nutné sledovat zvlášť, a to kvalitativními metodami. Kvantitativní metody jsou již v principu omezené v tom, jaké výstupy mohou poskytnout. Kvalitativní metody umožňují svou otevřeností zároveň dále rozšířit a prohloubit teoretické informace o zkoumaném odvětví a získat možné podklady pro další výzkumnou činnost. Rozhodl jsem se tedy pro dosažení komplexnějšího pohledu na problematiku doplnit kvantitativní výstupy i kvalitativním zkoumáním.

## **7.6 Realizovaná metodika a výzkumné otázky**

Rozhodl jsem se kvalitativní část výzkumu realizovat jako explorační analýzu formou zakotvené teorie (Glaser a Strauss, 1967; in Hendl, 2005). Tato metoda se pro formulaci hypotéz jeví jako optimální. Jsem si vědom toho, že na základě zjištěných údajů nelze vyvozovat obecné důsledky a zákonitosti, platné pro celou populaci; aktuálním cílem je však hlubší explorační a rozkrytí možných teorií, nikoliv jejich verifikace. Domnívám se, že realizace pouze kvantitativního šetření – zejména s přihlédnutím k problematickým vlastnostem metodiky použité k testování (viz části 2.5 a 7.2) – by s sebou nesla nadměrné riziko opominutí skutečností a zjištění, které by jinak mohly zásadně ovlivnit výstupy této práce.

V souladu se zásadami užívání metody zakotvené teorie nebyly tedy stanoveny žádné konkrétní hypotézy nad rámec vstupní otázky „*Jak vnímají skautští vedoucí vliv skautingu na emoční inteligenci?*“. Přesto však bylo stanoveno několik vstupních otázek pro účely navození tématu a otevření diskuze. Tyto otázky, či možná přesněji okruhy, byly záměrně velmi volné, aby respondenti mohli navázat tak, jak sami danou problematiku skutečně vnímají. Při následné realizaci rozhovorů jsem však zjistil, že potřebné množství strukturovaných okruhů je velmi malé; již první otázka měla (s následným konkrétnějším doptáváním) vysokou výtěžnost a uvozovala diskusi k široké a různorodé škále témat. Vedle samotného vlivu skautské výchovy na emoční inteligenci jsem se snažil prozkoumat i odlišnosti od jiných dětských výchovných organizací a pokusil jsem se odhalit, kde respondenti vnímají nedostatky skautingu ve vztahu k dané problematice.

Používané základní otázky byly nakonec následující:

*„Ovlivnila skautská výchova nějak to, jak zacházíte s emocemi?“*

*„Vnímáte v tomto ohledu odlišnost mezi skautingem a jinými dětskými organizacemi?“*

*„V čem je podle vás skauting nevhodný coby metoda rozvoje emoční inteligence?“*

Informace byly zjišťovány formou anonymních polostrukturovaných individuálních rozhovorů. Všechna neformální interview trvala přibližně 30–45 minut, jejich obsah byl zaznamenáván a následně analyzován. Výstupy budou diskutovány níže.

## **7.7 Popis výzkumného vzorku**

V souladu se standardními zásadami explorace metodou zakotvené teorie bylo rozhodnuto provádět testování a rozšiřovat průzkum, dokud bude přinášet nové poznatky a informace. Analogicky i výběr výzkumného vzorku probíhal v souladu s těmito zásadami; byla použita technika teoreticky zaměřeného výběru coby „*hlavního postupu při sběru dat v kvalitativním výzkumu*“ (Hendl, 2005, s. 151). Strauss and Corbin (1999) vymezují tuto metodu jako proces sběru dat potřebných ke generování teorie za jejich současného kódování a analýzy; výzkumník přitom průběžně vyhodnocuje, která další data jsou ještě zapotřebí a jak je získat. Sběr dat je tak průběžně přizpůsobován vznikající teorii.

Celkový rozsah výzkumného vzorku je  $n = 6$  osob s vyváženým genderovým poměrem (3 muži a 3 ženy). Jsem si vědom toho, že toto číslo není příliš vysoké, nicméně pro účely doplňkové explorační studie a jako základ pro vytvoření hypotéz pro další zkoumání je tento rozsah dostatečný. Již v průběhu realizace bylo zřejmé, že významná témata se často opakují a základní souvislosti byly opakovaně zmiňovány u všech účastníků průzkumu; cíle (formulace hypotéz a hlubší prozkoumání souvislostí v rámci dané problematiky) bylo tedy dosaženo.

## 7.8 Zjištěné výstupy

Výsledky kvalitativního šetření lze rozdělit do několika kategorií. Ačkoliv jsou však oddíly a jejich fungování nanejvýš různorodé, vyšlo najevo několik skutečností, které byly zmiňovány všemi nebo téměř všemi respondenty.

**Vliv skautingu na práci s emocemi** Všichni respondenti shodně uváděli, že vnímají své zapojení do skautingu jako stěžejní z hlediska vlivu na to, jak nakládají se svými emocemi, a to v pozitivním slova smyslu. Vesměs udávali, že skauting je v tomto ohledu rozvíjel a hodně jim dal. Konkrétní příčiny tohoto efektu (dle názoru respondentů) jsou uváděny níže. Všechny popsane vlivy vycházejí z informací získaných od respondentů. Znovu opakuji, že jde o nástin možných teorií, nikoliv o jejich verifikaci; tu ponechávám dalším výzkumům. Na níže uváděných konceptech se však respondenti nezávisle na době shodovali.

**Prožívání emočně nabitých situací** V rámci skautingu se jeho členové často dostávají do emocionálně vypjatých situací; skautský program je často náročný fyzicky i psychicky, svou roli hraje únava, nezvyklé prostředí i situace, do nichž se členové dostávají. Obecně lze říci, že běžný program na skautských akcích je náročnější a komplexnější ve srovnání s jinými kroužky, emoce zde častěji vylíknou na povrch. Dalším aspektem je relativně častější zařazování aktivit zaměřených přímo na práci s emocemi a pocity, ať už jde o zpětné vazby či přímo hry nebo diskuze s vážnějšími tématy. Svou roli může hrát i úmyslně vyvinutý tlak, např. u nočních her, kde se s emocemi (zde zejména strachem a úzkostí) cíleně pracuje. Společným faktem zůstává, že skauti

se již od útlého věku dostávají do styku s emočně nabitými situacemi, s kterými se musí nějak vyrovnat, zatímco ve škole či v rodině tomu tak obvykle nebývá. *„Už jen to uvědomit si naplno ten fakt, že ten druhý vedle mě taky něco cítí a prožívá, je cenné.“*

