

# **Interpersonální a intrapersonální inteligence dětí a mládeže**

Bc. Jitka Jaklová

---

Diplomová práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jitka Jaklová**  
Osobní číslo: **H140242**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Interpersonální a intrapersonální inteligence dětí a mládeže**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti emoční, interpersonální a metakognitivní inteligence.  
Příprava metodiky výzkumné části.  
Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na zjištění úrovně interpersonální a intrapersonální inteligence u dětí a mládeže.  
Zpracování a vyhodnocení výzkumu.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-05-0.

GARDNER, Howard. Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

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

STERNBERG, Robert J. Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0120-0.

SHAYER, Michael a Philip ADEY. Learning intelligence: cognitive acceleration across the curriculum from 5 to 15 years. Buckingham: Open University Press, 2002. ISBN 0-335-21136-4.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 31.3.2016

.....  


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

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

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

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

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

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

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

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

3). *Odporčí-li autor takového díla udělit svolení bez vědomí škola, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ústanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá vymezením pojmů a teoretických východisek z oblasti emoční, interpersonální a metakognitivní inteligence u dětí a mládeže.

Teoretická část diplomové práce je zaměřena na vymezení pojmu inteligence, na vymezení různých přístupů ke studiu inteligence, na specifikaci personálních forem inteligence a na vývoj personální inteligence v období dospívání.

Empirická část diplomové práce je zaměřena na zjištění celkové emoční inteligence u dětí a mládeže v 6. a v 9. třídách na ZŠ Kamenáčky v Brně, na ZŠ ve Šlapanicích a na ZŠ Holzova v Brně, a zjištění úrovně emoční inteligence v dílčích oblastech.

Klíčová slova: emoce, emoční inteligence, empatie, personální inteligence, intrapersonální inteligence, interpersonální inteligence, metakognice.

## **ABSTRACT**

The thesis addresses the definition of terms and theoretical solutions related to emotional sphere, childrens' and youngsters' interpersonal and intrapersonal intelligence.

The theoretical part of the thesis focuses on defining the term of intelligence and also defining various ways of accesses to studying intelligence, specification of personal style of intelligence and personal intelligence development process during teen years.

The empiric part of the thesis focuses on finding out childrens' and youngsters' total emotional intelligence at 6th and 9th classes of Primary School Kamenáčky Brno, Primary School Šlapanice and Primary School Holzova Brno and also finding out the level of emotional intelligence in partial fields.

Keywords: emotions, emotional intelligence, empathy, personal intelligence, intrapersonal intelligence, interpersonal intelligence, metacognition.

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, PhD., za odborné vedení diplomové práce, za cenné rady, vstřícný přístup a trpělivost.

Dále děkuji vedení ZŠ Kamenačky v Brně, vedení ZŠ Holzova v Brně a vedení ZŠ Šlapanice, že mi umožnili realizovat výzkum na těchto školách.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 INTELIGENCE</b> .....	<b>12</b>
1.1 TEORIE INTELIGENCE .....	12
1.2 PŘÍSTUPY KE STUDIU INTELIGENCE .....	13
1.2.1 Psychometrický přístup ke studiu inteligence .....	13
1.2.2 Faktorový přístup ke studiu inteligence.....	15
1.2.3 Biologický přístup ke studiu inteligence .....	16
1.2.4 Enviromentální přístup ke studiu inteligence .....	17
1.2.5 Teorie vývoje v přístupu ke studiu inteligence.....	19
1.2.6 Komplexní (systémový) přístup ke studiu inteligence .....	20
<b>2 PERSONÁLNÍ FORMY INTELIGENCE</b> .....	<b>23</b>
2.1 INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE.....	23
2.1.1 Interpersonální (sociální) kompetence .....	24
2.2 INTRAPERSONÁLNÍ INTELIGENCE .....	26
2.2.1 Intrapersonální (metakognitivní) kompetence .....	27
2.3 EMOČNÍ INTELIGENCE.....	28
2.3.1 Znalost vlastních emocí.....	29
2.3.2 Zvládání emocí .....	30
2.3.3 Schopnost motivace.....	30
2.3.4 Vnímavost k emocím jiných lidí – empatie.....	31
2.3.5 Umění mezilidských vztahů .....	33
<b>3 VÝVOJ PESONÁLNÍCH FOREM INTELIGENCE V RÁMCI ONTOGENEZE</b> .....	<b>34</b>
3.1 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ - PUBERTA .....	35
3.2 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ - ADOLESCENCE.....	37
<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>39</b>
<b>4 REALIZACE VÝZKUMU</b> .....	<b>40</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU .....	40
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	40
4.3 HYPOTÉZY .....	41
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	43
4.5 METODA VÝZKUMU .....	43
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT.....	45
4.7 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	45
<b>5 SHRNUÍ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>84</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>87</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>88</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>91</b>



<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>92</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>93</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>94</b>

## ÚVOD

S pojmem inteligence se můžeme setkat již ve starověku. První ucelenější myšlenky nacházíme u Homéra. Zkoumání inteligence se věnoval Platón, který dával inteligenci význam něčeho, co řídí směr našeho chování i myšlení. Platón poukazoval i na vztah dědičnosti a inteligence. Jeho myšlenky rozšířil Aristoteles. Podle něho je znakem moudrosti skutečný charakter člověka a způsob, jakým se projevuje ve svobodných rozhodnutích.

Problematika inteligence je ve středu zájmu psychologie již několik desítek let. Během vývoje vzniklo několik odlišných přístupů i druhů inteligence. Psychologie inteligence je velmi rozsáhlá oblast, v níž můžeme nalézt mnoho různých teorií.

Tématem této diplomové práce je interpersonální a intrapersonální inteligence u dětí a mládeže. Goleman podle průzkumu odhalil alarmující celosvětový trend, a to, že současná generace dětí má o mnoho více emocionálních problémů než generace předcházející. Děti i mládež trpí častěji osamělostí, depresi, jsou agresivnější, impulsivnější. Toto zjištění bylo hlavním důvodem, proč jsme zvolili právě toto téma.

Cílem diplomové práce je zjištění celkové úrovně emoční inteligence u dětí a mládeže u žáků šestých a devátých tříd na ZŠ Kamenačky v Brně, na ZŠ ve Šlapanicích a na ZŠ Holzova v Brně, a zjištění úrovně emoční inteligence v dílčích oblastech.

Obsahem teoretické části diplomové práce je vymezení pojmu inteligence jako takové, popis jednotlivých přístupů ke studiu inteligence, jejich hlavní představitelé, dále pak vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti emoční, interpersonální a metakognitivní inteligence.

Empirická část diplomové práce obsahuje kvantitativní výzkum, který byl realizován formou dotazníkového šetření na ZŠ Kamenačky v Brně, na ZŠ ve Šlapanicích a na ZŠ Holzova v Brně.

V tomto výzkumu jsme se zaměřili na zkoumání několika oblastí: na oblast hodnocení a vnímání vlastní emocí, na oblast hodnocení a vnímání emocí u druhých, na oblast vyjadřování emocí, na oblast regulace vlastních emocí, na oblast regulace emocí u druhých a na oblast využití emocí při řešení problémů.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 INTELIGENCE

## 1.1 Teorie inteligence

Samotné slovo inteligence pochází z latinského *inter legere* = číst mezi řádky, vidět za informace nebo také dozvědět se něco navíc. V současnosti nejčastěji vyjadřuje označení úrovně kvality poznávacích schopností různých lidí (Plháková, 1999).

Pojem inteligence se řadí mezi nejvýznamnější psychické procesy. Inteligence se začleňuje mezi kognitivní schopnosti. Bývá často chápána jako **dispozice k myšlení**, její aspekty ovlivňují průběh a výsledky psychického procesu myšlení.

V užším pojetí je inteligence vymezována jako **dispozice k řešení problémů**. Tato vedla ke studiu intelektových schopností jedince, které využívá jak v konvergentním myšlení (při hledání jednoho správného řešení úkolu), tak i v divergentním myšlení (při hledání alternativního řešení úkolu).

Někteří autoři chápali inteligenci jako **schopnost k adaptaci** jedince v prostředí. V tomto vymezení zdůrazňovali schopnost jedince přizpůsobit se podmínkám prostředí, tzv. pasivní adaptaci, jiní autoři naopak akcentovali schopnosti jedince přizpůsobit si podmínky prostředí vlastním potřebám.

Ve vztahu k učení a vzdělávání se inteligence často vymezuje jako **tempo učení** – jak rychle člověk získává nové informace.

Inteligence je způsobilost učit se ze zkušenosti, schopnost adaptovat se v prostředí, jež může v rozdílných sociálních a kulturních spojitostech vyžadovat různé druhy přizpůsobení, a využívat metakognitivní procesy, které zkvalitňují učení. (Sternberg, 2001).

Podle Gardnera (1999) je inteligence soubor schopností, které umožňují řešit problémy. Musí to tedy být dispozice, které člověku umožňují vyřešení skutečných problémů a těžkostí, se kterými se setkává. Zároveň musí také obsahovat schopnost pro nalézání nebo vytváření problémů. Tím tak položí základ pro získávání nových poznatků.

## 1.2 Přístupy ke studiu inteligence

První zmínky o inteligenci se dle psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2015) objevují již ve 14. století. Blíže definována byla inteligence až kolem 19. století díky práci **Charlese Darwina**, který označil svou evoluční teorii za prapočátky studia lidské inteligence a jejího rozvoje v souvislosti se svojí vlastní vývojovou teorií.

V novodobé historii se setkáváme s mnoha teoriemi inteligence, které tuto problematiku zkoumají z rozdílných úhlů pohledu. Jsou to (Ruisel, 2000):

- psychometrický přístup (Binet, Simon);
- faktorový přístup (Spearman, Thurstone, Cattel);
- biologický přístup (Galton, Terman, Burt);
- environmentální přístup (Cole);
- vývojová teorie (Piaget);
- komplexní (systémový) přístup (Gardner, Sternberg).

### 1.2.1 Psychometrický přístup ke studiu inteligence

Psychometrický přístup se pokouší vymezit a kvantifikovat dimenze inteligence na základě shromažďování údajů o individuálních rozdílech v testech poznávacích schopností (Plháková, 1999).

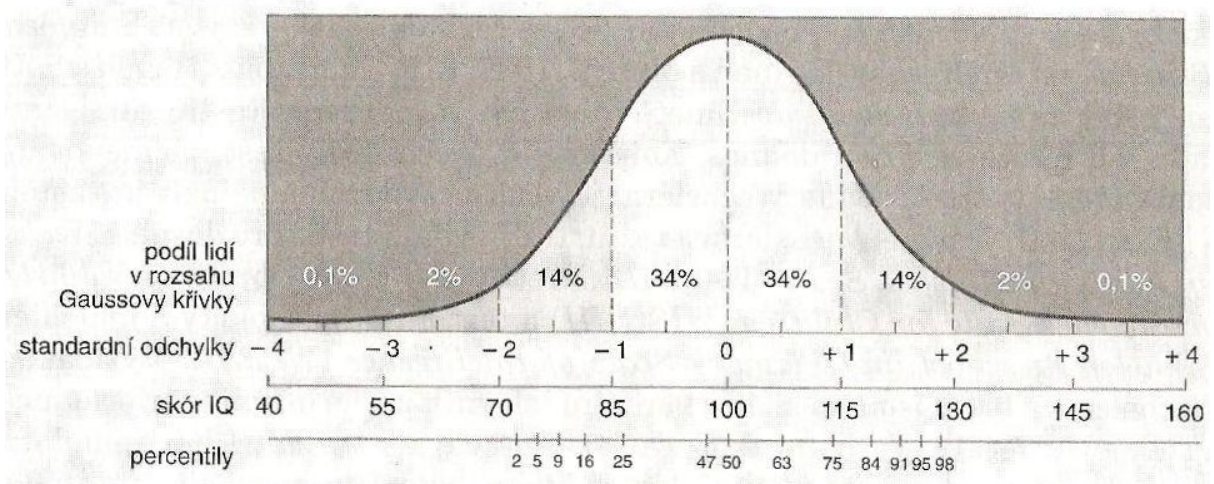
Pro tento přístup je charakteristická snaha o měření rozumového potenciálu a je bezprostředně spojen se vznikem prvního testu inteligence.

Počátky vědeckého přístupu k měření a klasifikování jedinců podle různé míry inteligence můžeme zaznamenat již v 19. století. Používali se testy, které byly velmi jednoduché. Zaměřovaly se např. na řeč, opisování textu nebo odříkání číselné řady. První moderní testy inteligence měly podobu škály a vytvořili je v roce 1905 **Alfred Binet a Théodor Simon**. Cílem těchto testů bylo odlišit zaostalé žáky od nadanějších. To mělo umožnit zařadit je do různých tříd tak, aby co nejlépe vyhovovaly jejich schopnostem (Ruisel, 2000).

Kritika testování se týkala samotné konstrukce testů, jejich aplikace i nadměrného rozšíření. První testy inteligence umožňovaly zjistit pouze tzv. IQ - inteligenční kvocient, tedy číslo, které vyjadřovalo míru obecné inteligence. Ta vyjadřovala celkové nadání jedince. Distribuce intelektových schopností v populaci se znázorňovala na Gaussově

křivce, kde vrchol křivky odpovídal  $IQ = 100$  a vyjadřoval průměrnou inteligenci. Na křivce se dále vyznačovaly body, které ohraničovaly pásma inteligence (Sternberg, 2002).

Obr. č. 1 Normální distribuce a odchylky IQ



Sternberg, J.R. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál 2002, str. 505.

IQ = 70 a méně – pásmo mentální retardace;

IQ = 70 až 85 – pásmo podprůměrné inteligence;

IQ = 85 až 115 – pásmo širokého průměru;

IQ = 115 až 130 – pásmo nadprůměrné inteligence;

IQ = nad 130 – pásmo nadání.

V současné době je jedním z nejpoužívanějších testů ke zjištění hodnoty IQ tzv. Wechslerova inteligenční škála. Výsledek inteligenčních testů nelze brát jako samostatný ukazatel inteligence. Jak Binet, tak i Wechsler, považovali inteligenci za jev rozsáhlejší než jen to, co měří inteligenční testy. Wechsler věřil, že inteligence je jádrem našeho každodenního života. Svou inteligenci užíváme nejen při řešení testů, ale i při domácí práci, ve vztazích s lidmi, při efektivním výkonu povolání, zvládání vlastního života obecně (Sternberg, 2002).

### 1.2.2 Faktorový přístup ke studiu inteligence

Cílem tohoto přístupu bylo odhalit strukturu intelektových schopností. V rámci tohoto přístupu se objevily dva názory. První předpokládal existenci obecné inteligence, který podle názoru jeho zastánců determinuje kvalitu i kvantitu veškerých mentálních činností, které jedinec vykonává.

Druhý názor, spočíval v přesvědčení, že inteligence je tvořena celou řadou základních intelektových schopností.

Základním výzkumným prostředkem byla faktorová analýza, která je založena na zkoumání většího počtu faktorů. Testování probíhá na principu korelací. Vychází z předpokladu, že pokud roste vzájemná závislost mezi testy, existuje také vyšší pravděpodobnost, že měří stejný jev (Sternberg, 2002).

Jedním z hlavních představitelů faktorové teorie byl anglický psycholog **Charles Edward Spearman**. Inspiroval se v díle Galtona a Bineta. Odmítl Galtonovy jednoduché testy senzomotorických schopností, ale zaujala ho myšlenka inteligence jako vlastnosti nervového systému. Spearman předpokládal, že inteligence je kombinací více schopností. Sestavil soubor mentálních testů a zasloužil se tak o vznik faktorové analýzy – nové statistické metody (Ruisel, 2000).

Na základě faktorové analýzy Spearman určil koeficienty **g faktor** (stálou obecnou schopnost) a **faktor s**. Skóre inteligenčního testu tvoří kombinace obou faktorů, kdy s je opakem faktoru g a vyjadřuje rozdíly mezi testy (Ruisel, 2000).

Spearman došel k závěru, že inteligenci můžeme chápat jednak jako jediný, obecný faktor, jenž se podílí na výkonu ve všech testech mentálních způsobilostí, jednak jako množinu specifických faktorů, z nichž je každý základem výkonu jen v testu určité mentální způsobilosti (Sternberg, 2002).

Americký psycholog a odpůrce Spearmanovy teorie **Luis Leon Thurstone** označil sedm faktorů, které nazval **primární mentální schopnosti**. Zdůrazňoval dělitelnost inteligence, tzv. **multifaktorová teorie inteligence**. Odmítl tvrzení o obecném intelektovém nadání a nahradil ho tezí o sedmi základních faktorech inteligence.

Multifaktorová teorie rozlišuje 7 základních intelektových schopností (Plháková, 1999):

1. **verbální porozumění** – schopnost chápat význam slov;
2. **slovní plynulost** – schopnost rychle nalézat adekvátní slova, uvažovat o slovech,

chápat jejich význam;

3. **numerické počítání** – schopnost provádět jednoduché numerické operace a jednoduché matematické operace;
4. **prostorový faktor** – schopnost rozeznávat tvary a v mysli s nimi manipulovat, vizualizace prostorových vztahů;
5. **paměť** – schopnost vštěpovat, uchovávat a vybavovat si informace;
6. **percepční rychlost** – schopnost rychle vnímat detaily, všímání si podobností či rozdílů;
7. **usuzování** – schopnost nalézat pravidla, algoritmy.

Na Spearmanovu teorii **g faktoru** navázal anglický psycholog **Raymond Bernard Cattell** a rozdělil ji ještě na dvě složky - na krystalickou **gc** a fluidní **gf** inteligenci (Ruisel, 2000).

Fluidní inteligence je považována za vrozenou schopnost tvořivě řešit nové problémy, nezávisí na dřívějším učení. Během života se příliš nemění, neroste. Krystalická inteligence na rozdíl od fluidní je založená na poznávání a učení, na vědomostech a schopnosti získané vědomosti využívat (Hartl, Hartlová, 2015).

Hlavním důvodem diferenciací inteligencí bylo úsilí vytvořit odpovídající test, který by mohl jednotlivé faktory měřit.

### 1.2.3 Biologický přístup ke studiu inteligence

Jeden z prvních zastánců biologického přístupu ke studiu inteligence byl anglický vědec a psycholog **sir Francis Galton**. Inteligenci viděl jako něco, co je vrozené, dané a neměnné v průběhu celého života člověka a co není ovlivnitelné změnami prostředí.

Byl také jedním z prvních, kteří se zabývali důsledky Darwinovy teorie pro studium inteligence. Jeho myšlenky se ubíraly cestou dědičnosti. On, stejně jako jeho bratranec Darwin, byl nadprůměrně inteligentní, a tak se nabízí teorie, že inteligence se dědí. Tímto způsobem by bylo možné vyčlenit „hloupé“ lidi a tak vytvořit populaci nadprůměrně inteligentních (Sternberg, 2001).

Galton se domníval, že inteligence je dědičná, protože se v některých rodinách vyskytuje větší množství nadaných jedinců, přičemž se z generace na generaci přenáší i typ nadání (Plháková, 1999).



Galton byl jedním z průkopníků, kteří se pokoušeli změřit inteligenci. Ve svých experimentech vycházel z Darwinovi teorie vývoje druhů. Jeho experimenty byly velmi jednoduché a prakticky žádný nesouvisel s mírou inteligence. Galton např. měřil míru inteligence podle velikosti hlavy, vnímavosti vůně, rychlosti reakce reflexů, zkoušel, jaký nejvyšší tón člověk slyší.

V roce 1884 Galton založil Antropometrickou laboratoř v Londýně, kde prováděl tyto experimenty. Testoval více než 9000 zájemců. Lze mu tedy přisoudit velkou zásluhu v hodnocení velkých skupin probandů a zároveň v zavádění statistických metod při zpracování výsledků. Rozpracoval i metodologii výzkumu dvojčat a adoptovaných dětí, čímž položil základ pro pozdější vědecké zkoumání dědičnosti inteligence (Mackintosh, 2000).

Na Galtonovy experimenty o měření inteligence navázal americký psycholog **James McKeen Cattell**. Vytvořil vlastní test, ve kterém využíval shodných principů. I tyto pokusy se však ukázaly jako nepoužitelné, protože testy nekorelovaly samy se sebou, natož se studijními výsledky.

Velkým propagátorem genetických predispozic k inteligenci byl anglický profesor psychologie **Cyril Burt**, který se zabýval studiem jednovaječných dvojčat, jež byla po narození rozdělena a vychovávána v rozdílném prostředí. Burt díky vysoké korelaci mezi výsledky získal jednoznačnou podporu pro své pojetí genetických predispozic. Avšak výsledky jeho výzkumu byly časem přezkoumány a bylo zjištěno, že Burt mnoho ze svých výzkumů zfalšoval. Otázka vrozenosti inteligence byla na počátku minulého století velkým tématem a zmanipulování tohoto výzkumu mělo značný vliv na pohled na psychologii jako plnohodnotnou vědu (Sternberg, 2002).

#### 1.2.4 Enviromentální přístup ke studiu inteligence

Základní myšlenka této linie se zabývá tím, jak kultura ovlivňuje inteligenci a jaké kulturní faktory na ni působí. Enviromentální přístup ke studiu inteligence vychází z názoru, že inteligence je primárně spjata s kulturou, která ji vytváří. V každé kultuře je kladen důraz na jiné dovednosti a stimuluje tak rozvoj těch schopností, které jsou nutné k adaptaci na prostředí.

Hlavním představitelem tohoto směru byl americký psycholog **Michael Cole**. V 60. letech 20. století se začal věnovat interkulturnímu výzkumu. Zpočátku byl ovlivněn behaviorismem. Cole chápal poznávací procesy jako naučené reakce odpovídající dědičným a fyziologickým charakteristikám lidí žijících v určité kultuře, případně stimulům objevujícím se v daném prostředí (podnebí, způsob obživy, sociální uspořádání atd.). Bral je jako schopnosti člověka, jež lze zkoumat pomocí konkrétních psychologických testů či experimentů (Cole, Scribner, 1977).

Kulturu Cole později chápal v souladu s behavioristickým pojetím jako nezávislou proměnnou, jako souhrn naučeného chování. Behavioristické pojetí kultury předpokládá, že různé kulturní podmínky poskytují svým členům různé stimuly a ti se následně učí různé způsoby reakcí na tyto stimuly. Celkový souhrn tohoto naučeného chování v určitém čase a místě slouží behaviorismu jako pracovní definice kultury (Cole, 1998).

Cole je obecně skeptický k možnosti vytvořit nějaký univerzální, na kultuře nezávislý test. Obsah testu podle jeho názoru vždy vyplývá z toho, co určitá kultura považuje za hodnotné. V tom se však jednotlivé kultury navzájem liší. Testy inteligence se tak podle jeho názoru mohou osvědčit při předvídání úspěchu dětí ve škole, ale ne při hledání vztahu mezi kulturou a mentálními procesy (Cole, Scribner, 1977).

Výzkumy o environmentálních a kulturních vlivech na rozvoj inteligence také poukazují na existenci rozdílných druhů inteligence. Upozorňují na nemožnost vytvoření univerzálního testu inteligence, poněvadž mezikulturní rozdíly ovlivňují způsob zpracování informací.

Mentální schopnosti každého člověka se z velké míry získávají zvenčí. Dítě se s těmito schopnostmi seznamuje nejprve jako s vědomostmi a činnostmi jiných osob a jen postupně si je internalizuje do reprezentací ve svém mozku. Tento proces není nikdy ukončen, protože ať už člověk žije v jakékoliv společnosti, vždy je v zájmu přežití závislý na tom, co vymyslí lidé okolo něj. Myšlení každého jednotlivce zůstává do velké míry závislé na tom, co si myslí lidé, s nimiž se tento člověk setkává (Gardner, 1999).

Kultura tedy ovlivňuje jedince ve vytváření specifických schopností pro danou kulturu a tím formuje jeho biologické predispozice a zajišťuje tak jeho fungování v dané kultuře.

### 1.2.5 Teorie vývoje v přístupu ke studiu inteligence

Švýcarský psycholog **Jean Piaget** se zaměřoval na studium inteligence z hlediska vývojového (Ruisel, 2000). Piaget tvrdil, že k pochopení vývoje dětské inteligence je třeba studovat nejen správné odpovědi na testové otázky, ale i chyby, kterých se děti dopouštějí (Gardner, 1999).

Opakovaným pozorováním dětí a zkoumáním chyb v jejich uvažování došel k závěru, že základem dětského myšlení jsou koherentní logické systémy (Sternberg, 2002).

Funkcí inteligence je pomoci dítěti při adaptaci na prostředí. Dítě se přizpůsobuje požadavkům vnějšího prostředí biologickou a psychickou adaptací. V souladu s adaptací se kognitivní vývoj odehrává ve stádiích, kterých děti dosahují prostřednictvím ekvibrace (Piaget, 1999).

Procesy asimilace a akomodace tvoří společně dokonalejší úroveň myšlení, než byla předchozí. Tyto procesy nastolí rovnováhu a na jejím základě člověk dosáhne vyššího stupně adaptability (Piaget, 1999).

Kognitivní vývoj člověka Piaget rozdělil na čtyři stadia (Piaget, Inhelderová, 1997):

1. **senzomotorické stadium (0 až 2 roky)** – dítě zaměřuje své myšlení pouze na senzomotorické vnímání a motorické chování, charakteristický pro toto období je egocentrismus;
2. **předoperační stadium (2 až 6 let)** – dítě začíná používat řeč, mentální reprezentace tvoří pomocí představ a slov, stále převládá egocentrismus, ale dítě přesouvá zájem ze sebe sama i na ostatní;
3. **stadium konkrétních operací (7 až 11 let)** – dítě získává schopnost mentálně manipulovat s vnitřními reprezentacemi, používá logické myšlení, symboly, operuje s abstraktními pojmy, i když jen ve vztahu ke konkrétním objektům;
4. **stadium formálních operací (nad 11 let)** – mentální operace je dítě schopno provádět i s abstraktními pojmy, je schopno plánovat, predikovat, plně nastupuje schopnost induktivního a deduktivního usuzování.

Piaget dokázal, že každé stadium se projevuje širokou škálou mentálních operací, které vycházejí ze stejně organizované základní struktury (Gardner, 1999).

### 1.2.6 Komplexní (systémový) přístup ke studiu inteligence

Tento přístup chápe inteligenci jako mentální kapacitu determinovanou vnitřními faktory, vnějšími faktory a ovlivněnou zkušenostmi jedince. Inteligence je výsledek interakce mezi kognitivními procesy a kontextem. V rámci tohoto přístupu bychom mohli inteligenci definovat jako úroveň výkonu v určité oblasti, který je výsledkem vzájemného působení specifických schopností, vlastností osobnosti a sociokulturního kontextu (Plháková, 1999).

Hlavními představiteli komplexního (systémového) přístupu ke studiu inteligence jsou američtí psychologové **Robert Jeffrey Sternberg a Howard Gardner**.

Sternberg (2001) přichází s novým pojmem „úspěšná inteligence“ a je autorem tzv. **triarchické teorie inteligence**. Podle něj být úspěšně inteligentní znamená myslet třemi způsoby (Sternberg, 2002):

1. **analytické myšlení** – schopnost osvojit si znalosti a efektivně řešit problémy;
2. **tvořivé myšlení** – schopnost kreativní adaptace na nové situace;
3. **praktické myšlení** – schopnost řešit problémy s využitím našich znalostí v každodenních souvislostech.

Podstatou inteligence podle Sternberga (2002) je vzájemné propojení těchto schopností, přičemž klade důraz na jejich spolupráci.

Sternberg (2002) říká, že inteligence má tři hlediska, které jsou jejími spojitostmi:

1. **k niternému světu** – vztah inteligence k jedinci, jeho mentálním procesům, schopnost plánovat, řešit problémy a získávat informace;
2. **ke zkušenosti** – jak je jedinec schopen využívat znalosti a zkušenosti při rozhodování o dalším jednání;
3. **k vnějšímu světu** – proces adaptace na zevní prostředí nebo přetváření existujícího prostředí.

Gardner (1999) vychází z environmentálního přístupu a zastává názor, že rozhodující vliv na inteligenci má prostředí a kultura současně.

Zastává názor, že lidé mají více inteligencí a ne inteligenci jedinou, která by byla univerzálním zdrojem všech lidských schopností. Na základě tohoto názoru Gardner přichází s teorií tzv. **multidimenzionální inteligence**, z nichž se každá váže k různým obsahům informací (Gardner, 1999):

1. **jazyková inteligence** (citlivost na význam a pořadí slov a na funkce jazyka);
2. **logicko-matematická inteligence** (logické přístupy k řešení problémů, orientace ve světě čísel);
3. **prostorová inteligence** (schopnost vnímání prostoru, vizuální stránky světa, schopnost imaginace);
4. **hudební inteligence** (citlivost na zvuky okolí, vnímání melodie, rytmu, tónů);
5. **tělesně-pohybová inteligence** (schopnost používat tělo k sebevyjadřování, zručnost v manipulaci s předměty);
6. **interpersonální inteligence** (schopnost všimnout si a rozlišovat nálady, temperament, motivaci a emoce druhých);
7. **intrapersonální inteligence** (schopnost rozumět vlastním pocitům a využívat je k řízení vlastního chování);
8. **přírodovědná inteligence** (pochopení, jak je uspořádána příroda, vidění spojitostí v přírodě).

Podle Gardnera se nejedná o schopnosti, které společně tvoří inteligenci, ale o vzájemně odlišné inteligence, které jsou relativně navzájem nezávislé. Každá z nich je odděleně fungujícím systémem, i když mohou vzájemně spolupracovat a vytvořit to, čemu říkáme inteligentní chování (Sternberg, 2002).

Ve výčtu významných osobností, kteří se zabývali studiem inteligence nesmíme opomenout amerického psychologa **Daniela Jay Golemana**, který se věnoval problematice inteligence a úspěšnosti v životě.

Goleman (2011) došel k poznání, že sebeovládání, vytrvalost a schopnost vyvinout úsilí, sám sebe motivovat, zvládat mezilidské vztahy, jsou hlavní atributy emoční inteligence a pravděpodobně i úspěšného života.

Emoční inteligence je součástí sociální inteligence, která obsahuje způsobilost pozorovat svoje pocity a emoce i pocity druhých, rozeznávat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a konání (Shapiro, 1998).

Základním kamenem emoční inteligence je emoční sebeuvědomění. Lidé s rozvinutou schopností sebeuvědomění si uvědomují vlastní nálady a pocity, jsou v životě spíše pozitivně naladěni, umí své emoce zvládat (Goleman, 2011).

Ze sebeuvědomění vychází empatie. První projevy empatie můžeme pozorovat již u velmi malých dětí, které se snaží pochopit pocity druhých pomocí nápodoby. Kolem druhého a třetího roku jsou děti schopny tyto pocity odlišit.

Rozdíly v míře empatického citění ovlivňuje výchova. Práce s emocemi druhých má základ již v raném dětství, ve vztahu dítěte a jeho nejbližší osoby, nejčastěji matky, která mu umožňuje díky své interakci jeho rozvoj (Goleman, 2011).

V další kapitole se blíže seznámíme s personálními formami inteligence – s interpersonální (sociální) inteligencí, intrapersonální (metakognitivní) inteligencí a emoční inteligencí.

## 2 PERSONÁLNÍ FORMY INTELIGENCE

Personální formy inteligence jsou rozličnější, než inteligence jiné. Jakákoli kultura má svůj systém symbolů a svoji metodu interpretace zkušeností. Řadí si personální formy inteligence do sémantických struktur, jež se od sebe mohou odlišovat (Gardner, 1999).

Gardner (in: Goleman, 2011) hovořil nejprve o inteligenci jako o rozvinutějším spektru se sedmi klíčovými způsobilostmi, z nichž dvě formy nazývá pojmem **personální inteligence** a to vlohly pro porozumění mezilidským vztahům a dále způsobilost porozumět svému nitru, se kterou se můžeme setkat u lidí, kteří umějí žít ve shodě s vlastními pocity.

Velmi blízko k myšlence personálních forem inteligence měli i dva významní psychologové **Sigmund Freud a Wiliam James**. Jejich postoje k těmto inteligencím by se však lišily zcela zásadně. Freud se zajímal o já, které bylo uvnitř jednotlivce, a chápal zájem o jiné lidi jako cestu k porozumění vlastním problémům. James se zaměřil na vztahy jednotlivce k vnější společnosti. Sebepoznání jednotlivce je založeno především na tom, že si člověk stále více uvědomuje, co si o něm myslí ostatní. Účelem sebepoznání je více než prosazování osobních zájmů zachování hladkého chodu širší komunity (Gardner, 1999).

Gardner rozdělil personální inteligenci na dvě formy: inteligenci interpersonální a inteligenci intrapersonální.

### 2.1 Interpersonální inteligence

Základem interpersonální inteligence je způsobilost všimnout si ostatních lidí a rozeznávat jejich nálady, motivace a temperament. Rozvinutá znalost lidí umožňuje znalému člověku číst i utajené úmysly a tužby ostatních lidí a poskytuje mu možnost tuto znalost využívat. S nejrozvinutější podobou interpersonální inteligence se můžeme setkat u náboženských a politických vůdců, ale rovněž i u zkušených rodičů a pedagogů, nebo u lidí, kteří pomáhají jiným lidem (Gardner, 1999).

Interpersonální inteligence se také označuje jako **sociální inteligence**. Tento pojem použil poprvé v roce 1920 americký psycholog **Edward Lee Thorndike**, který ji definoval

jako schopnost pochopit jednotlivce a dokázat se moudře chovat v mezilidských vztazích (Gardner, 1999).

Sociální inteligence se projevuje ve všeobecné schopnosti poradit si s lidmi, v pohotovosti reagovat na podněty vycházející od jednotlivců i skupin, v sociotechnické zručnosti, ve znalosti problémů společnosti a ve vcítění se do nestálých nálad i skrytých osobnostních vlastností ostatních lidí (Vernon in: Ruisel, 2000).

Koncept sociální inteligence je klíčovým problémem interpersonálních vztahů. Sociálně zdatný člověk dokáže na základě psychologicky přesné analýzy situace aplikovat psychologicky přiměřené dovednosti, aby dosáhl svých úmyslů. Jde tu o vědomou kontrolu chování, která je založena správném předpokladu toho, co se děje, a také o rychlé a správné vyhodnocení zpětné vazby z reakcí partnera interakce, které umožňuje korekce vlastního jednání (Nakonečný, 1998).

Sociální inteligenci můžeme chápat i jako kombinaci přirozeného porozumění a umění úspěšné interakce s lidmi. Nacházíme zde pět základních dimenzí. Patří mezi ně (Albrecht, 2005):

- **situační (sociální) povědomí;**
- **přítomnost a vnější cit pro chápání sebe sama** (důvěra, sebeúcta, sebevědomí);
- **autenticita** (způsob, jak se upřímně chovat k sobě i k ostatním);
- **schopnost vyjádřit se** (jak efektivně dokážeme formulovat myšlenky);
- **empatie** (schopnost soucítit s ostatními).

### 2.1.1 Interpersonální (sociální) kompetence

Pojmy sociální inteligence a sociální kompetence velmi blízké a není snadné je přesně odlišit. Sociální inteligence má neutrální náboj, je to konstrukt, který se používá v prosociálním, ale i v antisociálním kontextu. Požadavky situace a osobnostní aspekty podmiňují formování cílů, pro jejichž dosažení lidé používají svou sociální inteligenci. Naproti tomu sociální kompetenci je přisuzován prosociální, pozitivní konotát. Pro sociální komunikaci musí existovat dva důležité aspekty – dobré sociální vztahy a dobré sociální způsobilosti (Výrost, Slaměník, 2008).