Skautský program často emoce přímo vyvolává; běžně bývá jeho součástí např. nácvik řešení krizových situací (typicky tzv. „maskovací hry“ zaměřené na ošetřování zranění), kde je jistá míra záměrně vytvořeného stresu nedílnou součástí herního designu. *„Nejemotivnější zkušenosti vůbec jsem zažil ve skautingu.“ „Prožíváš to, tlačí tě to ke kraji; i ty pozitivní emoce jsou daleko intenzivnější.“*

**Odpovědnost za sebe** Členové jsou tak postaveni do role, v níž musí přijímat rozhodnutí za sebe či za svou skupinu – a nést následky svých rozhodnutí. Tato náročnost výrazně stoupá s věkem; malé vlčce (výchovná kategorie zhruba odpovídající mladšímu školnímu věku) bude mít jiné kompetence a jinou míru odpovědnosti než šestnáctiletý rover (výchovná kategorie odpovídající zhruba středoškolskému věku). Každopádně je zde mnoho příležitostí k prožití a „vyzkoušení si“ celé škály emocionálních situací v různé intenzitě i polaritě. *„Byl jsem hajzl, pak jsem se to naučil zvládat.“*

**Odpovědnost za druhé, stoupající náročnost** Se stoupajícím věkem se do hry dostává ještě odpovědnost nejen za sebe, ale i za druhé (např. mladší či méně zkušené), za celkový výkon skupiny či za atmosféru v ní. Vhodně sestavený program přináší emocionální výzvy se zvyšující se náročností v celé době skautského života. Na počátku může být takovou výzvou jen pouhá poslušnost autoritám, později však i rozhodování z pozice autority či vedení celého oddílu a tak de facto odpovědnost za rozvoj všech jeho členů. Postupným získáváním zkušeností se člen učí za pomoci rozsáhlejších znalostí vlastního prožívání lépe a lépe zvládat nároky na něho kladené, časem dokáže nabyté dovednosti předávat dál mladším. *„Pak se najednou přistihneš, že ty věci, které do tebe tlačili, přirozeně používáš a předáváš dál a ani sis toho nevšiml.“*

**Komplexnost situací** Respondenty byla zmiňována i komplexnost emocionálně zabarvených situací, do kterých se skauti běžně dostávají. Obvykle nebývá nasnadě jedno jediné správné řešení či jeden jediný možný vzorec chování, také je často nutné se rychle rozhodovat na základě nekompletních či útržkovitých informací. Zároveň

přichází se skauti dostávají do poměrně složitých situací často již v relativně nízkém věku; „*otvírají se hluboké věci, které v tu chvíli ještě moc nechápu a i tak se s nimi musí nějak poprat, to je dost náročné*“. Ve skautské činnosti se pracuje s etikou, morálkou, principy odpovědnosti a zásadami fair play – pro mnoho dětí jsou to obtížně uchopitelná témata. „*Nechápeš, ale děláš to – a to pochopení přijde teprve časem, často až ve chvíli, kdy tytéž zásady předáváš mladším.*“

**Specifická struktura a dynamika skupiny** Zcela běžné je například jisté „míchání rolí“ – ačkoliv skauting pracuje s hierarchií, je tato spíše neformálního charakteru, založená na vzájemném respektu ke schopnostem a zkušenostem. Často se tak stává, že z „kamaráda“ na fakticky stejné úrovni se stává nadřízený „rádce“, který v nějaké situaci dovede např. lépe vyřešit problém. Celý koncept je však velmi neformální; skauti si mezi sebou tykají, autorita sice může být zjevná, není však na překážku blízkým přátelským vztahům. Toto prostředí může být zejména pro menší děti méně jasné; vidí, že k některým kamarádům je vhodné se v určitých situacích chovat jinak, a musí si vypěstovat schopnost takovým situacím porozumět a vyznat se v nich. „*Donutilo mě to odlišovat situace a postavení lidí tak, abych reagoval přiměřeně.*“ „*Hierarchie je, ale jen do nezbytně nutné míry a i tak je jaksi 'měkká', kamarádká.*“

**Diverzita** Skauting je už v principu otevřen komukoli; nepřijímá a neposuzuje své členky a členy na základě politického vyznání, vzdělání, sociální úrovně, duševních či fyzických schopností nebo rodinné situace. Obvykle jsou tak v jednom oddíle vedle sebe lidé z různého prostředí a s různými charakteristikami; k tomu se přidává věková diverzita, protože v oddílech se obvykle vyskytují členové mladší spolu se staršími (jak bylo zmíněno výše, jedním z pilířů skautské výchovné metody je družinový systém, který mj. pracuje s vedením mladších členů staršími a zkušenějšími). Výsledkem je situace, kdy se v blízkém okolí člověka nachází množství velmi různých lidí z rozličného prostředí, s různými styly jednání, zvládání konfliktů a překážek, různými osobnostními charakteristikami a komunikačními dovednostmi... a se všemi je nutné se domluvit. „*Vždycky jsem se cítila dobře, přijímaná.*“

**Tolerance, respekt** Navíc je zapotřebí domluvit se na přátelské úrovni s tolerancí a respektem k individuálním odlišnostem. *„Mít rád, i když si to druhá strana v tu chvíli vůbec nezaslouží; přesto si udržovat respekt.“* Skautské prostředí působí v tomto ohledu na rozvoj sociálních a emočních dovedností velmi podnětně, členové v interakcích (často náročných a stresových situacích, jak již bylo zmíněno výše) získávají mnoho zkušeností z emocionálně výrazných prožitků, které následně uplatňují dál. S tím souvisí i další zmiňovaný bod.

**Skupinová interakce** Ve skautingu je základní vzdělávací jednotkou „družina“, tedy skupina dětí různého věku vedená svým nejstarším či nejzkušenějším členem (Kaderová, 2010). V této skupině se členové nacházejí na nějaké úrovni prakticky neustále – intenzivní komunikace i v náročných situacích s důrazem na diverzitu byla již zmíněna výše. V takových situacích jsou prakticky neustále, zejména na vícedenních akcích či několikátýdenním letním táboře. *„Jsi čtrnáct dní v lese a v zářahu bez nějaké možnosti odpočinku nebo vypadnutí z role, a když se něco 'nepovede', můžou nastat i nebezpečné situace; a stačí i ty nepříjemné, pro děti je dost náročné i jen to, že tři dny prší a je zima.“*

**Emočně vypjaté situace** Velmi často jsou tak vystaveni prožívání náročných emocí vlastních a setkávají se též s emocemi dalších lidí v bezprostředním okolí. Musí si vypěstovat určitý nadhled a schopnost tolerance, *„zbavit se prvotního vyděšení z toho, když někdo přijde a 'vyplivne' na ně emoci“*. Učí se přijímat a snášet emoce druhých, což v době, kdy je projevoování emocí často odsuzováno či potlačováno, vyžaduje často určitou dávku energie a vnitřního rozvoje. Členové se neustále dostávají do situací, kdy potřebují vyjít druhému vstříc, na něčem se s ním domluvit či ho o něčem přesvědčit (příkladem mohou být klasické táborevé činnosti jako nošení dřeva či noční vstávání na hlídku). Ve skupinové činnosti i při hrách také často vyvstává nutnost překonávat sebe sama, motivovat se k podání nějakého výkonu (srovnání s Golemanem, 2011, a jeho konceptem sebemotivace je zde nasnadě), investovat úsilí do společné práce.

**Empatie** Zejména na „vyšších pozicích“ (tj. u starších a zkušenějších členů s větší odpovědností) se pak intenzivně rozvíjí i empatie a schopnost se naladit na druhého; s mladšími dětmi je často zapotřebí jednat specifickým a individuálním způsobem; *„nemá smysl seřvat šestiletého kluka za to, že neumí rozdělat oheň“*. V průběhu skautského života si také členové vyzkouší různé skupinové role, čímž dále rozšíří portfolio zažitých emočních zkušeností.

**Řízení a ovládání emocí** Zejména v pozdějších fázích skautského života se zvyšuje důraz na schopnost ovládání emocí. Na vyšší či vedoucí pozici člen poznává, že s odpovědností za (větší či menší) skupinu přichází i odpovědnost za emoční stav jejích členů. Naučí se odlišovat, kdy je vhodné a méně vhodné dávat své emoce najevo, rozvinou schopnost emoční sebekontroly, dokáží si udržet odstup, klid a chladné uvažování i v kritických či konfliktních situacích. Prozkoumají více i svůj vlastní vliv na emoční stav druhých; poznají například, že je krajně nevhodné dávat najevo strach či paniku před šestiletými dětmi, které se bojí ještě daleko víc – a že je naopak velmi potřebné je uklidnit vlastním uvážlivým chováním. Naopak jindy je vhodné ostatní strhnout vlastním nadšením pro nějakou činnost. Zde je patrná analogie s teoriemi Saloveye, Mayera et al. (1997, 2004) a jejich výše popisovanými konceptem Ovládání emocí. *„Vytrénoval jsem sám sebe tak, jak bych chtěl, abych působil na ostatní“*. *„Zvládám emoce, nerozruším se.“*

**Bezpečné prostředí pro prožívání emocí** Výše zmíněné teoretické konstrukty jsou v nemalé míře závislé na jednom společném prvku, jímž je bezpečné prostředí pro projevení a zpracovávání emocí. Tomuto faktoru připisovali všichni respondenti velkou váhu; vedle příležitostí emoce prožívat (což lze koneckonců i v jiných prostředích) je zde totiž stěžejní pocit jistoty, že *„můžu mít a projevit emoce“* – a že budou přijaty a akceptovány, nikoliv potlačeny. Tato zkušenost může mít až korektivní charakter – možnost svobodného prožívání (i negativních) emocí může být pro dítě zcela jedinečná a mimo oddílové zázemí neopakovatelná např. kvůli přemrštěným či nedostatečně emočním vyspělým reakcím rodičů. Ne všichni rodiče dokáží unést výrazné emoční projevy svých dětí a třeba v pracovním prostředí je výrazné prožívání obvykle prakticky vyloučené. *„Člověk pak překoná i špatnou výchovu, rodiče, kteří*

*mu lžou, a tak."*

**Ventilace emocí** Vedle samotného vnitřního prožívání je zde prostor i pro vnější vyjadřování či ventilaci emocí s jistotou, že kvůli jejich projevení nebudu zavrhován či odsouzen. Zároveň je projevování emocí a práce s nimi v mnoha oddílech cíleně podporována v rámci programu; pracuje se např. s otázkami typu *„jak jste se dnes při hře cítili“* nebo více či méně strukturovanou zpětnou vazbou. Členové se tak učí aktivně projevovat emoce, sdílet své pocity, mluvit o nich, hlouběji je poznávat a více jim rozumět; zároveň se dozvídají mnoho o emocích druhých lidí, o jejich prožitcích, o způsobech, jakými zvládají podobné situace oni. *„Nebojím se projevovat emoce, říct si, že nezvládám a potřebuji pomoc okolí.“*

**Přijetí emocí druhých** Krom sdílení emocí se je členové učí i akceptovat u druhých, přijímat jiné názory a pohledy na věc a neodsuzovat je, převádět pocity do slov a popisovat je, vžívat se do pocitů druhých lidí. Skautské prostředí tak může mimoděk sloužit k nácviku emočních dovedností, jako *„trenažer“* k poznání vlastních emočních reakcí či k prozkoumání jejich dopadu na druhé; to vše v bezpečném a neodsuzujícím prostředí a možnostech komunikace v případě nejasností. Na možnost otevřené mluvení o emocích a emočních stavech byl respondenty také kladen důraz; viz např. *„poznal/a jsem tam lidi, s kterými jsem se nebál/a mluvit hlouběji“*; *„tam ty názory probrat musíš, dávat to [mluvit o emocích] smysl a je třeba o těch věcech [emocích] mluvit“*. Členové si zvyknou nebát se projevovat emoce a mluvit o nich; naučí se brát jako něco běžného a přirozeného, že i ostatní lidé mají emoce – a že jejich prožívání týchž situací může být výrazně odlišné. Naučí se akceptovat emoce druhých, včetně negativních emocí jako strach či pláč (*„to nevadí, že máš strach ve tmě v lese, to mít můžeš – pojď se se mnou teď podívat, že tě tu nic nesežere“*); vlivem času a nutnosti se je naučí ovlivňovat u sebe i u druhých (*„nemůžu dát najevo, že se bojím, to by se ostatní hned báli taky“*). Mají také možnost prožít a prozkoumat (nejen emoční) reakci okolí i sebe sama na situaci, kdy v něčem selžou či neuspějí. *„Skauting mě naučil snášet prohry a umožnil mi prožít si neúspěch – v bezpečném prostředí a bez pocitu ohrožení mé role.“*

**Vzory a autority** Velkým tématem je otázka vzorů a autorit. Skauti v oddíle přirozeně přebírají své starší a zkušenější kamarády-vedoucí jako své vzory a uznávají jejich autoritu. Převážnou většinu „měkkých“ dovedností se ve skautingu naučí nápodobou od ostatních, přejímáním hodnot a postojů, inspirací od ostatních a napodobování jejich chování. V praxi se tedy nácvikem zpevňují získané tendence a dovednosti, zároveň je zde díky otevřené a akceptující komunikaci možnost rychlé a přirozené korekce nevhodného chování okolím. Zcela zásadní je zde skutečnost, že autority a „vzory“, tedy vedoucí, dodržují svá vlastní pravidla a zásady; tím je dále upevňována síla vlastního příkladu a konzistence chování s přijímanými hodnotami. Už samotná skutečnost, že chování s sebou nese následky, je pro mnohé velmi obohacující. Tento bod je také stěžejní v kontextu nácviku a zlepšování emočních dovedností – jak bylo již řečeno, většina měkkých dovedností je předávána přejímáním a vlastním zážitkem, k čemuž je zapotřebí vnitřně konzistentního a transparentního jednání ze strany vedoucích. *„Hodně se s námi [starší skauti a vedoucí] bavili, nás to posunulo, inspirovalo.“* *„Našel jsem vzor a zkoušel jsem to po něm.“*