Interpersonální (sociální) kompetenci tedy rozumíme cílový, očekávaný stav. Je to souhrn očekávaných a předpokládaných sociálních dovedností, které jsou dále využitelné pro rozvoj a další uplatnění člověka v životě.

Interpersonální kompetence se vztahují k druhým lidem. Rozvíjí se vzájemné interakce s druhými lidmi. Tato dovednost zahrnuje poznávání lidí, efektivní komunikaci s nimi, umění aktivního naslouchání, asertivitu, empatii, umění udržování mezilidských vztahů a řešení sociálních problémů, dovednost spolupráce a etického soutěžení (Valenta, 2006).

Interpersonální kompetence jsou součástí klíčových kompetencí, tedy základních životních dovedností. Sociální kompetence kladou důraz na sociální adaptaci. Rozumí se tím vzájemné přizpůsobení vztahu jedince a prostředí. Sociálními kompetencemi se rozumí schopnost jedince se o sebe v sociálním prostředí postarat. Umět si pomoci, být zodpovědným sám za sebe, za svůj život a také být spoluzodpovědný za život druhých. Součástí sociální kompetence je způsobilost navázat a udržet sociální kontakt (Oudová, 2014).

Podle Bar-Ona (2006) do interpersonálních kompetencí patří:

- 1. empatie** – schopnost uvědomovat si pocity druhých, rozumět jim a hodnotit je;
- 2. společenská zodpovědnost** – schopnost fungovat jako kooperativní, užitečný a čínorodý člen skupiny;
- 3. mezilidské vztahy** – schopnost navazovat a udržovat oboustranně uspokojivé intimní vztahy, v nichž je náklonnost přijímána i dávana.

Weinstein vymezil interpersonální kompetence jako schopnost navazovat a vykonávat interpersonální role. Vyzdvihl také uplatnění poznatků o sociální inteligenci v praxi, zejména při výběru nových pracovníků. Tvrdil, že díky rozvinuté sociální inteligenci jsou jedinci schopni kvalitně řídit lidské zdroje (Ruisel, 2000).

Hatch a Gardner (in: Goleman, 2011) definovali tyto kompetence interpersonální inteligence:

- 1. organizace skupiny** – znalost, která je nezbytná pro člověka, který je ve vedoucím postavení. Na hřišti je vlastníkem této kompetence to dítě, které se ujme rozhodování o tom, co a jak se bude hrát, nebo které se stane kapitánem družstva.

2. **dojednávání řešení a závěrů** – nadání prostředníka, který dokáže zabránit konfliktu nebo dokáže vzniklé spory obratně řešit. Lidé s touto kompetencí vynikají schopností v urovnávání neshod a často také fungují jako prostředníci, děti urovnávají hádky při hře.
3. **osobní spojení** – způsobilost vcítit se do situace ostatních lidí. Tato schopnost lidem umožňuje navazování vztahů a vzájemnou komunikaci. Lidé s touto schopností snadněji rozpoznávají zájmy, city a starosti druhých lidí a vhodně na ně reagují. Děti vycházejí dobře s každým. Snadno se zapojují do hry, dokážou nejlépe rozeznávat emoce z výrazu tváře a mezi svými spolužáky patří mezi nejoblíbenější.
4. **sociální analýza** – způsobilost rozeznávat a rozumět lidským citům, motivaci. Vědomost toho, jak se ostatní cítí, vede ke snadnému vytvoření blízkého vztahu a vyrovnanému pocitu sounáležitosti. Je to právě tato kompetence, jež ve své rozvinuté formě umožňuje člověku být dobrým psychoterapeutem nebo poradcem.

Interpersonální dovednosti mají svůj základ v rozdílných druzích emoční inteligence. Lidé, kteří ve společnosti působí velmi dobrým dojmem, se vyznačují nadáním pozorovat a uvědomovat si vlastní emocionální projev a jsou senzitivní k tomu, jak na ně ostatní lidé reagují. Této reakci pak ustavičně přizpůsobují svoje chování a mění je tak, aby dosáhli žádoucího výsledku (Goleman, 2011).

## 2.2 Intrapersonální inteligence

Ve svojí nejjednodušší formě prezentuje intrapersonální inteligence jen způsobilost rozeznávat mezi pocitem libosti a pocitem nelibosti. Na své nejvyšší úrovni umožňuje tahle inteligence odhalovat a symbolicky znázorňovat komplikované a rozdílné soubory pocitů. Podstatou intrapersonální inteligence je najít přístup ke svému citovému životu. Seznámit se s rozsahem vlastních citů, umět je pojmenovat, přidělit jim symbolické kódy, rozlišovat jejich druhy a jejich prostřednictvím pochopit vlastní chování a dokázat ho také ovládat.

Rozvinutou formu intrapersonální inteligence můžeme najít u romanopisců, kteří jsou schopni hluboké introspekce, a také např. u psychologů (Gardner, 1999).

Intrapersonální inteligenci lze definovat jako kapacitu, která umožňuje sebereflexi, oceňování vlastních silných a slabých stránek, pocitů a myšlenkových procesů, ze kterých se skládají vědomosti jedince o sobě. Základem intrapersonální inteligence je tzv. sebeoceňování a sebehodnocení. Osoby, které mají intrapersonální inteligenci na vyšší úrovni, jsou sebevědomější a vnitřně silněji motivovaní. Jsou schopni vyjadřovat širší rozsah pocitů a získávají o sobě více poznatků z mezilidských vztahů (Shayer, Adey, 2002).

Intrapersonální inteligence je někdy označovaná jako **metakognitivní inteligence** nebo také jako **metakognice**. Podle Sternberga (2002) je metakognice schopnost uvažovat o vlastních procesech myšlení, způsobech, jak své myšlení zdokonalit.

Z pedagogického hlediska je metakognice schopnost člověka vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává, dále o schopnost plánovat a monitorovat. Jde o záměrné jednání, které přivádí jedince k poznání, jak sám jedná, když poznává svět (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

### 2.2.1 Intrapersonální (metakognitivní) kompetence

Intrapersonální kompetence se vztahují k jedinci samotnému, jde o rozvoj celé jeho osobnosti jako integrovaného celku. Valenta (2006) rozdělil tyto kompetence následovně:

1. **Kognitivní schopnosti** – smyslové vnímání, pozornost a soustředění, dovednost zapamatování, dovednost řešit problém a dovednost pro učení a pro studium.
2. **Sebepoznání a sebepojetí** – zahrnuje dovednost sebezpozorování, sebereflexe, korekce vlastního pohledu na sebe, dovednost v komunikaci s druhými lidmi získávat informace o sobě.
3. **Seberegulace a sebeorganizace** – zahrnuje dovednosti sebeovládání, jedná se o regulaci vlastního chování v konkrétní situaci, vědomé ovládání vnitřních procesů prožívání, vůle a vnějších projevů jednání v různých situacích a sociálních rolích.
4. **Psychohygienu** – první skupina zahrnuje dovednosti, které se týkají prevence. Jedná se o dovednosti předcházení problémům, zátěži a jak se vyhnout stresu,

dovednost pozitivního ladění mysli a dobrý vztah k sobě samotnému, dovednost naslouchat vlastnímu tělu, zdravá životospráva a pohyb. Druhá skupina se týká jednání v zátěžových situacích, jakými jsou stres, frustrace, krize nebo deprivace. K dovednostem redukce či předcházení stresu patří techniky relaxace.

5. **Kreativita** – dovednost nacházet neobvyklá řešení, jedná se o pružnost nápadů, originalitu, schopnost vidět věci jinak, citlivost, schopnost uskutečnit nápady.

Bar-On (2006) do intrapersonálních kompetencí zařadil následující kompetence:

1. **Sebeúcta** – schopnost vážit si sebe sama a považovat se za v podstatě dobrého.
2. **Emoční sebeuvědomění** – schopnost uvědomovat si své pocity, rozlišovat je a nacházet jejich příčiny.
3. **Asertivita** – schopnost vyjádřit své názory a bránit svá práva nedestruktivním způsobem.
4. **Nezávislost** – schopnost sebeurčení a sebeřízení v činech i myšlenkách a oproštění se od emoční závislosti.
5. **Sebeaktualizace** – schopnost uskutečnit své potenciální nadání.

### 2.3 Emoční inteligence

Emoční inteligenci Goleman (2011) definoval jako způsobilost sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář potížím a frustraci, schopnost ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost usměrňovat kvalitu vlastního myšlení, způsobilost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, způsobilost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději.

Kang, Day a Mear (in: Schultze, Roberts, 2007) zastávali názor, že jádro všech modelů emoční inteligence tvoří **intrapersonální složka**, která obsahuje prvky vlastní regulace pocitů a nálad, naše vnitřní rozpoložení, a **složka interpersonální**, která je spojená s vnímáním a přijímáním emocí z okolí a další sociální dovednosti. Někteří z vědců popisují emoční schéma inteligence jako schopnost, aplikují tedy testy schopností, snaží se měřit výkon a vnímat emoční inteligenci ve vztahu k akademické inteligenci, která je také zjišťována pomocí souborů testových otázek. Existuje zde i druhý přístup, který se

zaměřuje více na osobnost. Tento přístup využívá pro měření sebepopisné metody, u kterých se předpokládá, že mohou lépe zachytit systémy pracující uvnitř osobnosti.

Jedni z prvních, kteří se zabývali problematikou emocí, byli psychologové Salovey a Majer, kteří položili základy výzkumu emocí na vědecké bázi. Emoční inteligenci vymezili jako prvek sociální inteligence, která obsahuje způsobilost pozorovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozeznávat je a využívat tyto informace ve svém myšlení a konání (Goleman, 2011).

Ve své základní definici emoční inteligence shrnul Salovey Gardnerovu typologii personální inteligence. Tyto způsobilosti rozlišuje na pět hlavních oblastí (in: Goleman, 2011):

- 1. znalost vlastních emocí** (sebeuvědomění);
- 2. zvládání emocí;**
- 3. schopnost motivace;**
- 4. vnímavost k emocím jiných lidí** (empatie);
- 5. umění mezilidských vztahů.**

### 2.3.1 Znalost vlastních emocí

Sebeuvědomění, tedy vědomé rozpoznání citu v okamžiku jeho vzniku, považuje Goleman (2011) za jeden ze základních kamenů emoční inteligence. Podle něj termín sebeuvědomění označuje introspektivní, sebereflexivní pozornost, která je orientovaná na vlastní prožívání.

Sebeuvědomění je způsobilost orientovat se ve vlastních psychických pochodech a stavech, způsobilost využití intuice, znalost vlastních schopností (Goleman, 2000):

- **emoční sebeuvědomění** – porozumění vlastním emocím, věcné hodnocení jejich dopadu;
- **reálné sebeuvědomění** – znalost hranic, uvědomění si vlastních kladů a záporů;
- **sebedůvěra** – uvědomění si vlastní hodnoty, vlastních možností a schopností, sebejistota.

Pojmy soukromého a veřejného sebeuvědomění jsou rozlišovány jakožto konstrukty, kterými je na obecnější úrovni vysvětlováno rozlišení mezi interpersonální (vztahovou) a intrapersonální (autonomní) reprezentací já. Tato odlišnost v orientaci na sebe souvisí do velké míry s dvěma procesy sebereflexe – sebepercepcí a introspekci.

Lidé, kteří často používají introspekci, a kteří se zaměřují na reflexi vlastních pocitů a prožitků, mají vysoké sebeuvědomění, pokládají za podstatné definovat svoje já autonomně – relativně nezávisle na smýšlení druhých (Výrost, Slaměník, 2008).

Sebeuvědomění by mělo směřovat k tomu, abychom rozlišovali mezi emocemi jako je radost, dobrá nálada, pocity štěstí, ale také sklíčenost, smutek, obava, strach, stud nebo pocit viny (Goleman, 2011).

### 2.3.2 Zvládání emocí

Zvládání emocí je ta oblast emoční inteligence, která se projevuje způsobilostí zacházet se svými emocemi tak, aby korespondovaly situaci, tzn. projevovat city společensky akceptovatelným způsobem, nepodléhat vášním, odolávat emocionálním výkyvům. Cílem sebeovládání není potlačování citů, ale vyrovnanost (Goleman, 2011).

Podle Golemana (2000) znamená sebeovládání mít schopnost zvládat okamžité impulsy a emoce:

- **spolehlivost** – smysl pro fair play, dodržování základních pravidel slušnosti;
- **svědomitost** – odpovědnost za vlastní chování i pracovní (školní) výkony;
- **přizpůsobivost** – způsobilost přizpůsobovat se změnám;
- **schopnost inovace** – přijímat nové nápady nebo sám přicházet s novými postupy.

Pokud se nenaučíme rozpoznávat a ovládat emoce, přestanou být našimi moudrými rádci a stanou se destruktivním faktorem sebe sama i společnosti (Goleman, 2011).

Zvláště pedagogové by si měli osvojit schopnost zvládání emocí. Pokud učitelé nerozpoznají vlastní předpojatost, může docházet k efektu, který označují někteří autoři jako **sebesplňující předpověď**. Předpojatost způsobuje, např. jaké studijní výkony učitel od žáka očekává, a právě tato očekávání učitele ovlivňuje výkon žáka (Wedlichová, 2011).

### 2.3.3 Schopnost motivace

Samotný pojem motivace můžeme chápat jako psychologický konstrukt, který vyjadřuje vnitřní stav, který je prožíván. Toto prožívání je vyjadřováno různými termíny

jako přání, úsilí, touha, chtění, snaha, záměr atd. Vyznačuje se puzením k více či méně uvědomovanému zaměřenému chování. Podstata motivace je tedy jasně prokazována emocionální podstatou všech zásadních konstruktů, které se vztahují k paradigmatu motivace (Nakonečný, 1998).

Motivace je emoční tendence, která vede přímo k vzestupu, nebo ho přinejmenším usnadňuje (Goleman, 2000):

- **ctízádnost** – perfekcionismus, úsilí o zdokonalení vlastní práce;
- **loajalita** – ztotožnění se s cíli skupiny;
- **iniciativa** – způsobilost uchopit příležitost;
- **optimismus** – ochota překonávat překážky, vytrvalost na cestě k cíli.

Za jeden z nejvýznamnějších motivačních faktorů můžeme považovat **úspěch**. Úspěch napomáhá získat důvěru ve vlastní schopnosti a dovednosti. Tato sebedůvěra nám dodává houževnatost a odvahu. Budování sebedůvěry v dětském věku je velmi důležité pro další vývoj osobnosti (Wedlichová, 2011).

Dalším zdrojem motivace je podle Golemana (2011) **optimismus**, který vede k víře, že v životě nakonec všechno dobře skončí, navzdory všem ztrátám a zklamáním. Z hlediska emoční inteligence je optimismus postojem, který zvyšuje naši odolnost vůči depresi, beznaději nebo apatii.

Zapojení emocí do našeho snažení je nevyhnutelné už proto, že jinak bychom ztratili motivaci a nebyli bychom schopni se dlouhodobě soustředit. V pozadí tvořivosti a touhy ovlivnit činnost nebo oblast vědění stojí také emoce. Emoční sebeovládání a potlačování zbrklosti je základem každého úspěchu. Schopnost dosáhnout ve vybrané činnosti stavu „proudění“ umožňuje vynikající výkon. Lidé, kteří tyto dovednosti ovládají, jsou produktivnější a výkonnější prakticky ve všech oblastech své činnosti (Goleman, 2011).

### 2.3.4 Vnímavost k emocím jiných lidí – empatie

Empatie je schopnost vnímat emoce druhých lidí, schopnost vcítit se do druhých a také jednat s nimi v souladu. Empatie je základní lidskou vlastností, která se prohlubuje s rostoucím emočním sebeuvědoměním a je jedním z pilířů emoční inteligence.

Empatie může být vrozená i naučená. Žádné dítě se nerodí se stejnou mírou schopnosti vcítění se, empatii se ve svém životě zároveň učíme. Přibližně kolem věku šesti let dítěte, hovoříme jako o začátku stádia kognitivní empatie, tzn. rozumového vcítování. Ta je chápána jako základní schopnost dívat se na věci z hlediska někoho jiného. Ze všech emočních dovedností, které může dítě získat, právě schopnost vycházet s druhými nejvíce přispěje k jeho pocitu úspěšnosti a k uspokojení v životě (Shapiro, 1998).

Nakonečný (1998) chápe empatii jako **druh komunikace** – v mimice osoby A je zakódováno to, co zrovna prožívá, osoba B tuto mimiku vnímá, dekóduje její obsah a reaguje na ni, např. lítostí nebo spoluúčastí.

Empatie je uvědomování si potřeb, zájmů a pocitů ostatních lidí (Goleman, 2000):

- **pochopení** – přesný odhad pocitů ostatních, a schopnost i ochota brát na ně ohled, aktivně je usměřňovat;
- **schopnost stimulovat osobnostní růst ostatních** – odhadnout, kdy je třeba povzbuzení či podpory k rozvinutí schopností ostatních;
- **orientace na druhou osobu** – snaha je uspokojit potřeby druhého jedince;
- **snaha o rozvíjení a využití diversity** – lepší uplatnění v požadovaném směru za pomoci využití rozdílností mezi lidmi;
- **cit pro „politiku“ sociální skupiny, sledování tendencí** – cit pro proměnlivost mocenských vztahů uvnitř skupiny.

Klíčem k intuitivnímu vytušení pocitů druhého člověka je schopnost rozumět neverbálním projevům jako je tón hlasu, gesta, výraz tváře apod. Více jak devadesát procent emočních sdělení je neverbálních. Tyto signály vnímáme vždy podvědomě, aniž bychom obsahu tohoto sdělení věnovali zvláštní pozornost (Wedlichová, 2011).

Empatie je pokusem jedince uvědomujícího si sama sebe porozumět neúsudkově pozitivnímu a negativnímu prožívání jiné osoby. Důležitým aspektem tohoto procesu je přesnost. Ta vyjadřuje nakolik je jedinec v interakci s druhým jedincem schopen vysuzovat obsah jeho myšlení a pocitů (Slaměník, 2011).