Jednají-li starší a zkušenější korektně, otevřeně a s respektem vůči druhým a jejich pocitům, okoukají to mladší členové brzy také a přijmou to za vlastní normu běžného chování. *„Zapálit může jen ten, kdo sám hoří.“* *„Ve své vedoucí jsem měla dobrý vzor, chtěla jsem být jako ona.“*

Zde je na místě zmínit také největší a nejčastější riziko, jímž jsou právě nevhodné vzory. Jak bylo již zmíněno, skauting stojí na individuálních základech zosobněných každým vedoucím; a na vedoucích také záleží to, jak a k čemu povedou své členy, jak je ovlivní a jaký vlastní příklad jim ukážou. Skauting jako organizace může tento aspekt ovlivnit jen mírně, jak bude popsáno v dalším bodu.

**Vzdělávání a výchovná metodika** Skauting má poměrně propracovaný systém vzdělávání činovníků (tedy vedoucích různé úrovně); vedle kurzů „povinných“ pro (podílení se na) vedení oddílů, jako je vůdcovská zkouška či zdravotnický kurz, je možné projít i velkým množstvím kurzů volitelných, čistě rozvojových (Kaderová, 2010; Kuberová, 2011). Respondenti v kvalitativním výzkumu skautské vzdělávání zmiňovali, nicméně nikoli ve smyslu „vyučování“ či „přednášení“. *„Dostaneš referenční bod, vůči kterému se můžeš vymezit, nebo ho přijmout.“* *„Nutí tě to zabývat se tématy, přemýšlet,*

*všímat si...“ „Nedostaneš návod typu ‘když se dítě rozbřečí, zatahej ho za nos.’“ Skautský vzdělávací systém byl popisován spíše jako další stupeň inspirace a přebírání zkušeností a vzorů; i vedoucí se učí de facto stejnou metodou jako děti, tedy inspirací od starších a zkušenějších vzorů a následným přejímáním poznaných vzorců či vymezováním se vůči nim. „Nejlepší je ta jistota, že je vždycky někdo další, koho se zeptat.“ Je vnímán jako promyšlený nástroj, který je možno – nikoliv nutno – využít. „Ukazuje rádci, jak předávat hodnoty dětem.“*

Respondenti však zmiňovali i rizika tohoto systému: stále je velice individuální a s výjimkou určitých základních vstupních kritérií (vůdcovská zkouška, zdravotnický kurz) záleží zcela na účastníkovi, co – a zda vůbec něco – si z případných kurzů odnese a jak to bude předávat dál. Supervize skautských činovníků funguje spíše nesystematicky a ve výjimečných případech; vyskytne-li se tedy například nadměrně autoritativní vedoucí se specifickými názory (např. nedává prostor pro vyjadřování emocí), může strhnout celý oddíl. Vzory jsou totiž často přebírány poněkud „bezhlavě“, nekriticky. A již z principu věci hrozí vždy riziko, že činnost vedoucího bude vykonávat někdo nekompetentní; skautští vedoucí ostatně nejsou profesionálové v žádném slova smyslu, nejsou za svou práci nijak placeni a jejich veškerá činnost a vynaložená energie je zcela dobrovolná a nezištná. Skauting – ve smyslu organizace – může tomuto riziku předcházet právě jen v rámci vůdcovských zkoušek a (značně omezené) supervize shora. Nad rámec těchto opatření zbývá jen prevence; skautské vzdělávací kurzy, vydávané časopisy a jiné publikace, to vše jsou jen nabídnuté cesty, otevřené dveře. Vedoucí však musí sami vnímat potřebu případného rozvoje; nemá-li vedoucí dostatečný sebenáhled, nedá se takříkajíc nic dělat.

**Komplexnost rozvoje** Skauting je nástrojem všestranného rozvoje osobnosti. Osobnostní rozvoj je ve škole i mnoha jiných zájmových kroužcích ve většině případů opomíjen, jde spíše o dosahování nějakého výkonu. Skauting se však neomezuje se jen na některé zájmové oblasti jako jiné zájmové kroužky, stejně tak není svým zájmem o člena omezen jen na patřičné dvě hodiny týdně, kdy je příslušný člen na schůzce či jiné akci; skauting z tohoto hlediska funguje skutečně spíše jako výchova než jako vzdělávání či vyučování. „Kecají ti do všeho, ne jenom do toho, jak kopeš do míče“. Důraz je kladen na smysluplnost a reálnou využitelnost ve smyslu hesla „Skauting pro

*život, ne život pro skauting*". Osobnostní rozvoj je vnímám jako dlouhodobý cíl, nikoli vedlejší produkt. „*Jdi po cestě, která není špatně – a nezáleží na tom, která to je.*”

**Srovnání s jinými organizacemi** Z hlediska srovnání s jinými organizacemi se respondenti vyslovili jednomyslně – obecně jakákoliv podobná organizace bude mít dobrý vliv a podobný efekt, pokud „*se to bude dělat dobře*”. Pozitivní vlivy dle nich zcela jednoznačně nejsou omezeny pouze na skautskou organizaci; přidaná hodnota skautingu spočívá ve „*větší šanci, že to bude 'dobře'*”. A to jak z hlediska vzdělávání a propracované metodiky, tak z hlediska myšlenkových a morálních základů, které jsou neodmyslitelným pilířem skautingu jako takového. V neposlední řadě je u mnoha jiných zájmových organizací a kroužků běžné, že vedoucí jsou za svou činnost nějakým placeni či jinak kompenzováni; ve skautingu jde však vždy o nezištnou dobrovolnost.

**Proč by skauting mohl být nevhodný?** V rámci šetření jsem žádal respondenty, aby se pokusili zkritizovat přínos skautingu. Základní výhrady směřovaly k rizikům spojeným s osobou vedoucího; jak již bylo komentováno, skautští vedoucí nejsou a nemohou být profesionálové, míra jejich kompetentnosti se tedy nutně různí od výborných až ke zcela nekompetentním. Vzhledem k velkému relativnímu vlivu každého jednotlivého vedoucího hrozí také již zmíněné nekritické přebírání nevhodných vzorů. Důležitost kvalitního a přiléhavého sebenáhledu a schopnost sebereflexe pak získává u vedoucích extrémní důležitost.