Dítě, které bylo vychovávané v láskyplném prostředí, kterému rodiče poskytli porozumění a rozumné vedení, má možnost naučit se, jak si vytvářet úspěšné vztahy k jiným lidem. Jak dítě vyrůstá, zjišťuje, že i ono se může zajímat o to, jak se cítí jiní lidé, a dělat jim radost. Děti si rozvíjí svůj repertoár empatických reakcí nápodobou, zejména schopnost pomáhat lidem v emoční tísní (Wedlichová, 2011).



### 2.3.5 Umění mezilidských vztahů

Umění mezilidských vztahů nebo také obratnost ve společenském styku je podle Golemana (2000) flexibilita, schopnost docílit žádoucí reakce ze strany ostatních:

- **schopnost ovlivňovat** – volba vhodného postupu k získání souhlasu;
- **schopnost komunikace** – přenos zřejmých a přesvědčivých signálů;
- **vůdčí schopnosti** – schopnost zaujmout ostatní pro nějaký záměr;
- **ochota ke změnám** – podněcovat užitečné změny;
- **schopnost zvládat konflikty** – dovednost ve vyjednávání a urovnávání konfliktů;
- **schopnost vytvářet vazby** – podpora prospěšných vztahů ve skupině;
- **schopnost spolupracovat** – s ostatními směřovat k vytčenému cíli;
- **schopnost týmové práce** – prohlubovat skupinovou kooperaci.

Abychom byli schopni nakládat s emocemi druhých lidí, měli bychom v sobě rozvinout zejména dvě emoční dovednosti, a to **sebeovládání a empatii**. Z tohoto základu se pak může rozvíjet naše umění mezilidských vztahů. Jsou to právě tyto schopnosti, které nám umožňují konstruktivně jednat s lidmi. Úplná absence těchto dovedností může být důvodem ztroskotání mezilidských vztahů (Goleman, 2011).

Velmi důležitá je vyváženost interpersonálních dovedností stejně rozvinutou vnímavostí k vlastním potřebám a citům a k tomu, jak je naplňovat. Lidé, kteří jsou nadaní v oblasti sociální inteligence, dokážou bez problémů navazovat vztahy, obratně rozeznávají reakce a emoce ostatních lidí, patří mezi vůdce a organizátory (Wedlichová, 2011).

### 3 VÝVOJ PERSONÁLNÍCH FOREM INTELIGENCE V RÁMCI ONTOGENEZE

Emoce hrají velmi důležitou roli v sociálněkognitivním vývoji v rozličných obdobích života. Emoční systém hraje ústřední roli při napomáhání dosahování vývojových milníků a úkolů každé vývojové životní etapy (Wedlichová, 2011).

Již v prenatálním období jsou vytvářeny podmíněné reflexy, které jsou předstupněm inteligence. Plod reaguje na svět kolem sebe a je prokazatelně schopný se učit (Řičan, 2004).

Mezi prožíváním matky a chováním plodu existuje vztah. To, co dítě vnímá a cítí, začíná formovat jeho postoje a očekávání vůči sobě samému. První pohyby plodu jsou důležitým mezníkem vztahu mezi matkou a dítětem (Matějček, 2015).

Dítě, již v rané poporodní době, je vybaveno velkou citlivostí a intuicí, a je silně propojeno s emočním stavem matky (Kořátková, 2008).

Protiváhu ke všem novým a proměnlivým okolnostem, které dítě po porodu potkají, potřebuje dítě pocit bezpečí, pocit toho, že někam patří a že ho má někdo rád. Je mu příjemná komunikace s druhým člověkem, je rádo společenským člověkem (Špaňhelová, 2003).

Emoce jsou u dětí dominantním faktorem regulace jejich vztahů s prostředím. Proces citového přilnutí je podmíněn podobou a kvalitou interakce mezi matkou a dítětem. Tato interakce je však ovlivňována významnou měrou charakteristikami dítěte (Blatný, Plháková, 2003).

Rozmanité projevy personální inteligence vyrůstají z pouta dítěte a osobou pečovatele, kterou je většinou jeho matka. Tohle spojení vzniklo v průběhu kulturní a biologické evoluce člověka a tvoří nenahraditelný předpoklad normálního růstu. Během prvního roku života si dítě vytváří mocné pouto k matce, jež umocňuje stejně silná náklonnost, kterou cítí matka ke svému dítěti. Tato silná pouta považujeme za základ znalostí o sobě samém i o jiných lidech (Gardner, 1999).

V předškolním období dochází u dítěte k velké intelektuální revoluci. Dítě se učí používat různorodé symboly, kterými označuje samo sebe, jiné lidi, jejich pocity i své vlastní zkušenosti. Nástup používání symbolů má velký vliv na rozvoj personálních inteligencí. Dítě, které rozlišovalo jen vlastní nálady a případně i nálady druhých, má

k dispozici daleko bohatší a propracovanější možnosti rozlišování, které vychází z terminologie a interpretačních systémů celé společnosti (Gardner, 1999).

Předškolní období je pro dítě neobyčejně významné z hlediska sociálního vývoje, protože se prioritně nejedná jen o dobu přípravy na školu, ale o dobu přípravy na pozdější dospělý život (Matějček, 2007).

V mladším školním věku se u dětí prohlubuje sociální vnímavost. Děti lépe chápou důvody jednání jiných lidí a současně si lépe uvědomují své vlastní schopnosti a nedostatky. Vznikají přátelství, která pro dítě mnoho znamenají. Vytvářejí se sítě přátelských vztahů. Dítě věnuje udržení svého postavení ve skupině mnoho energie. Tyto skupiny nemusí mít formální charakter, některé však mají pevné uspořádání (Gardner, 1999).

### 3.1 Období dospívání - puberta

Období dospívání je z biologického hlediska ohraničeno prvními známkami pohlavního zrání, které končí dovršením plné pohlavní zralosti a ukončením tělesného růstu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Toto období je přechodnou fází mezi dětstvím a dospělostí. Jedná se o ontogenetické období vývoje, kdy u mladého člověka vrcholí procesy sexuálního, emocionálního a sociálního zrání (Hartl, Hartlová, 2015).

Období puberty můžeme rozdělit na dvě fáze (Langmeier, Krejčířová, 2006):

- **fáze prepuberty** – probíhá ve věku 11-13 let, začíná prvními známkami pohlavního dospívání, kdy se u mladého člověka projevují první sekundární pohlavní znaky;
- **fáze vlastní puberty** – trvá do dosažení pohlavní zralosti, přibližně do 15 let.

S příchodem puberty dochází v oblasti personálních inteligencí k mnoha důležitým změnám. Objevuje se daleko větší pochopení pro skryté důvody jednání druhých lidí. Vztahy už nesouvisí tolik s odměnami, které pubescent získává od kamarádů, ale důležitější je psychologická podpora a porozumění. Mladý člověk si hledá přátele, kteří si ho váží pro jeho vlastní názory, znalosti a porozumění (Gardner, 1999).

V důsledku mnoha tělesných změn v pubertě nastává období emoční lability, které se vyznačuje velmi silnými, často se střídajícími výbuchy emocí, které mnohdy přecházejí do deprese a apatie. Obraz sebe sama prochází složitým vývojem, pro který jsou nejběžnějšími znaky pocit nejistoty, snížené sebehodnocení a pochybování o sobě samém (Wedlichová, 2011).

Tělesné, psychické a sociální změny probíhají do jisté míry souběžně a navzájem nezávisle. Průběh psychických změn a sociálního postavení je vždy ovlivňován řadou dalších faktorů, které působí jako zprostředkující proměnné: změny spojené s pohlavním zráním mohou ovlivňovat nejen přímé působení výrazných hormonálních pochodů na nervový systém, ale nepřímo tím, že mladiství pozoruje změny na svém těle i změny v přístupu dospělých k němu, a reaguje na tuto touhu po dospělejším postavení, ale i nejistotou, popř. úzkostí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Sebehodnotící emoce často vzbuzují další emoce, např. zahanbení může aktivovat hněv v zájmu obrany svého „já“. Zvýšené sebeuvědomování proniká do větších hloubek sebehodnocení a aktivuje negativní emoce např. strach, smutek, znechucení. Rozkolísanost sebepojetí se však na druhé straně může projevat přeceňováním svých schopností, vědomím nadřazenosti, přehnanou sebedůvěrou, domnělou a manifestovanou oblíbeností (Wedlichová, 2011).

Erikson (1970) tvrdí, že jednatel si vyhledává role, které mu vyhovují z hlediska vlastních pocitů a aspirací. Mladý člověk se přitom snaží tyto role sladit s celkovými potřebami společnosti a je ovlivněn tím, co od něj tato společnost očekává.

Emoční reakce pubescentů bývají nápadnější a nepřiměřené ve vztahu k vyvolávajícím podnětům. I když jejich citové prožitky bývají intenzivní, jsou spíše krátkodobé a také proměnlivé. Změna emočního prožívání se navenek může projevat větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Pubescenti věnují svým pocitům a prožitkům větší pozornost než dříve, mají tendenci své vlastní pocity analyzovat. Pro toto období je typická nechuť projevovat city navenek (Vágnerová, 2005).

S celkovou nejistotou a emoční nevyrovnaností pubescentů souvisí s výkyvy v sebehodnocení. Nejistota a zranitelnost sebeúcty se projevuje přecitlivělostí na projevy jiných lidí, které bývají interpretovány jako nepřátelské nebo urážlivé. Vztahovačnost dospívajících bývá výrazem osobní nejistoty. V tomto období narůstá i negativismus, hostilita a agresivita, zvyšuje se četnost subjektivně vnímaných interpersonálních

problémů, které bývají vnímány jako závažnější, než ve skutečnosti jsou (Vágnerová, 2005).

V období puberty se mladý člověk vyrovnává se svými pocity, motivacemi, přáními a potýká se s mocnými sexuálními touhami, jež celý průběh puberty silně poznamenávají (Gardner, 1999).

Důležitým mezníkem je ukončení povinné školní docházky v 15 letech a diferenciací profesního směřování, které bude spoluurčovat budoucí sociální postavení dospívajícího. Změny spojené s dospíváním vedou ke ztrátě starých jistot a posilují potřebu orientace v nové situaci a nové stabilizace, což lze chápat jako výzvu k osobnímu rozvoji (Vágnerová, 2005).

Bouřlivá léta puberty jsou obdobím dozrávání. V pubertě nastává doba, ve které se spojují znalosti o sobě s tím, co víme o druhých. Vytváří se širší a strukturovanější vědomí, jež nazýváme vědomím identity nebo vědomí já. Formování vlastní identity je proces v jehož průběhu se rozhodne o tom, jak člověk sladí svůj život se společností, ve které žije (Gardner, 1999).

### 3.2 Období dospívání - adolescence

V druhou část dospívání – adolescenci – řadíme do období od 15 do 20 let. Jedná se o etapu komplexnější psychosociální proměny, mění se osobnost dospívajícího i jeho společenské pozice (Vágnerová, 2005).

V adolescenci dochází k pozvolnému návratu kontroly nad emocemi, ke zklidnění emocionálního života, ustaluje se sebepojetí. Na druhé straně vznikají hluboké city lásky, ale i zklamání z jejich nenaplnění. Proces utváření identity je spojen s mnoha pochybami a nejistotami. V této složité etapě lidského života sehrávají velkou roli první skutečné lásky. Zhroucení vztahu má negativní dopad na sebehodnocení, se kterým se adolescent jen velmi těžko vyrovnává (Wedlichová, 2011).

Pro mladého člověka v období adolescence je fyzická krása a zevnějšek důležitou součástí sebepojetí. Negativní sebepojetí se odráží v nedůvěře ve vlastní schopnosti a může vyústit v to, že se adolescent uzavře před okolním světem (Blatný, Plháková, 2003).

V průběhu adolescence se rozšiřuje akční rádius emocionální odezvy na jednotlivé podněty. Citové zážitky se diferencují, přibývá vyšších citů. Narůstání druhů a odstínů emocí vede k integraci do vnějších celků, které se stabilizují v rámci dílčích systémů vyvíjející se osobnosti. (Švancara, 1973).

Zvláštní význam v adolescenci získávají emoce a city související s erotickou sférou života, estetické city a mravní citění. Je to často i období „prvního vystřízlivění“, jež člověk zažívá při konfrontaci reality všedního dne se svými vysněnými představami a ideály (Macek, 2003).

Pro období adolescence je charakteristická zvýšená sebereflexe. Na počátku období má častěji charakter sebepercepce. Dospívající si uvědomuje sám sebe jako nositele nejrůznějších rolí a jako aktéra vlastního chování v nejrůznějších situacích, popřípadě zažívá zmatek nad vlastními pocity a prožitky. S přibývajícimi zkušenostmi se sebou samým jako subjektem jednání a prožívání v rámci sebereflexe stále více uplatňuje introspekce a sebehodnocení (Míček, 1988).

Důležitým mezníkem tohoto období je ukončení profesní přípravy následované nástupem do zaměstnání či volbou dalšího studia. S tím je spojeno dosažení či oddálení ekonomické nezávislosti (Vágnerová, 2005).

Identita adolescentů má v sobě zakomponovanou představu budoucnosti, do které se promítá vědomí vlastního aktérství i důležitá rozhodnutí, pro co se bude jedinec dále angažovat. Tyto závazky souvisejí s přijetím zodpovědnosti i s přijetím důvěry ve smysl a správnost této volby (Tyrlík, Macek, Širůček, 2010).

Problémy s identitou se mohou projevit tzv. *adolescentním moratoriem*, kdy mladý člověk odkládá konečné rozhodnutí ohledně svých životních cílů nebo experimentuje s různými rolemi. Neúspěch v utváření identity může vést v krajním případě až k patologickému chování a jednání (Blatný, Plháková, 2003).

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

## 4 REALIZACE VÝZKUMU

V empirické části diplomové práce jsme se zabývali zkoumáním emoční inteligence u dětí a mládeže. Pojetí výzkumu je kvantitativní, porovnávali jsme úroveň emoční inteligence u dětí a mládeže z hlediska pohlaví a z hlediska třídy, kterou navštěvují.

### 4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo zjištění celkové emoční inteligence u dětí a mládeže v 6. a v 9. třídách na ZŠ Kamenačky v Brně, na ZŠ ve Šlapanicích a na ZŠ Holzova v Brně, a zjištění úrovně emoční inteligence v dílčích oblastech, a zda existují rozdíly mezi pohlavími a mezi třídami, které žáci navštěvují.

### 4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsme stanovili na základě výzkumného cíle.

Výzkumná otázka č. 1: Existují v celkové úrovni emoční inteligence významné rozdíly mezi dívkami a chlapci?

Výzkumná otázka č. 2: Existují v celkové úrovni emoční inteligence významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd?

Výzkumná otázka č. 3: Existují v celkové úrovni emoční inteligence významné rozdíly mezi chlapci 6. a 9. tříd?

Výzkumná otázka č. 4: Existují v celkové úrovni emoční inteligence významné rozdíly mezi dívkami 6. a 9. tříd?

Výzkumná otázka č. 5: Existují v celkové úrovni emoční inteligence významné rozdíly mezi dívkami a chlapci 6. tříd?

Výzkumná otázka č. 6: Existují v celkové úrovni emoční inteligence významné rozdíly mezi dívkami a chlapci 9. tříd?

Výzkumná otázka č. 7: Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí významné rozdíly mezi dívkami a chlapci?

Výzkumná otázka č. 8: Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd?



Výzkumná otázka č. 9: Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých významné rozdíly mezi dívkami a chlapci?

Výzkumná otázka č. 10: Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd?

Výzkumná otázka č. 11: Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí významné rozdíly mezi dívkami a chlapci?

Výzkumná otázka č. 12: Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd?

Výzkumná otázka č. 13: Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí významné rozdíly mezi dívkami a chlapci?

Výzkumná otázka č. 14: Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd?

Výzkumná otázka č. 15: Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých významné rozdíly mezi dívkami a chlapci?

Výzkumná otázka č. 16: Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd?

Výzkumná otázka č. 17: Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů významné rozdíly mezi dívkami a chlapci?

Výzkumná otázka č. 18: Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd?

### 4.3 Hypotézy

Z výzkumných otázek jsme odvodili věcné hypotézy.

H1: Dívky dosahují vyšší celkové úrovně emoční inteligence než chlapci.

H2: Žáci 9. tříd dosahují vyšší celkové úrovně emoční inteligence než žáci 6. tříd.

H3: Chlapci 9. tříd dosahují vyšší celkové úrovně emoční inteligence než chlapci 6. tříd.

H4: Dívky 9. tříd dosahují vyšší celkové úrovně emoční inteligence než dívky 6. tříd.

H5: Dívky 6. tříd dosahují vyšší celkové úrovně emoční inteligence než chlapci 6. tříd.

H6: Dívky 9. tříd dosahují vyšší celkové úrovně emoční inteligence než chlapci 9. tříd.

H7: Dívky dosahují vyšší úrovně emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí než chlapci.

H8: Žáci 9. tříd dosahují vyšší úrovně emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí než žáci 6. tříd.

H9: Dívky dosahují vyšší úrovně emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých než chlapci.

H10: Žáci 9. tříd dosahují vyšší úrovně emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých než žáci 6. tříd.

H11: Dívky dosahují vyšší úrovně emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí než chlapci.

H12: Žáci 9. tříd dosahují vyšší úrovně emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí než žáci 6. tříd.

H13: Dívky dosahují vyšší úrovně emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí než chlapci.

H14: Žáci 9. tříd dosahují vyšší úrovně emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí než žáci 6. tříd.

H15: Dívky dosahují vyšší úrovně emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých než chlapci.

H16: Žáci 9. tříd dosahují vyšší úrovně emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých než žáci 6. tříd.

H17: Dívky dosahují vyšší úrovně emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých než chlapci.

H18: Žáci 9. tříd dosahují vyšší úrovně emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých než žáci 6. tříd.

#### 4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří žáci 6. a 9. tříd ZŠ Kamenáčky v Brně, ZŠ Holzova v Brně a ZŠ ve Šlapanicích. Výzkumného šetření se zúčastnili žáci pěti 6. tříd a šesti 9. tříd ve věku 11 - 17 let. Celkový počet žáků byl 205, z toho 98 chlapců a 107 dívek.

#### 4.5 Metoda výzkumu

Kvantitativní výzkum byl realizován pomocí dotazníkového šetření. Dotazník byl přeložen z anglického originálního testu emoční inteligence autorky Nicoloy S. Schutte z roku 1998, která vycházela z koncepce autorů Mayera a Salovaye z roku 1990. Rozdělení otázek dle jednotlivých oblastí bylo provedeno na základě výsledků faktorové analýzy (Schutte et. al., 1998).

Dotazník obsahuje 33 otázek rozdělených na 6 oblastí, otázka č. 5, 28 a 33 mají reverzní charakter. Žáci odpovídali na škále 1 až 5, kdy 1 znamená „rozhodně souhlasím“ a 5 znamená „rozhodně nesouhlasím“.

##### **Oblast č. 1 – hodnocení a vnímání vlastních emocí:**

Ot. č. 9: Jsem si vědom svých emocí, když je prožívám.

Ot. č. 22: Snadno rozpoznám své emoce, když je prožívám.

##### **Oblast č. 2 – hodnocení a vnímání emocí u druhých:**

Ot. č. 5: Považuji za obtížné porozumět neverbálním sdělením sdělením jiných lidí.

Ot. č. 15: Jsem si vědom neverbálních signálů, které vysílám k druhým lidem.

Ot. č. 18: Když vidím výraz ve tváři druhých lidí, jsem schopný poznat, jaké emoce prožívají.

Ot. č. 25: Vnímám neverbální signály, které vysílají jiní lidé.

Ot. č. 29: Víím, co cítí jiní lidé, jen když se na ně podívám.

Ot. č. 32: Víím, jak se lidé cítí, když slyším zabarvení jejich hlasu.

Ot. č. 33: Je pro mě těžké pochopit, proč se lidé právě takto.

**Oblast č. 3 – vyjadřování emocí:**

Ot. č. 1: Víím, kdy mluvit s ostatními o svých osobních problémech.

Ot. č. 11: Rád sdílím své emoce s druhými lidmi.

**Oblast č. 4 – regulace vlastních emocí:**

Ot. č. 2: Při zdolávání překážek se mi vybaví situace, kdy jsem musel překonat podobné situace a dokázal jsem to.

Ot. č. 3: Očekávám, že si povedu dobře ve většině situací, do nichž se dostanu.

Ot. č. 10: Má očekávání směrem do budoucnosti jsou spíše pozitivní.

Ot. č. 12: Když prožívám pozitivní emoci, víím jak prodloužit její trvání.

Ot. č. 14: Vyhledávám činnosti, které mě přinášejí radost.

Ot. č. 23: Motivuji se tím, že si představím dobré výsledky činnosti, kterou dělám.

Ot. č. 28: Když mám před sebou nějakou výzvu, vzdám to, protože si myslím, že neuspěji.

Ot. č. 31: Snažím si udržovat dobrou náladu, abych překonal překážky.

**Oblast č. 5 – regulace emocí u druhých:**

Ot. č. 4: Lidé v mém okolí si myslí, že mi mohou důvěřovat.

Ot. č. 13: Organizuji aktivity, které se jiným líbí.

Ot. č. 16: Prezentuji se způsobem, který dělá dobrý dojem na ostatní lidi.

Ot. č. 24: Pochválím ostatní, když něco udělali dobře.

Ot. č. 30: Pomáhám jiným lidem, kteří jsou „na dně“, aby se cítili lépe.

**Oblast č. 6 – využití emocí při řešení problémů:**

Ot. č. 7: Když se mění moje nálada, vidím v tom nové možnosti.

Ot. č. 17: Když mám dobrou náladu, je pro mě snadné řešit problémy.

Ot. č. 20: Když mám dobrou náladu, jsem schopen přicházet s novými nápady.

Ot. č. 27: Když cítím změnu ve svých citech, napadají mě nové myšlenky.

**Doplňující otázky:**

Ot. č. 6: Některé důležité události v mém životě mě vedly k přehodnocení toho, co je a co není důležité.

Ot. č. 8: Emoce jsou jedna z věcí, které dávají mému životu smysl.

Ot. č. 19: Víím, proč se mé emoce mění.

Ot. č. 21: Své emoce mám pod kontrolou.

Ot. č. 26: Když mi někdo vypráví o důležité události jeho života, zdá se mi, jako bych ji sám prožil.

**4.6 Způsob zpracování a vyhodnocení dat**

Ze shromážděných dat jsme vytvořili tabulku v programu Microsoft Excel, vyhodnocení dat jsme provedli v softwaru R, verze 3.0.2. Výsledky šetření byly znázorněny pomocí tabulek a grafů.

Prvotní vyhodnocení dat bylo provedeno formou popisných statistických metod, určením absolutních a relativních četností, stanovením aritmetického průměru, směrodatné odchylky. Ke zjištění statisticky významné lineární závislosti jsme použili Pearsonův koeficient korelace.

Následně jsme vytvořili statistické hypotézy, které jsme ověřovali pomocí F-testu, dvouvýběrového Studentova t-testu a dvouvýběrového Wilcoxonova testu. Před vyhodnocením dat jsme stanovili hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$ .

**4.7 Zpracování výsledků výzkumu a jejich interpretace**

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 205 žáků 6. a 9. tříd, z toho bylo 98 chlapců a 107 dívek ve věku od 11 do 17 let.

Tab. č. 1 Četnosti podle pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
muž	98	0.478048780487805
žena	107	0.521951219512195

Tab. č. 2 Četnosti podle věku

Věk	Absolutní četnosti	Relativní četnosti	Kumulativní četnosti	Kumulativní relativní četnosti
11	5	0.024390243902439	5	0.024390243902439
12	67	0.326829268292683	72	0.351219512195122
13	26	0.126829268292683	98	0.478048780487805
14	19	0.0926829268292683	117	0.570731707317073
15	73	0.35609756097561	190	0.926829268292683
16	13	0.0634146341463415	203	0.990243902439024
17	2	0.00975609756097561	205	1

Minimální počet bodů, které bylo možno získat v dotazníku, je 33 bodů, maximální počet bodů, které bylo možno získat v dotazníku, je 165 bodů. Nejmenší skóre, kterého žáci dosáhli, bylo 74 bodů, nejvyšší skóre, kterého žáci dosáhli, bylo 154 bodů. Aritmetický průměr 120,239 bodů, medián 123 bodů, směrodatná odchylka 16,8923.

Obr. č. 2 Počet celkem získaných bodů

<b>Základní charakteristiky</b>	
Počet žáků	205
<b>Charakteristiky polohy</b>	
Minimum	74
Dolní kvartil	109
Medián	123
Průměr	120.239024390244
Horní kvartil	131
Maximum	154
<b>Charakteristiky variability</b>	
Rozptyl	285.349450023912
Směrodatná odchylka	16.8922896619704
Variační koeficient	0.140489244216963
Šikmost	-0.465299002292138
Špičatost	-0.0660668077309547

Porovnávali jsme 6 oblastí emoční inteligence, sledovali jsme vzájemné vztahy mezi těmito oblastmi a zjišťovali jsme, jestli existují vzájemné souvislosti mezi výsledky žáků v daných oblastech emoční inteligence.

Oblast č. 1 – hodnocení a vnímání vlastních emocí

Oblast č. 2 – hodnocení a vnímání emocí u druhých

Oblast č. 3 – vyjadřování emocí

Oblast č. 4 – regulace vlastních emocí

Oblast č. 5 – regulace emocí u druhých

Oblast č. 6 – využití emocí při řešení problémů

Tab. č. 3 Průměrné hodnoty dosaženého skóre v jednotlivých oblastech

Proměnná	Počet	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.	% úspěšnosti
<b>Oblast 1</b>	205	7,6683	2	10	1,52984	76,6829
<b>Oblast 2</b>	205	24,234	10	35	4,712708	69,2404
<b>Oblast 3</b>	205	7,2146	2	10	1,651731	72,1463
<b>Oblast 4</b>	205	30,112	16	40	4,889173	75,2805
<b>Oblast 5</b>	205	18,444	11	25	3,026521	73,7756
<b>Oblast 6</b>	205	14,863	6	20	2,679054	74,3171
<b>Celkem</b>	205	120,24	74	154	16,89229	78,0773

Jak vyplývá z tabulky č. 3, žáci dosáhli nejvyššího průměrného skóre v oblasti č. 1 - hodnocení a vnímání vlastních emocí. Druhého nejvyššího skóre žáci dosáhli v oblasti č. 4 - regulace vlastních emocí. Nejnižšího skóre dosáhli žáci v oblasti č. 2 - hodnocení a vnímání emocí u druhých.

Dále jsme chtěli zjistit, zda existuje vzájemná souvislost mezi výsledky žáků v jednotlivých oblastech emoční inteligence.

Tab. č. 4 Vzájemné vztahy mezi měřenými oblastmi emoční inteligence

Oblast	Oblast 1	Oblast 2	Oblast 3	Oblast 4	Oblast 5	Oblast 6
<b>Oblast 1</b>	1.000	0.455***	0.358***	0.365***	0.371***	0.196**
<b>Oblast2</b>	0.455***	1.000	0.462***	0.563***	0.591***	0.422***
<b>Oblast3</b>	0.358***	0.462***	1.000	0.433***	0.522***	0.414***
<b>Oblast4</b>	0.365***	0.563***	0.433***	1.000	0.549***	0.551***
<b>Oblast5</b>	0.371***	0.591***	0.522***	0.549***	1.000	0.416***
<b>Oblast6</b>	0.196**	0.422***	0.414***	0.551***	0.416***	1.000

\* p < 0,05

\*\* p < 0,01

\*\*\* p < 0,001

Tabulka č. 4 znázorňuje míru vzájemné korelace mezi oblastmi emoční inteligence. Výsledky, které jsou označeny \*\* nebo \*\*\*, znázorňují velkou míru korelace. Z tabulky tedy vyplývá, že vztahy mezi měřenými oblastmi jsou velmi silně kladně korelující ve všech oblastech emoční inteligence.



Na základě výzkumných otázek jsme dále vytvořili hypotézy, které jsme ověřovali statistickými metodami. Předpokládáme, že dívky v tomto věku dospívají dříve, než chlapci a tedy emoční inteligence bude u dívek vyšší než u chlapců, a dále předpokládáme, že emoční inteligence se u starších dětí zvyšuje. Proto jsme zvolili jednostrannou (levostrannou) alternativní hypotézu.

**Výzkumná otázka č. 1:** Existují v celkové úrovni emoční inteligence významné rozdíly mezi dívkami a chlapci?

**H<sub>10</sub>:** V celkové úrovni emoční inteligence neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

**H<sub>1A</sub>:** V celkové úrovni emoční inteligence dosahují dívky statisticky vyšší úrovně než chlapci.

*Tab. č. 5 Celková úroveň emoční inteligence podle pohlaví*

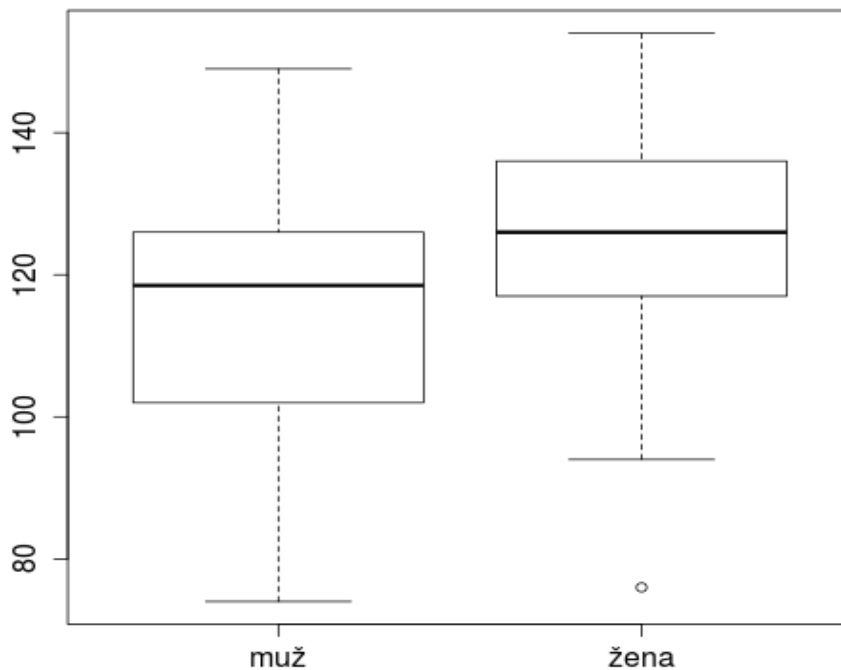
<b>Welch Two Sample t-test</b>
data:data\$Celkem by data\$Pohlaví
t = <b>-4.7896</b> , df = <b>194.719</b> , p-value = 1.652e-06
alternative hypothesis:
true difference in means is less than 0
<b>95 percent confidence interval: [ -Inf ; -7.073179]</b>
sample estimates:

mean in group muž	mean in group žena
115	125

**Závěr: statisticky významný rozdíl**

Jak je patrné z tabulky č. 5, dívky dosahují celkově vyšší úrovně emoční inteligence než chlapci. Zamítáme tedy  $H_{1_0}$  a přijímáme  $H_{1_A}$ : V celkové úrovni emoční inteligence dosahují dívky statisticky vyšší úrovně než chlapci.

Obr. č. 3 Graf celkové úrovně emoční inteligence podle pohlaví



**Výzkumná otázka č. 2:** Existují v celkové úrovni emoční inteligence významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd?

**$H_{2_0}$ :** V celkové úrovni emoční inteligence neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 6. a 9. tříd.

**$H_{2_A}$ :** V celkové úrovni emoční inteligence dosahují žáci 9. tříd statisticky vyšší úrovně než žáci 6. tříd.

Tab. č. 6 Celková úroveň emoční inteligence podle tříd

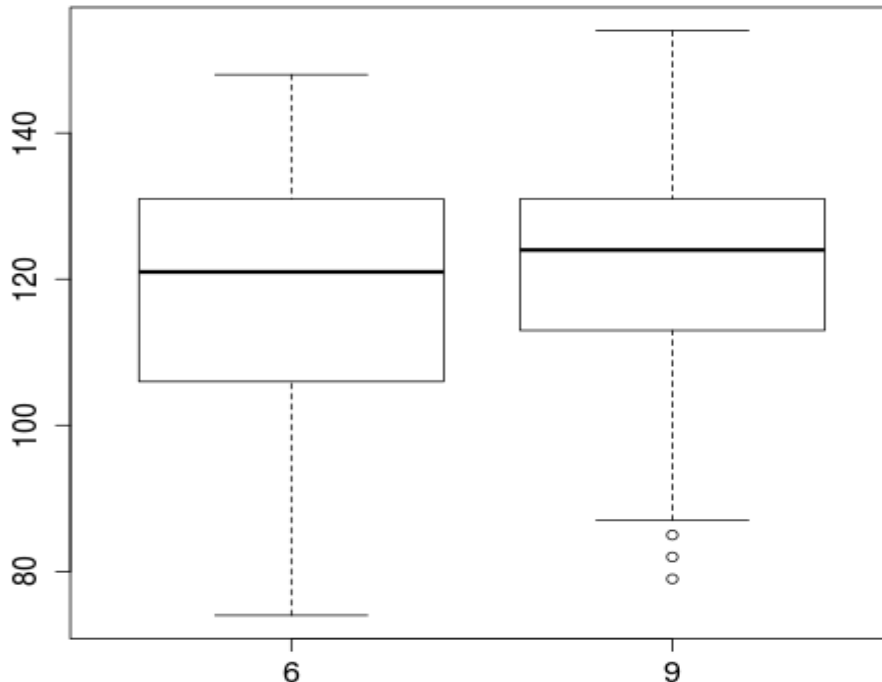
<b>Welch Two Sample t-test</b>
data:data\$Celkem by data\$Třída
t = <b>-1.7052</b> , df = <b>191.873</b> , p-value = 0.04489
alternative hypothesis:
true difference in means is less than 0
<b>95 percent confidence interval: [ -Inf ; -0.1238192]</b>
sample estimates:

mean in group 6	mean in group 9
118	122

**Závěr: statisticky významný rozdíl**

Z tabulky č. 6 vyplývá, že žáci 9. tříd dosahují celkově vyšší úrovně emoční inteligence než žáci 6. tříd. Zamítáme tedy **H<sub>20</sub>** a přijímáme **H<sub>2A</sub>**: V celkové úrovni emoční inteligence dosahují žáci 9. tříd statisticky vyšší úrovně než žáci 6. tříd.

Obr. č. 4 Graf celkové úrovně emoční inteligence podle tříd



**Výzkumná otázka č. 3:** Existují v celkové úrovni emoční inteligence významné rozdíly mezi chlapci 6. a 9. tříd?

**H<sub>30</sub>:** V celkové úrovni emoční inteligence neexistuje statisticky významný rozdíl mezi chlapci 6. a 9. tříd.

**H<sub>3A</sub>:** V celkové úrovni emoční inteligence dosahují chlapci 9. tříd statisticky vyšší úrovně než chlapci 6. tříd.

U této hypotézy zamítáme pomocí F-testu shodu rozptylů ( $F = 1.8357$ , num df = 36, denom df = 60, **p-value = 0.03677**), proto nemůžeme pro porovnání výsledků použít t-test a použijeme tedy neparametrický dvouvýběrový Wilcoxonův test.