Také byly zmíněny argumenty, že skauting vlastně v určitém slova smyslu není vhodnou přípravou na reálný svět: „*Není to realita, je to skleník – tady se lidé snaží žít podle nějakých ideálů, máš pak pocit, že žiješ na obláčku; ale svět takhle nefunguje.*” „*Nezažiješ nudné vztahy s obyčejnými lidmi, sobeckými, nudnými, „mizerné vztahy”, nefunkční pracovní kolektivy, zlé lidi...*” Jako riziko byla také uváděno kladení nadměrných nároků vzhledem k věku členů. Eliminace tohoto rizika leží z největší části opět na osobě vedoucího a jeho schopnostech.

# Kapitola 8

## Diskuze

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda má skautská výchova nějaký vliv na emoční inteligenci lidí, kteří ve skautingu stráví část života. Výsledky jsou překvapivé zejména ve světle realizovaných kvalitativních rozhovorů; všichni respondenti se shodovali na tom, že skauting má pozitivní vliv, oproti tomu však kvantitativní výzkumná zjištění ukazují právě opačný efekt. Toto zjištění patrně nemá jednoduché vysvětlení, lze pouze spekulovat. Jedním z důvodů může být fakt, že skauti se – podobně jako zdravotní sestry ve studii, kterou zpracovaly Shanta a Gargiulo (2014), či příslušníci jiných pomáhajících profesí – v procesu výchovy učí cíleně potlačovat tendenci vytvářet si předsudky a „zkratkovitě“ posuzovat druhé; test MSCEIT je však z hlediska porozumění emocím (kde skauti i zdravotní sestry navzdory očekávání skórovali podprůměrně) oceňuje právě schopnost vytvořit si názor na základě jednoduchého a jednostranného vjemu (popisu situace apod.). Je tedy možné, že zde dochází k systémové chybě v oblasti, kterou test nedokáže realisticky podchytit a vyhodnotit.

Jak bylo potvrzeno v rámci kvalitativního šetření, situace zažívané ve skautingu jsou značně specifické svou náročností. Oproti typickým situacím, s kterými je možné se setkat v životě např. manažera, je zde častěji přítomen prvek fyzické odpovědnosti za druhé. V kritických situacích pak není prostor pro dlouhé uvažování a důležitost ráznosti a rozhodnosti obsahu sdělení může převážit nad jeho formou. Jinak řečeno – ne vždy je prostor pro to, aby se příkazy podávaly tak, aby to všem bylo příjemné. Tato skutečnost může také ovlivňovat výši naměřené EI – skauti mohou spíše vyu-

žít takových strategií, které vedou k různému vyřešení problému bez ohledu na reakci okolí, což by se mohlo odrazit v nižším výsledném skóru MSCEIT, zejména v případě subškály Porozumění emocím (neboť se v takových chvílích snaží cíleně „nerozumět“).

Výsledek vyššího naměřeného EQ skóru v subtestu Řízení emocí může být způsoben dlouhodobým tréninkem skautských vedoucích v této oblasti. Velmi často se ve své praxi setkávají s nutností více ovládat své emoce a přizpůsobovat jejich projevy dané situaci, a to s ohledem např. na v té chvíli jim svěřené členy, za které nesou odpovědnost. Jak ostatně zaznělo i v rámci kvalitativního šetření, „nemůžu dát najevo, že se bojím, to by se ostatní báli taky“. Zároveň je možné, že schopnost ovládat a řídit emoce je rozvíjena i cílenou prací s druhými – skautský vedoucí si často musí poradit s negativními emocemi druhých, jako je strach či hněv. Nejefektivnějším způsobem, jak je eliminovat, je přerátovat je do pozitivna; taková strategie však vyžaduje praxi a zkušenost, aby mohla být účinná, a skauti se v této dovednosti nevědomky cvičí již od okamžiku, kdy dostanou někoho „na starost“.

Kvalitativní i kvantitativní zkoumání bylo pouze jednorázové. Nevíme tedy nic o tom, jak by respondenti skórovali před vstupem do skautské organizace, nevíme, zda a k jakému reálnému posunu u nich mohlo dojít. Je také možné, že ve skautském prostředí se přirozeně vyskytují lidé, kteří vnímají v některých oblastech mezilidských vztahů určitý deficit, který jim právě tato organizace svým otevřeným přístupem pomáhá nějak překonávat či snižovat.

K operacionalizaci konceptu emoční inteligence jsem si zvolil přístup Saloveye a Mayera a metodiku MSCEIT. Tento přístup vychází ze schopnostního, výkonového pojetí, měřeno bylo tedy tzv. „maximální“ chování. Lze namítnout, že z hlediska ekologické validity a přenositelnosti výsledků do praktického života by mohlo být vhodnější použít některý z rysových přístupů a pokusit se tedy měřit „typické“ chování, protože maximální chování nemusí tomu reálnému příliš odpovídat. Nicméně ve snaze dosáhnout co možná nejobjektivnějších výsledků jsem dospěl k přesvědčení, že tato metoda bude navzdory jejím četným nedostatkům pro účely této práce tou nejvhodnější. Prostý rozpor mezi schopnostním pojetím kvantitativního šetření a (fakticky) rysovým pojetím kvalitativního šetření může mít za následek „nesrovnalosti“ ve výsledcích výzkumu; rysové a schopnostní koncepty EI spolu prakticky

nekorelují (O'Connor & Little, 2003) a předpokládá se, že každý z těchto přístupů hodnotí odlišné aspekty emoční inteligence.

**Kritika MSCEIT** Proti použití metodiky MSCEIT lze vznést i spoustu principiálních námitek. Principy jeho konstrukce a výhrady k nim jsou diskutovány na jiných místech této práce; v tomto okamžiku jen ve shodě se Sophií Rietti vypíchnu několik zásadních aspektů. V první řadě jde o samotný fakt, že jde o test měřící míru schopnosti. Na první pohled je toto pojetí logicky správné; ostatně je již mnoho let užíváno při měření „klasické“ inteligence. Při konstrukci podobných testů je však obvykle možné objektivně rozhodnout o správnosti či nesprávnosti použitých položek (podrobněji viz část 2.5). Oproti tomu při konstrukci testu *emoční* inteligence nezbyvá než využít týchž metod, které využili i autoři: konsenzuálního a expertního posouzení. Objektivní a logické vnímání je zde k ničemu; škála možných „emočně inteligentních“ reakcí je v každé situaci natolik široká, že není možné ji shrnout do jednoduše uchopitelných variant řešení; zároveň jsou možná řešení natolik situačně závislá, že jakákoliv simplifikace může být zkrátka příliš velká. Při práci s emocemi a rozhodování se na jejich základě využíváme množství jemných podnětů, kterých si často sami ani nejsme zcela vědomi; pak je těžké posoudit, jaká je „emočně správná“ či „inteligentní“ reakce. Například při řešení konfliktu dvou dalších osob můžeme využít celé řady různých strategií; jejich volba však bude ovlivněna i tak (testově) nepostižitelnými aspekty, jako je naše tělesná konstituce (protože křehká osmnáctiletá slečna může – a bude – řešit konflikty zcela jiným způsobem, než osmdesátiletá důstojná stařenka, kněz nebo stotřicetikilogramový svalovec v policejní uniformě; nicméně všichni mohou být v rámci svých přístupů velmi úspěšní a „emočně inteligentní“).