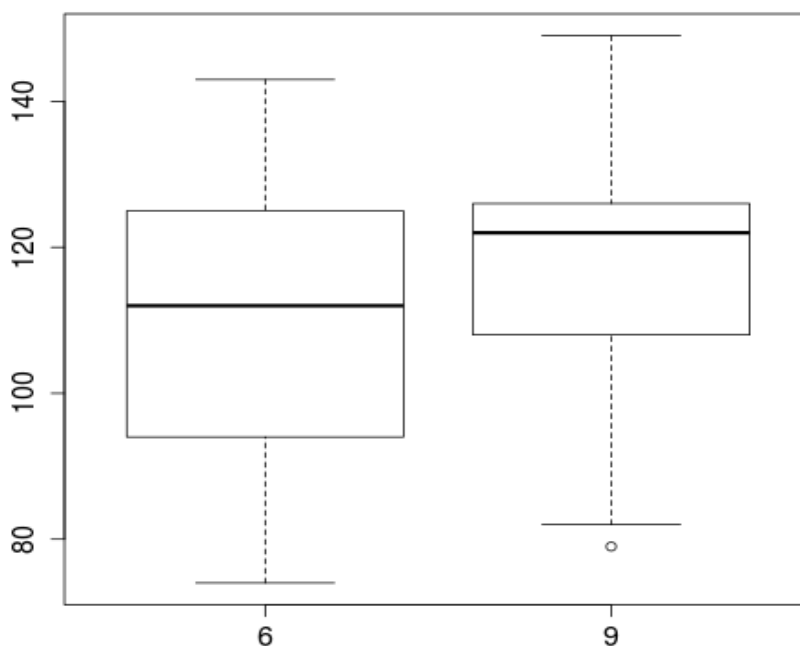
Tab. č. 7 Celková úroveň emoční inteligence u chlapců 6. a 9. tříd

<b>Wilcoxon rank sum test with continuity correction</b>
data:data\$Celkem[data\$Pohlaví == "muž"] by data\$Třída[data\$Pohlaví == "muž"]
W = 928 , p-value = 0.07128
alternative hypothesis:
true location shift is less than 0

**Závěr: statisticky nevýznamný rozdíl**

Jak ukazuje tabulka č. 7, chlapci 9. tříd nedosahují celkově vyšší úrovně emoční inteligence než chlapci 6. tříd. Nezamítáme tedy  $H_3_0$ : V celkové úrovni emoční inteligence neexistuje statisticky významný rozdíl mezi chlapci 6. a 9. tříd.

Obr. č. 5 Graf celkové úrovně emoční inteligence u chlapců 6. a 9. tříd



**Výzkumná otázka č. 4:** Existují v celkové úrovni emoční inteligence významné rozdíly mezi dívkami 6. a 9. tříd?

**H<sub>40</sub>:** V celkové úrovni emoční inteligence neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami 6. a 9. tříd.

**H<sub>4A</sub>:** V celkové úrovni emoční inteligence dosahují dívky 9. tříd statisticky vyšší úrovně než dívky 6. tříd.

*Tab. č. 8 Celková úroveň emoční inteligence u dívek 6. a 9. tříd*

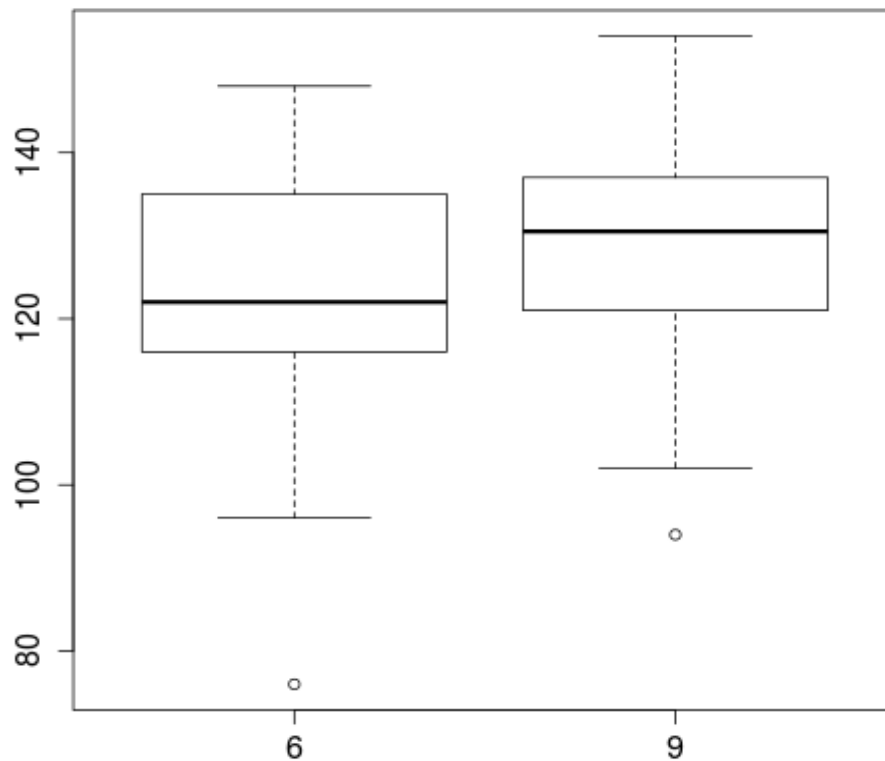
<b>Welch Two Sample t-test</b>
data:data\$Celkem[data\$Pohlaví == "Žena"] by data\$Třída[data\$Pohlaví == "Žena"]
t = <b>-2.2072</b> , df = <b>101.305</b> , p-value = 0.01478
alternative hypothesis:
true difference in means is less than 0
<b>95 percent confidence interval: [ -Inf ; -1.564519]</b>
sample estimates:

mean in group 6	mean in group 9
123	129

**Závěr: statisticky významný rozdíl**

Z tabulky č. 8 vyplývá, že dívky 9. tříd dosahují celkově vyšší úrovně emoční inteligence než dívky 6. tříd. Zamítáme tedy **H<sub>40</sub>** a přijímáme **H<sub>4A</sub>**: V celkové úrovni emoční inteligence dosahují dívky 9. tříd statisticky vyšší úrovně než dívky 6. tříd.

Obr. č. 6 Graf celkové úrovně emoční inteligence u dívek 6. a 9. tříd



**Výzkumná otázka č. 5:** Existují v celkové úrovni emoční inteligence významné rozdíly mezi dívkami a chlapci 6. tříd?

**H<sub>0</sub>:** V celkové úrovni emoční inteligence neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci 6. tříd.

**H<sub>A</sub>:** V celkové úrovni emoční inteligence dosahují dívky 6. tříd statisticky vyšší úrovně než chlapci 6. tříd.

Tab. č. 9 Celková úroveň emoční inteligence u žáků 6. tříd podle pohlaví

<b>Welch Two Sample t-test</b>
data:data\$Celkem[data\$Třída== 6] by data\$Pohlaví[data\$Třída == 6]
t = <b>-3.1607</b> , df = <b>62.129</b> , p-value = 0.001217
alternative hypothesis:
true difference in means is less than 0
<input type="checkbox"/> <b>95 percent confidence interval: [ -Inf ; -5.692048]</b>
<input type="checkbox"/> sample estimates:

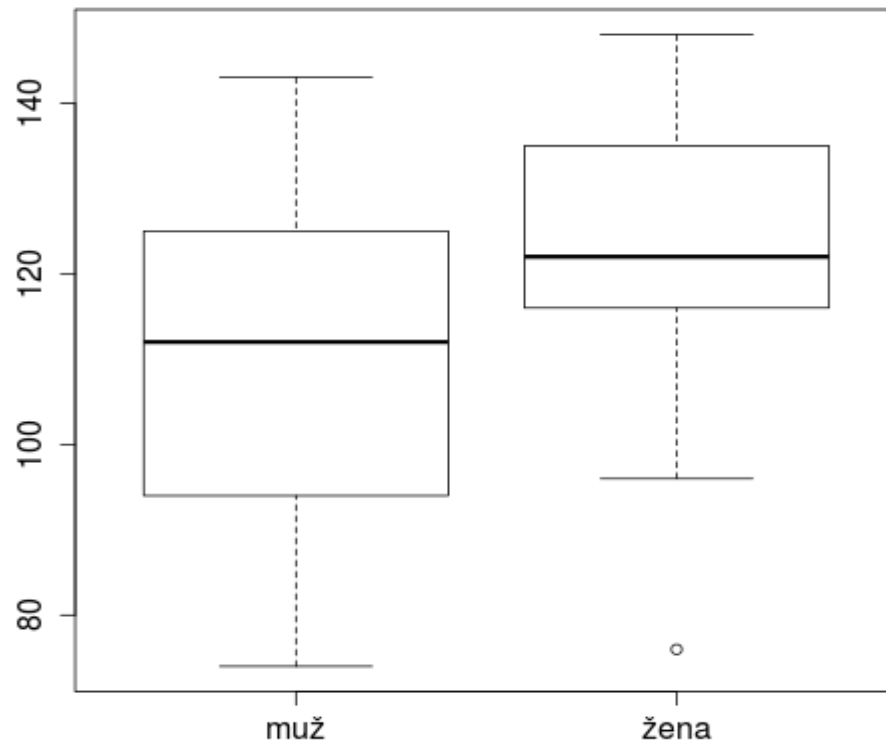
mean in group muž	mean in group žena
111	123

**Závěr: statisticky významný rozdíl**

Tabulka č. 9 ukazuje, že dívky 6. tříd dosahují celkově vyšší úrovně emoční inteligence než chlapci 6. tříd. Zamítáme tedy  $H_{S_0}$  a přijímáme  $H_{S_A}$ : V celkové úrovni emoční inteligence dosahují dívky 6. tříd statisticky vyšší úrovně než chlapci 6. tříd.



Obr. č. 7 Graf celkové úrovně emoční inteligence u žáků 6. tříd podle pohlaví



**Výzkumná otázka č. 6:** Existují v celkové úrovni emoční inteligence významné rozdíly mezi dívkami a chlapci 9. tříd?

**H<sub>0</sub>:** V celkové úrovni emoční inteligence neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci 9. tříd.

**H<sub>6A</sub>:** V celkové úrovni emoční inteligence dosahují dívky 9. tříd statisticky vyšší úrovně než chlapci 9. tříd.

Tab. č. 10 Celková úroveň emoční inteligence u žáků 9. tříd podle pohlaví

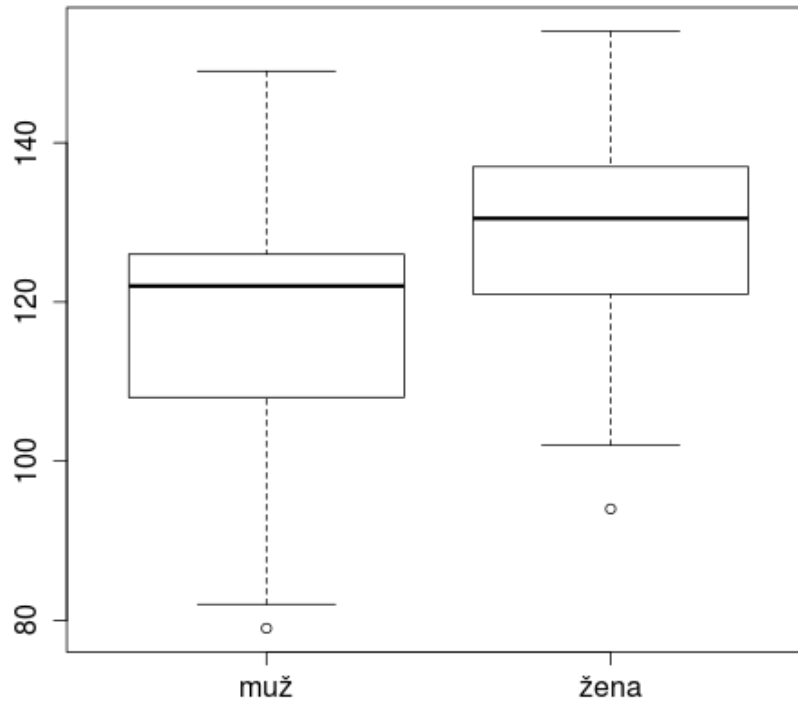
<b>Welch Two Sample t-test</b>
data:data\$Celkem[data\$Třída == 9] by data\$Pohlaví[data\$Třída == 9]
t = <b>-4.2895</b> , df = <b>99.219</b> , p-value = 2.082e-05
alternative hypothesis:
true difference in means is less than 0
<b>95 percent confidence interval: [ -Inf ; -7.345031]</b>
sample estimates:

mean in group muž	mean in group žena
117	129

**Závěr: statisticky významný rozdíl**

Tabulka č. 10 ukazuje, že dívky 9. tříd dosahují celkově vyšší úrovně emoční inteligence než chlapci 9. tříd. Zamítáme tedy **H<sub>0</sub>** a přijímáme **H<sub>6A</sub>**: V celkové úrovni emoční inteligence dosahují dívky 9. tříd statisticky vyšší úrovně než chlapci 9. tříd.

Obr. č. 8 Graf celkové úrovně emoční inteligence u žáků 9. tříd podle pohlaví



**Výzkumná otázka č. 7:** Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí významné rozdíly mezi dívkami a chlapci?

**H7<sub>0</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

**H7<sub>A</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí dosahují dívky statisticky vyšší úrovně než chlapci.

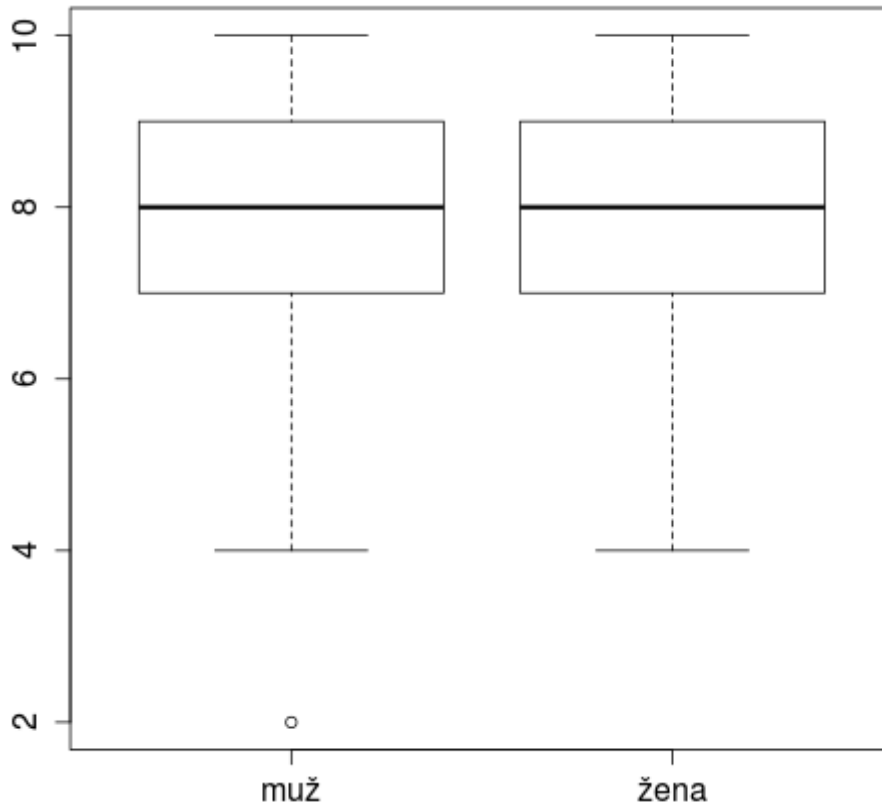
Tab. č. 11 Úroveň EI v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí podle pohlaví

<b>Welch Two Sample t-test</b>	
data:data\$Oblast1 by data\$Pohlaví	
t = <b>-1.5113</b> , df = <b>200.965</b> , p-value = <b>0.06614</b>	
alternative hypothesis:	
true difference in means is less than 0	
<b>95 percent confidence interval: [ -Inf ;0.03012183]</b>	
sample estimates:	
<b>mean in group muž</b>	<b>mean in group žena</b>
7.5	7.8

**Závěr: nevýznamný rozdíl**

Tabulka č. 11 ukazuje, že v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí mezi dívkami a chlapci není významný rozdíl. Nezamítáme tedy **H<sub>70</sub>**: V úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

Obr. č. 9 Graf úrovně EI v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí podle pohlaví



**Výzkumná otázka č. 8:** Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd?

**H<sub>0</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 6. a 9. tříd.

**H<sub>A</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí dosahují žáci 9. tříd statisticky vyšší úrovně než žáci 6. tříd.