Vážné námitky byly také vzneseny v otázce transkulturní přenositelnosti MSCEIT. Jako příklad můžeme vzít například subtest „Rozpoznávání tváří“, tedy ten, o němž sami autoři udávají, že „z hlediska testové přesvědčivosti prokazuje nejvyšší validitu“ (Mayer et al., 2012, s. 55). Autoři staví na původní představě univerzality lidských emocí, kterou prokázal ve svém slavném výzkumu již Darwin (1872). Nicméně o kulturní specifitě vnímání emocí píše již Rosenthal et al. (1979). Navíc podnětový materiál použitý Darwinem a podnětový materiál použitý tvůrci testu MSCEIT vsutku ne-

snese srovnání co do výraznosti emocí. Na jednu stranu je to pochopitelné; pokud by všichni respondenti emoce snadno poznali, byl by test k ničemu. Na druhou stranu je ale zapotřebí zmínit výrazné kulturní odlišnosti ve výraznosti emocí, které lidé vnímají. Rozdíl mezi příslušníkem americké kultury (s jejím důrazem na výrazné projevování emocí) a například příslušníkem kultury asijské (kde je výrazné projevování emocí bráno prakticky za neslušné, nemluvě o odlišných významech některých gest a výrazů apod.) je pak velmi důležitý a je zapotřebí ho zahrnout do tvorby testu i standardizace. Autoři se snažili tento fakt zohlednit a vytvořit specifické normy pro účely testování v různých kulturách, tato snaha však ještě není dotažena do ideálního stavu.

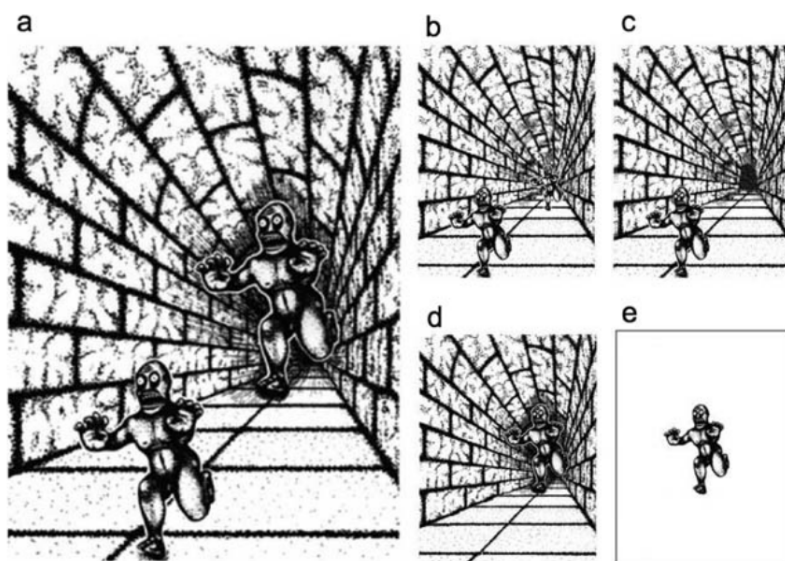
Nejasná je také reálná validita testu a jeho prediktabilita ve vztahu k reálnému životu. Z výzkumu vzdělávání zdravotních sester (Shanta & Gargiulo, 2014) lze vyvodit, že charakteristiky EI tak, jak je podává MSCEIT, nemají signifikantní prediktivní validitu. Jinými slovy test nedokáže zachytit některé důležité aspekty, které by patrně měly být podchyceny, a tím je zkresleno výsledné hodnocení. Podobné výhrady vznášejí také Føllesdal a Hagtvet (2009).

Další velkou neznámou je schopnost testu validně postihovat správné odpovědi bez ohledu na další souvislosti. Jak udávají Marian a Shimamura (2012), rozeznávání emocí je silně závislé na kontextu; ve svém experimentu s vnímáním emocí obsažených v jednoduchých obrázcích prokázal, že lidé při vnímání emocí kontext silně ovlivňuje; respondenti přiřazovali tvorům na obrázku 8 emoce podle (vizuálního) kontextu, v němž se stvoření nacházela; a to navzdory faktu, že tvorové jsou ve skutečnosti reprezentováni jedním a tímž obrázkem.

Výhrada týkající se kontextu situací je samozřejmě platná u všech subtestů; o přesahu skórování metody MSCEIT bylo již pojednáno v části 2.5.

Diskutabilní z hlediska validity získaných informací je i český standardizační soubor, na němž byly vytvořeny normy, podle kterých byl vyhodnocen i tento výzkum. Skládá se z  $n = 202$  osob ve věku 19–49 let (Ing. Lukáš Kresl – Hogrefe Testcentrum, s. r. o., osobní sdělení, 6. července 2016). Informace o genderovém poměru – jakož ani další demografické či psychometrické údaje týkající se tohoto souboru – se mi bohužel nepodařilo získat.

Jak dále udává Wilhelm (2007), vnitřní konstrukce MSCEIT je nepřesvědčivá i z



Obrázek 8.1: Podnětový materiál, který použil Marian and Shimamura (2012). (a) Úloha 1: původní verze *Terror Subterra* (Shepard, 1990; in Marian & Shimamura, 2012); (b) Úloha 2: tvorové vyrovnání do odpovídající perspektivy; (c) Úloha 3: pouze tvor v popředí v tunelu; (d) Úloha 4: pouze tvor v pozadí v tunelu; (e) Úloha 4: pouze izolovaný tvor mimo kontext. Původně čerpáno z Shepard, R. N. (1990), *Mind Sights*, New York: W. H. Freeman Co.

hlediska skórovacího systému. Na základě pouhých osmi subtestů dostane respondent zpětnou vazbu o sedmi schopnostech; to je možné proto, že skóry z každého úkolu jsou de facto použity třikrát (výpočet skóru v subtestu, ve větvi a v celkové EI). Špatný výsledek v pouze jednom úkolu tak respondenta poškodí hned třikrát. Tato skutečnost není v testu vysvětlena ani řádně opodstatněna. Je však patrné, že tento nedostatek se projevil i při výpočtu výsledků tohoto výzkumu.