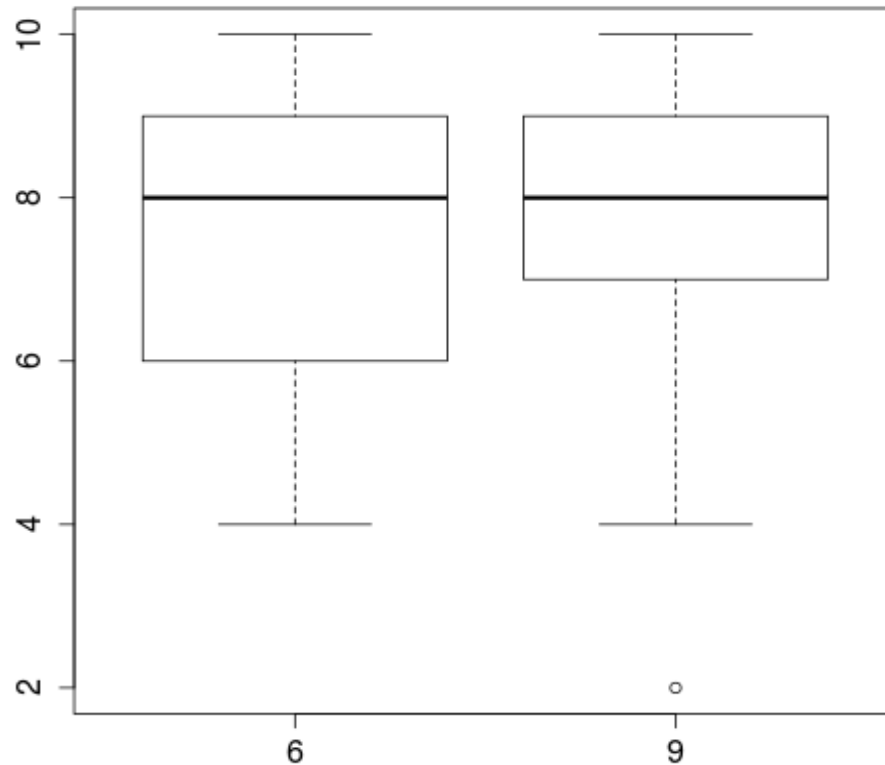
Tab. č. 12 Úroveň EI v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí podle tříd

Welch Two Sample t-test	
data:data\$Oblast1 by data\$Třída	
t = <b>-1.2302</b> , df = <b>197.162</b> , p-value = <b>0.11</b>	
alternative hypothesis:	
true difference in means is less than 0	
95 percent confidence interval: [ <b>-Inf ;0.09058012</b> ]	
sample estimates:	
<b>mean in group 6</b>	<b>mean in group 9</b>
7.5	7.8

**Závěr: nevýznamný rozdíl**

Podle tabulky č. 12 zjišťujeme, že v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí mezi žáky 6. a 9. tříd není významný rozdíl. Nezamítáme tedy **H<sub>0</sub>**: V úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 6. a 9. tříd.

Obr. č. 10 Graf úrovně EI v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí podle tříd



**Výzkumná otázka č. 9:** Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých významné rozdíly mezi dívkami a chlapci?

**H<sub>0</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

**H<sub>A</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých dívky dosahují statisticky vyšší úrovně než chlapci.

Tab. č. 13 Úroveň EI v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých podle pohlaví

<b>Welch Two Sample t-test</b>
data:data\$Oblast2 by data\$Pohlaví
t = <b>-6.1741</b> , df = <b>197.755</b> , p-value = 1.853e-09
alternative hypothesis:
true difference in means is less than 0
<b>95 percent confidence interval: [ -Inf ; -2.74811]</b>
sample estimates:

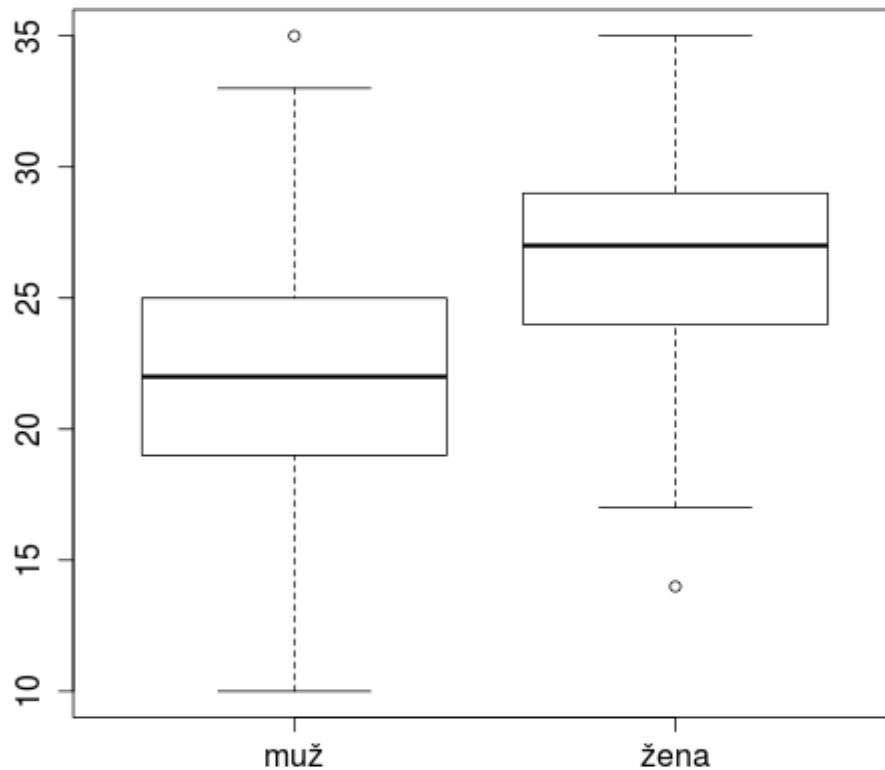
mean in group muž	mean in group žena
22	26

**Závěr: statisticky významný rozdíl**

Dle tabulky č. 13 zjišťujeme, že v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých dosahují dívky vyšší úrovně než chlapci. Zamítáme tedy **H<sub>0</sub>** a přijímáme **H<sub>A</sub>**: V úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých dívky dosahují statisticky vyšší úrovně než chlapci.



Obr. č. 11 Graf úrovně EI v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých podle pohlaví



**Výzkumná otázka č. 10:** Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd?

**H<sub>10</sub><sub>0</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 6. a 9. tříd.

**H<sub>10</sub><sub>A</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých žáci 9. tříd dosahují statisticky vyšší úrovně než žáci 6. tříd.

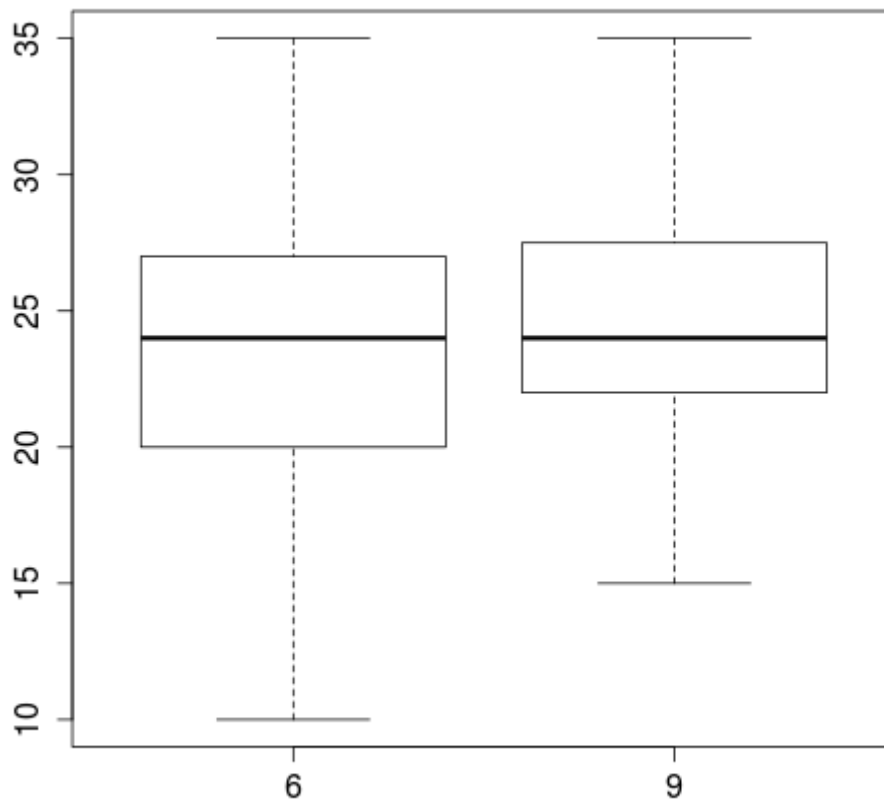
Tab. č. 14 Úroveň EI v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých podle tříd

<b>Welch Two Sample t-test</b>	
data:data\$Oblast2 by data\$Třída	
t = <b>-1.5378</b> , df = <b>194.026</b> , p-value = <b>0.06287</b>	
alternative hypothesis:	
true difference in means is less than 0	
<b>95</b> percent confidence interval: [ <b>-Inf ;0.07593734</b> ]	
sample estimates:	
<b>mean in group 6</b>	<b>mean in group 9</b>
24	25

**Závěr: nevýznamný rozdíl**

Podle tabulky č. 14 zjišťujeme, že v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých mezi žáky 6. a 9. tříd není významný rozdíl. Nezamítáme tedy **H<sub>10</sub>**: V úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 6. a 9. tříd.

Obr. č. 12 Graf úrovně EI v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých podle tříd



**Výzkumná otázka č. 11:** Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí významné rozdíly mezi dívkami a chlapci?

**H11<sub>0</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

**H11<sub>A</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí dívky dosahují statisticky vyšší úrovně než chlapci.

Tab. č. 15 Úroveň EI v oblasti vyjadřování emocí podle pohlaví

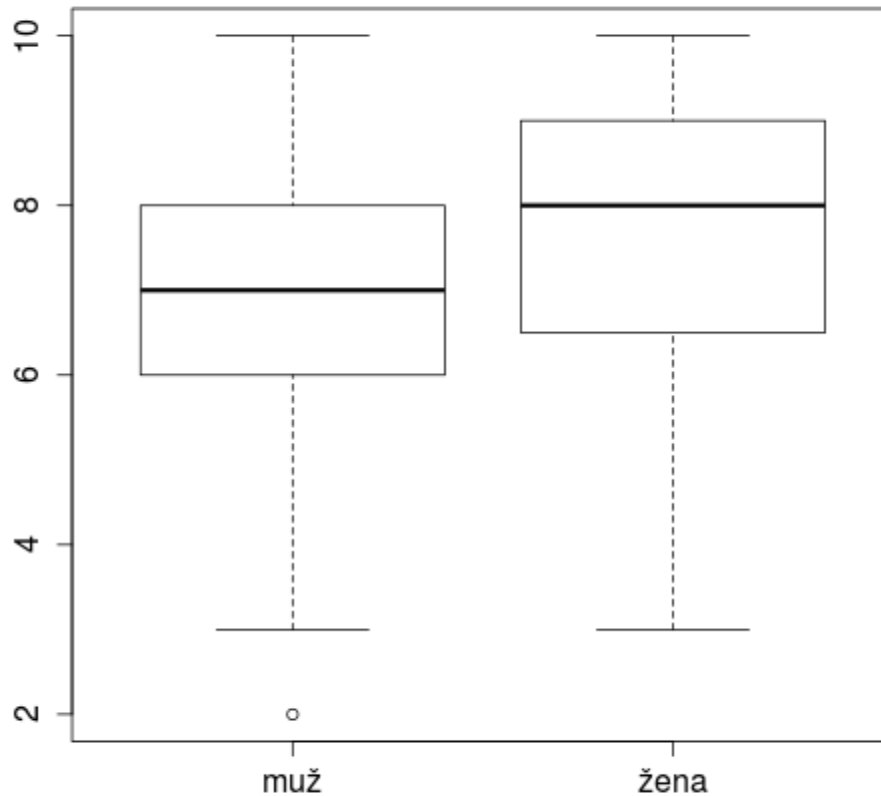
<b>Welch Two Sample t-test</b>
data:data\$Oblast3 by data\$Pohlaví
t = <b>-3.0116</b> , df = <b>196.389</b> , p-value = 0.00147
alternative hypothesis:
true difference in means is less than 0
<b>95 percent confidence interval: [ -Inf ; -0.3090569]</b>
sample estimates:

mean in group muž	mean in group žena
6.9	7.5

**Závěr: statisticky významný rozdíl**

Tabulka č. 15 nám ukazuje, že v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí dosahují dívky vyšší úrovně než chlapci. Zamítáme tedy **H11<sub>0</sub>** a přijímáme **H11<sub>A</sub>**: V úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí dívky dosahují statisticky vyšší úrovně než chlapci.

Obr. č. 13 Graf úrovně EI v oblasti vyjadřování emocí podle pohlaví



**Výzkumná otázka č. 12:** Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd?

**H12<sub>0</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 6. a 9. tříd.

**H12<sub>A</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí žáci 9. tříd dosahují statisticky vyšší úrovně než žáci 6. tříd.

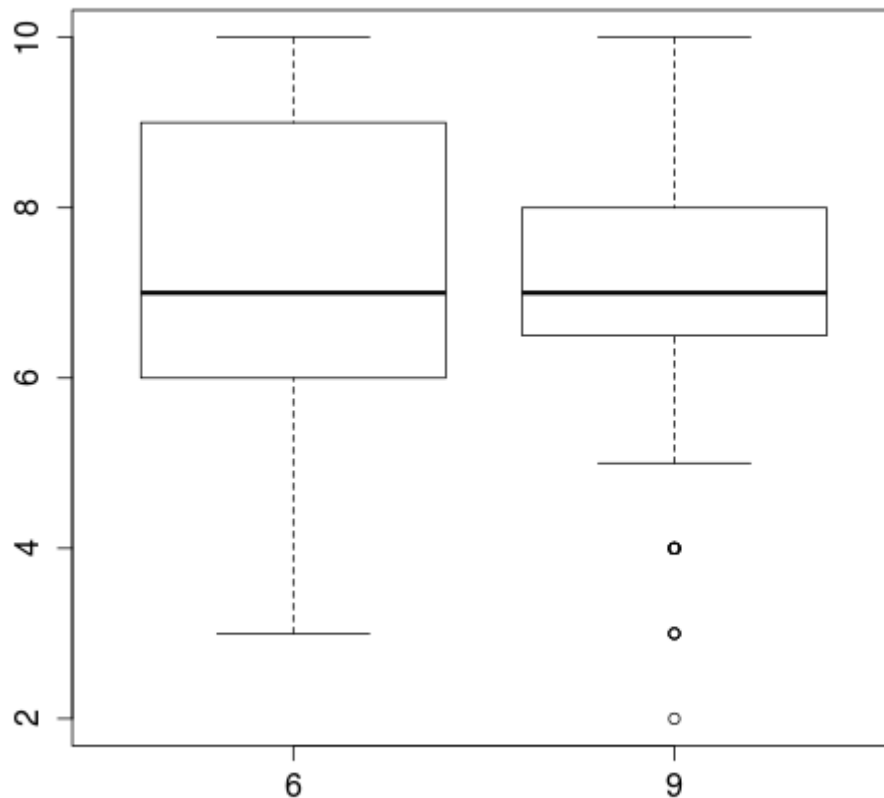
Tab. č. 16 Úroveň EI v oblasti vyjadřování emocí podle tříd

<b>Welch Two Sample t-test</b>	
data:data\$Oblast3 by data\$Třída	
t = <b>0.3346</b> , df = <b>200.447</b> , p-value = <b>0.6309</b>	
alternative hypothesis:	
true difference in means is less than 0	
<b>95</b> percent confidence interval: [ <b>-Inf ;0.460417</b> ]	
sample estimates:	
<b>mean in group 6</b>	<b>mean in group 9</b>
7.3	7.2

**Závěr: nevýznamný rozdíl**

Podle tabulky č. 16 zjišťujeme, že v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí mezi žáky 6. a 9. tříd není významný rozdíl. Nezamítáme tedy **H<sub>120</sub>**: V úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 6. a 9. tříd.

Obr. č. 14 Graf úrovně EI v oblasti vyjadřování emocí podle tříd



**Výzkumná otázka č. 13:** Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí významné rozdíly mezi dívkami a chlapci?

**H13<sub>0</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

**H13<sub>A</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí dívky dosahují statisticky vyšší úrovně než chlapci.

Tab. č. 17 Úroveň EI v oblasti regulace vlastních emocí podle pohlaví

<b>Welch Two Sample t-test</b>
data:data\$Oblast4 by data\$Pohlaví
t = <b>-2.8473</b> , df = <b>200.219</b> , p-value = 0.002434
alternative hypothesis:
true difference in means is less than 0
<b>95 percent confidence interval: [ -Inf ; -0.8039123]</b>
sample estimates:

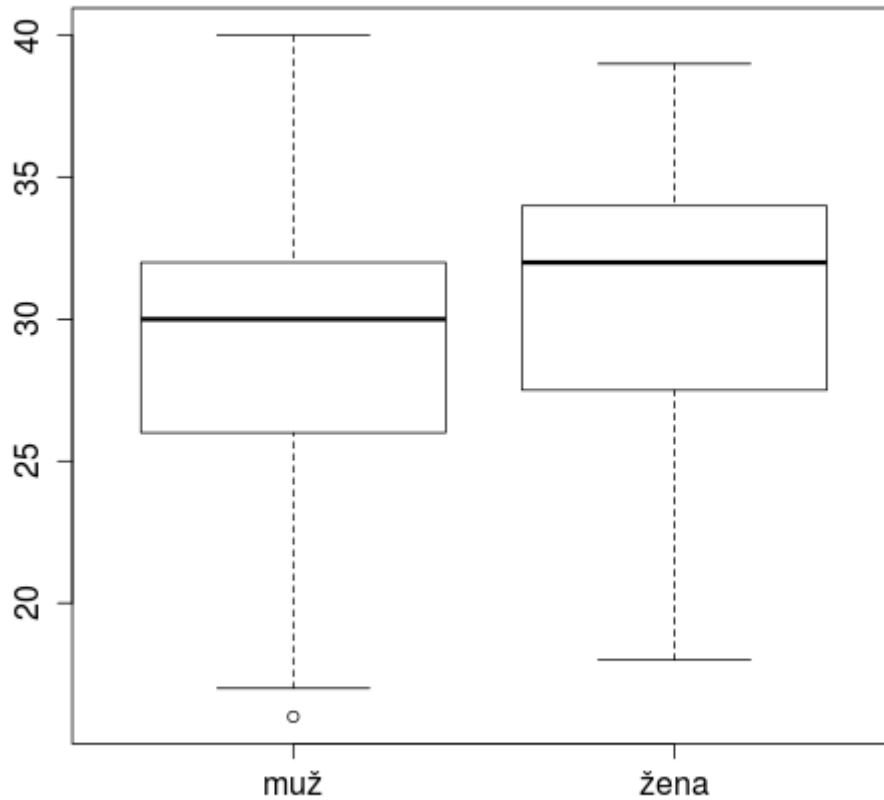
mean in group muž	mean in group žena
29	31

**Závěr: statisticky významný rozdíl**

Tabulka č. 17 nám ukazuje, že v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí dosahují dívky vyšší úrovně než chlapci. Zamítáme tedy **H13<sub>0</sub>** a přijímáme **H13<sub>A</sub>**: V úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí dívky dosahují statisticky vyšší úrovně než chlapci.