**Kritika online testování** Dále je nutné zamyslet se nad možnými následky skutečnosti, že v rámci testování probandů jsem zvolil elektronickou formu testování, tzv. net testing produkovaný společností Hogrefe Testcentrum. Online testování má řadu předností; mezi největší patří flexibilita a uživatelská přívětivost pro respondenty, což byl i pro mě významný argument. Respondenti si tak mohou naplánovat vyplňování časově relativně náročného testu (administrace MSCEIT trvá běžně 30–50 minut) na dobu, kdy budou mít nerušený prostor pro soustředění a individuálně optimální podmínky pro podávání co nejlepšího výkonu. Zároveň odpadá nutnost cestování a velkých časových a organizačních investic ze strany organizátora i účastníků

výzkumu. Instrukce k vyplňování jsou popsány standardizovaně a srozumitelně.

Na druhou stranu však s sebou online varianta testování nese i určitá rizika, jež jsem se snažil pokud možno předem eliminovat. Zejména jde o riziko nestandardních podmínek; není možné kontrolovat, že respondenti vyplňují test zodpovědně, o samotě, bez přerušování a v klidných podmínkách vhodných pro soustředění, nebo dokonce že test vůbec vyplňuje určená osoba. Vzhledem k charakteru práce jsem se však rozhodl, že ošetření těchto rizik je možné svěřit vnitřní odpovědnosti respondentů. Koneckonců, z úspěchu v testu nikomu z nich neplynuly žádné výhody, nemají žádný zájem na případném „vylepšování“ výsledků; naopak, přišli by i o možnost získání smysluplné zpětné vazby, což je jediná odměna, kterou jsem jim mohl za účast ve výzkumu nabídnout. Zároveň vzhledem k charakteru testu MSCEIT – který, ač výkonový, nemá zjevné správné a špatné odpovědi ani časový limit, který by bylo nutno dodržet – by respondenti neměli k dispozici ani jednoduchý způsob, jak „podvádět“, a to navzdory absenci osobní kontroly ze strany administrátora na místě testování. V neposlední řadě předpokládám a považuji za samozřejmé, že testované osoby disponují určitým souborem morálních kvalit, který nedovoluje zcela programové porušování základních pravidel, nadto v případě, kdy z takového porušování nemohou mít zcela žádný vlastní prospěch.

Další – a z mé strany zcela nepostižitelné a nepředvídatelné – riziko tkví v technologickém zpracování testových dat v HTS. Vlivem kombinace jakýchsi nepravděpodobných technických chyb na straně společnosti Hogrefe Testcentrum, s. r. o. došlo v mém případě k tomu, že výstupy z prakticky kompletního vzorku byly ztraceny bez možnosti jejich opětovného získání a bylo nutné celé testování znovu opakovat. Na tomto místě bych rád ještě jednou poděkoval účastníkům výzkumu, jejichž ochota je příkladná a hodná obdivu; téměř všichni byli ochotni vyplnit relativně dlouhý test ještě jednou. Jsem si vědom toho, že v případě jiného objektivního výkonového testu by podobně brzkým opakováním měření byla ovlivněna metodologická kvalita výsledků snad až do takové míry, že by byly výstupy z testování zcela nevalidní; v konkrétním případě metody MSCEIT se však – ve shodě s expertním posouzením PhDr. Mgr. Markéty Niederlové, PhD. (osobní sdělení, 28. června 2016) – domnívám, že právě díky (zvnějšku) nejednoznačně určitelným „správným“ a „nesprávným“ odpovědím (a tedy chybějící zpětné vazbě na to, co v testu představuje bonusy a

naopak postihy) není metodologická kvalita testování kriticky ovlivněna. To bylo konečným potvrzeno i zpětnou vazbou od účastníků; příkladem za všechny může být účastník udávající „*sice si pamatuji, že tuhle otázku jsem už viděl, ale stejně pořád netuším, co by tam správně mělo být*“.

## Závěr

V této práci jsem se zabýval tématem emoční inteligence a tím, jak se může v lidském životě prakticky projevat. Různí autoři se ve svých teoretických východiscích shodují v tom, že význam emoční inteligence je bez pochybností značný; konkrétní přesahy a aplikace jsou však dosud předmětem dalších výzkumů.

Teoretická část práce byla věnována vedle vymezení základního konceptu emoční inteligence jako takové také popsání základních teoretických paradigmat. Dále byly zmíněny užívané metody měření a jejich výhody a rizika, metody rozvoje a přesah EI do reálného života. Byla popsána některá specifika skautingu jako takového a nastíněno jejich propojení s koncepty emoční inteligence.

V empirické části práce byl za pomoci kombinovaného kvantitativně–kvalitativního přístupu podrobněji zkoumán vztah mezi emoční inteligencí a skautskou výchovou. Kvalitativní přístup byl aplikován za účelem hlubšího zmapování možných přesahů EI do běžného života a zejména souvislostí skautingu a rozvíjení emoční inteligence. Toto téma nebylo na takto konkrétní úrovni až dosud prakticky vůbec zkoumáno. Na základě kvalitativních výstupů této práce lze říci, že přinejmenším tyto respondenti vnímají jeho roli pozitivně a dokážou i konkrétně popsat přínos skautingu ve vztahu ke své emoční inteligenci. Na zobecňování těchto výsledků je však ještě příliš brzy, má studie spíše zatím pootvírá dveře dalšímu zkoumání. Stejně tak kvantitativní výstupy je zapotřebí vyhodnocovat v kontextu kritického vyjádření k použité metodě, protože přesné měření EI je stále spíše utopií – přesune-li se vůbec někdy do kategorie objektivních metod – a výsledky je tak nutné interpretovat s opatrností.

Jsem si však jist, že tato práce přes všechna její omezení může nabídnout inspirační poznatky hodné dalšího zkoumání dané problematiky.

# Literatura

- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional Labor in Service Roles: The Influence of Identity. *The Academy of Management Review*, 18, 88–115.
- Ashkanasy, N. M. (2002). Studies of cognition and emotion in organisations: Attribution, affective events, emotional intelligence and perception of emotion. *Australian Journal of Management*, 27, 11–20.
- Bar-On, R., Brown, J., Kirkcaldy, B., & Thomé, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107–1118.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Strauss, J. P. (1993). Conscientiousness and performance of sales representatives: Test of the mediating effects of goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 78, 715–722.
- Blanch-Hartigan, D., & Ruben, M. A. (2013). Training clinicians to accurately perceive their patients: Current state and future directions. *Patient Education and Counseling*, 92, 328–336.
- Brannick, M. T., Wahi, M. M., & Goldin, S. B. (2011). Psychometrics of Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Scores. *Psychological Reports*, 109, 327–337.
- Carr, D. (2002). Feelings in Moral Conflict and the Hazards of Emotional Intelligence. *Ethical Theory and Moral Practice*, 5, 3–21.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15–35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Invention, Flow and the psychology of discovery and Invention*. New York: HarperCollins.

- Danner, L., Sidorkina, L., Joechl, M., & Duerrschmid, K. (2014). Make a face! Implicit and explicit measurement of facial expressions elicited by orange juices using face reading technology. *Food Quality and Preference*, *32*, 167–172.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 989–1015.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*, 113–126.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-Related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues and Policy Review*, *4*, 143–180.
- Erber, R., Wegner, D. M., Theriault, N., Burger, S., Burgess, H., Butler, M., . . . Ohtela, K. (1996). On Being Cool and Collected: Mood Regulation in Anticipation of Social Interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 757–766.
- Føllesdal, H., & Hagtvet, K. A. (2009). Emotional intelligence: The MSCEIT from the perspective of generalizability theory. *Intelligence*, *37*, 94–105.
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 1–12.
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2001). Trait Emotional Intelligence : Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, *15*, 425–448.
- Gardner, H. (1995). Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages. *Phi Delta Kappan*, *77*, 200–209.
- Goleman, D. (2000). *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Metafora.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 348–362.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: the acute effects of inhibiting

- negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 95–103.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Herpertz, S., Schütz, A., & Nezlek, J. (2016). Enhancing emotion perception, a fundamental component of emotional intelligence: Using multiple-group SEM to evaluate a training program. *Personality and Individual Differences*, 95, 11–19.
- Hochschild, A. R. (1993). The Managed Heart. In A. Jaggar & P. Rothenberg (Eds.), *Feminist frameworks: Alternative theoretical accounts of the relations between women and men* (pp. 328–345). New York: McGraw-Hill.
- Ickes, W. (1993). Empathic Accuracy. *Journal of Personality*, 61, 587.
- Kaderová, K. (2010). *Vzdělávání dospělých ve skautingu*. Univerzita Karlova v Praze: bakalářská práce.
- Kuberová, K. (2011). *Kompetence a jejich rozvoj v novém skautském výchovném programu*. Univerzita Karlova v Praze: diplomová práce.
- Lekavičiene, R., & Anticiene, D. (2015). Correlation between emotional intelligence of young people and their academic achievement: empirical proof. *Baltic Journal of Sport & Health Sciences*, 97, 9–14.
- Leong, C. S., Furnham, A., & Cooper, C. L. (1996). The moderating effect of organizational commitment on the occupational stress outcome relationship. *Human Relations*, 49, 1345–1363.
- Levenson, R. W., & Ruef, A. M. (1997). Physiological aspects of emotional knowledge and rapport. *Empathic Accuracy*, 44–72.
- Marian, D. E., & Shimamura, A. P. (2012). Emotions in context: pictorial influences on affective attributions. *Emotion*, 12, 371–375.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.
- 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. 3–34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2012). *MSCEIT: Test emoční inteligence* (P. Humpolíček & A. Slezáčková, Eds.). Praha: Hogrefe - Testcentrum.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97–105.

- Morris, J. A., Urbanski, J., & Fuller, J. (2005). Using Poetry and the Visual Arts to Develop Emotional Intelligence. *Journal of Management Education*, 29, 888–904.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36–41.
- Neubauer, A. C., & Freudenhaler, H. H. (2007). Modely emoční inteligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence* (pp. 53–72). Praha: Portál.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005–1016.
- O'Connor, R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893–1902.
- Oldershaw, A., Lavender, T., Sallis, H., Stahl, D., & Schmidt, U. (2015). Emotion generation and regulation in anorexia nervosa: A systematic review and meta-analysis of self-report data. *Clinical Psychology Review*, 39, 83–95.
- Ones, D. S., Viswesvaran, C., & Dilchert, S. (2005). Cognitive ability in selection decisions. In O. Wilhelm & R. W. Engle (Eds.), *Handbook of understanding and measuring intelligence*. (pp. 431–468). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Palfai, T. P., & Salovey, P. (1993). The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. *Imagination, Cognition and Personality*, 13, 57–71.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and life satisfaction. , 336, 131–143.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2007). Měření rysové emoční inteligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence* (pp. 201–218). Praha: Portál.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotional recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Prokeš, V. (2011). *Je skauting out? Analýza skautského hnutí v České republice a hledání jeho místa v současné společnosti*. Univerzita Karlova v Praze: diplomová práce.

- R Core Team. (2013). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. Retrieved from <http://www.r-project.org>
- Rietti, S. (2009, apr). Emotional intelligence and moral agency: Some worries and a suggestion. *Philosophical Psychology*, *22*(2), 143–165.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? *Emotion*, *1*, 196–231.
- Roddenberry, A., & Renk, K. (2010). Locus of Control and Self-Efficacy: Potential Mediators of Stress, Illness, and Utilization of Health Services in College Students. *Child Psychiatry & Human Development*, *41*, 353–370.
- Rosenthal, R., Hall, J., DiMatteo, R. M., Rogers, P. L., & Archer, D. (1979). *Sensitivity to Nonverbal Communication: The PONS Test*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *Behavioral and Brain Sciences*, *1*, 377–392.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, *80*, 1–28.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*, 185–211.
- Schaie, K. W. (2001). Emotional intelligence: psychometric status and developmental characteristics—comment on Roberts, Zeidner, and Matthews (2001). *Emotion*, *1*, 243–248.
- Schulze, R., Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2007). Teorie, měření a aplikace emoční inteligence: referenční rámce. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence* (pp. 25–52). Praha: Portál.
- 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*, 167–177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion*, *16*, 769–785.
- Shanta, L., & Gargiulo, L. (2014). A study of the influence of nursing education on

- development of emotional intelligence. *Journal of Professional Nursing*, 30, 511–520.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health. *Psychological bulletin*, 103, 193–210.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *The Harpers Monthly*, 11, 227–235.
- Tolli, A. P., & Schmidt, A. M. (2008). The Role of Feedback, Causal Attributions, and Self-efficacy in Goal Revision. *Journal of Applied Psychology*, 93, 692–701.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1983). Extensional vs. Intuitive Reasoning: The Conjunction Fallacy in Probability Judgment. *Psychological Review*, 90, 293–315.
- Viriot, D. (2014). Influence salutaire de la compétence émotionnelle sur l'anxiété face à la santé. *Annales Medico-Psychologiques*, 172, 352–362.
- Vogel, G. (1997). Scientists probe feelings behind decision-making. *Science*, 275, 1269–1294.
- Wang, J., Ferris, K. A., Hershberg, R. M., & Lerner, R. M. (2015). Developmental Trajectories of Youth Character: A Five-Wave Longitudinal Study of Cub Scouts and Non-Scout Boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 2359–2373.
- Weisová, S., & Süß, H.-M. (n.d.). Sociální inteligence: přehled a kritická diskuse konceptu měření, year = 2007. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence* (pp. 219–245). Praha: Portál.
- Wilcox, R. (2011). *Modern Statistics for the Social and Behavioral Sciences: A Practical Introduction*. Los Angeles: CRC Press.
- Wilhelm, O. (2007). Měření emoční inteligence: praxe a standardy. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence* (pp. 151–174). Praha: Portál.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*, 1, 265–275.