Obr. č. 15 Graf úrovně EI v oblasti regulace vlastních emocí podle pohlaví



**Výzkumná otázka č. 14:** Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd?

**H14<sub>0</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 6. a 9. tříd.

**H14<sub>A</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí žáci 9. tříd dosahují statisticky vyšší úrovně než žáci 6. tříd.

Tab. č. 18 Úroveň EI v oblasti regulace vlastních emocí podle tříd

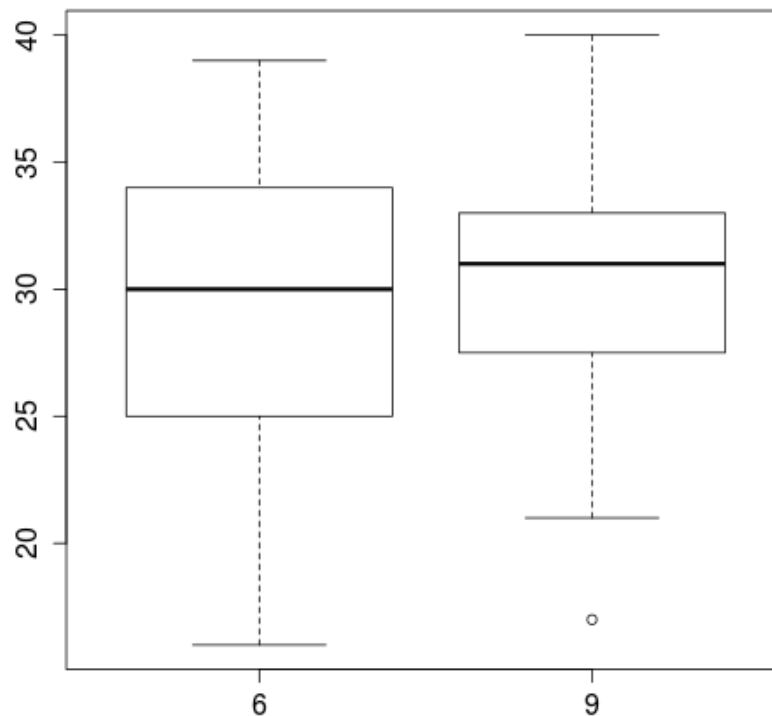
<b>Welch Two Sample t-test</b>
data:data\$Oblast4 by data\$Třída
t = <b>-1.7696</b> , df = <b>191.026</b> , p-value = 0.0392
alternative hypothesis:
true difference in means is less than 0
<b>95 percent confidence interval: [ -Inf ; -0.07993202]</b>
sample estimates:

mean in group 6	mean in group 9
29	31

**Závěr: statisticky významný rozdíl**

Tabulka č. 18 nám ukazuje, že v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí žáci 9. tříd dosahují vyšší úrovně než žáci 6. tříd. Zamítáme tedy **H14<sub>0</sub>** a přijímáme **H14<sub>A</sub>**: V úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí žáci 9. tříd dosahují statisticky vyšší úrovně než žáci 6. tříd.

Obr. č. 16 Graf úrovně EI v oblasti regulace vlastních emocí podle tříd



**Výzkumná otázka č. 15:** Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých významné rozdíly mezi dívkami a chlapci?

**H15<sub>0</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

**H15<sub>A</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých dívky dosahují statisticky vyšší úrovně než chlapci.

Tab. č. 19 Úroveň EI v oblasti regulace emocí u druhých podle pohlaví

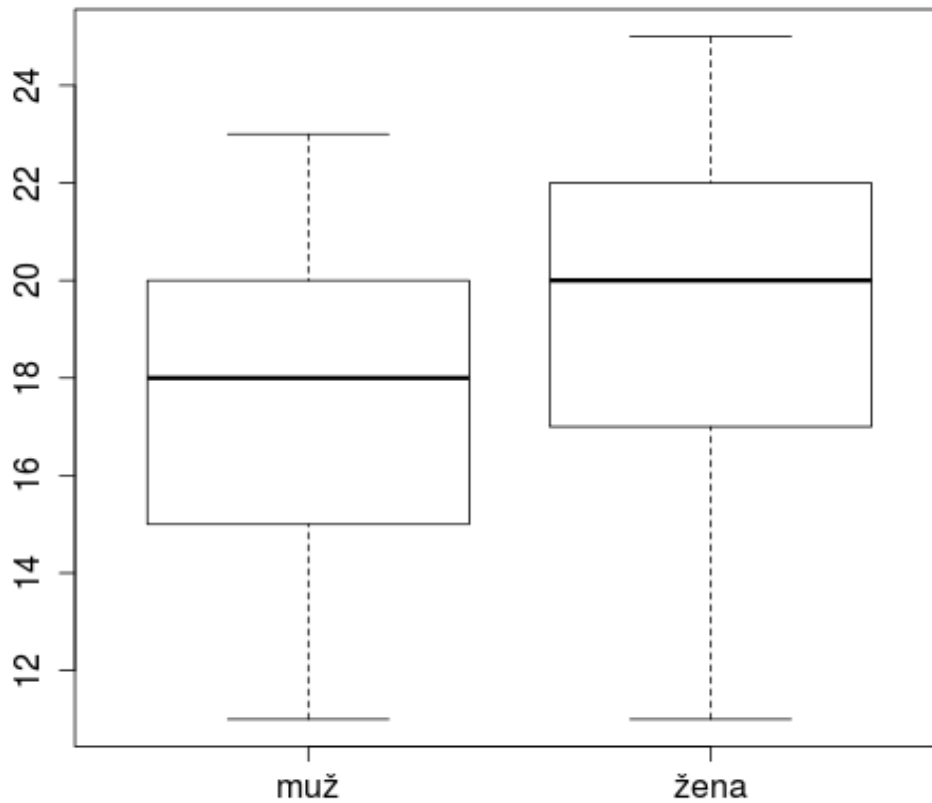
<b>Welch Two Sample t-test</b>
data:data\$Oblast5 by data\$Pohlaví
t = <b>-5.0202</b> , df = <b>202.833</b> , p-value = 5.636e-07
alternative hypothesis:
true difference in means is less than 0
<b>95 percent confidence interval: [ -Inf ; -1.344324]</b>
sample estimates:

mean in group muž	mean in group žena
17	19

**Závěr: statisticky významný rozdíl**

Podle tabulky č. 19 zjišťujeme, že v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých dosahují dívky vyšší úrovně než chlapci. Zamítáme tedy **H15<sub>0</sub>** a přijímáme **H15<sub>A</sub>**: V úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých dívky dosahují statisticky vyšší úrovně než chlapci.

Obr. č. 17 Graf úrovně EI v oblasti regulace emocí u druhých podle pohlaví



**Výzkumná otázka č. 16:** Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd?

**H16<sub>0</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 6. a 9. tříd.

**H16<sub>A</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých žáci 9. tříd dosahují statisticky vyšší úrovně než žáci 6. tříd.

Tab. č. 20 Úroveň EI v oblasti regulace emocí u druhých podle tříd

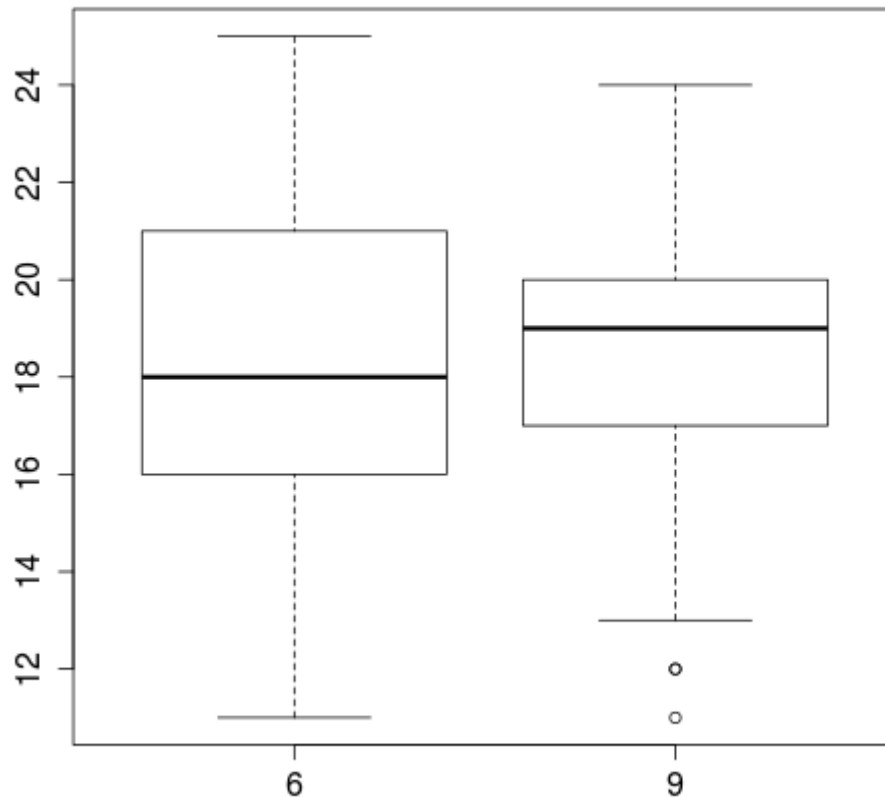
<b>Welch Two Sample t-test</b>
data:data\$Oblast5 by data\$Třída
t = <b>-0.4365</b> , df = <b>197.197</b> , p-value = <b>0.3315</b>
alternative hypothesis:
true difference in means is less than 0
<b>95</b> percent confidence interval: [ <b>-Inf ;0.5175463</b> ]
sample estimates:

mean in group 6	mean in group 9
18	19

**Závěr: nevýznamný rozdíl**

Jak nám ukazuje tabulka č. 20, v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých mezi žáky 6. a 9. tříd není významný rozdíl. Nezamítáme tedy **H16<sub>0</sub>**: V úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 6. a 9. tříd.

Obr. č. 18 Graf úrovně EI v oblasti regulace emocí u druhých podle tříd



**Výzkumná otázka č. 17:** Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů významné rozdíly mezi dívkami a chlapci?

**H17<sub>0</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

**H17<sub>A</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů dívky dosahují statisticky vyšší úrovně než chlapci.

Tab. č. 21 Úroveň EI v oblasti využití emocí při řešení problémů podle pohlaví

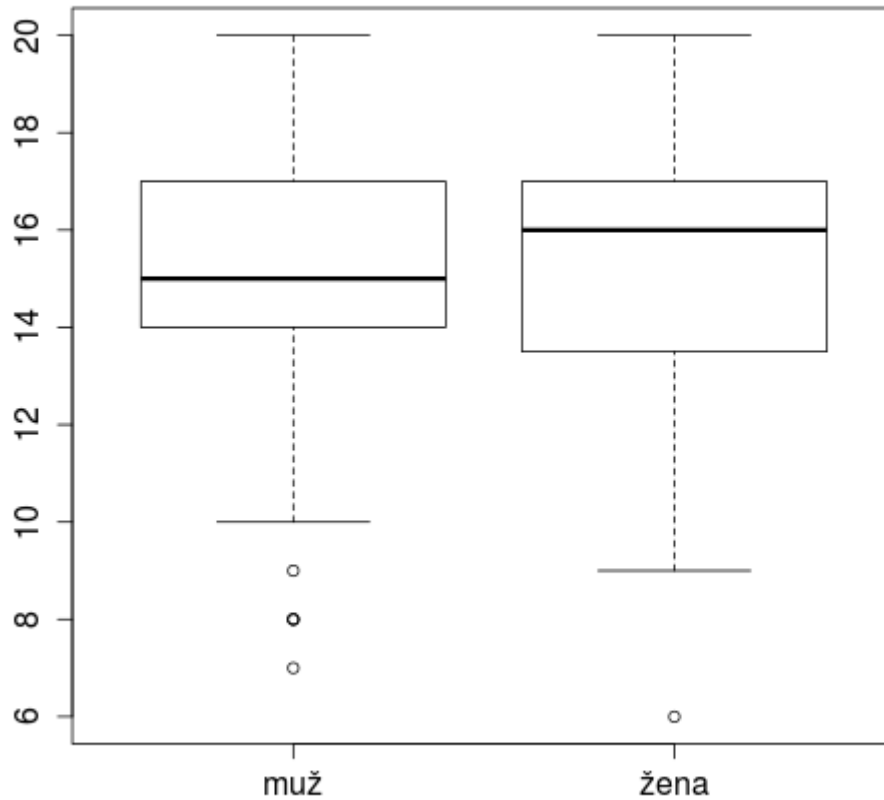
Welch Two Sample t-test	
data:data\$Oblast6 by data\$Pohlaví	
t = <b>-0.7593</b> , df = <b>197.441</b> , p-value = <b>0.2243</b>	
alternative hypothesis:	
true difference in means is less than 0	
95 percent confidence interval: [ <b>-Inf</b> ; <b>0.3361559</b> ]	
sample estimates:	
mean in group muž	mean in group žena
15	15

**Závěr: nevýznamný rozdíl**

Jak vyplývá z tabulky č. 21, v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů mezi dívkami a chlapci není významný rozdíl. Nezamítáme tedy **H17<sub>0</sub>**: V úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.



Obr. č. 19 Graf úrovně EI v oblasti využití emocí při řešení problémů podle pohlaví



**Výzkumná otázka č. 18:** Existují v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd?

**H18<sub>0</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 6. a 9. tříd.

**H18<sub>A</sub>:** V úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů žáci 9. tříd dosahují statisticky vyšší úrovně než žáci 6. tříd.

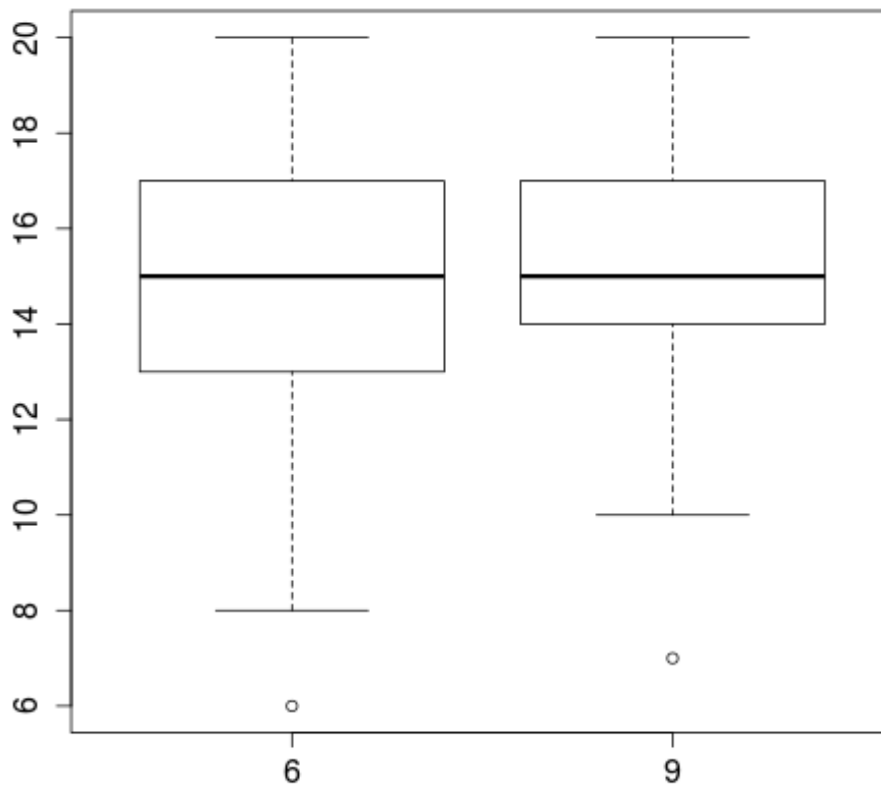
Tab. č. 22 Úroveň EI v oblasti využití emocí při řešení problémů podle tříd

Welch Two Sample t-test	
data:data\$Oblast6 by data\$Třída	
t = <b>-0.603</b> , df = <b>197.281</b> , p-value = <b>0.2736</b>	
alternative hypothesis:	
true difference in means is less than 0	
95 percent confidence interval: [ <b>-Inf</b> ; <b>0.3952037</b> ]	
sample estimates:	
<b>mean in group 6</b>	<b>mean in group 9</b>
15	15

**Závěr: nevýznamný rozdíl**

Jak vyplývá z tabulky č. 22, v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů mezi žáky 6. a 9. tříd není významný rozdíl. Nezamítáme tedy **H18<sub>0</sub>**: V úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 6. a 9. tříd.

Obr. č. 20 Graf úrovně EI v oblasti využití emocí při řešení problémů podle tříd



## 5 SHRNUÍ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Cílem empirické části diplomové práce bylo zjištění celkové emoční inteligence u dětí a mládeže v 6. a v 9. třídách na ZŠ Kamenáčky v Brně, na ZŠ ve Šlapanicích a na ZŠ Holzova v Brně, a zjištění úrovně emoční inteligence v dílčích oblastech, a zda existují rozdíly mezi pohlavími a mezi třídami, které žáci navštěvují.

Výzkum byl realizován formou dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo celkem 205 žáků, z toho 98 chlapců a 107 dívek ve věku 11 až 17 let. Dotazník obsahoval celkem 33 otázek rozdělených na 6 dílčích oblastí. Žáci odpovídali na škále 1 až 5.

Prvotní vyhodnocení dat jsme provedli pomocí popisných statistických metod. Nejnižší skóre, kterého žáci dosáhli, bylo 74 bodů, nejvyšší skóre bylo 154 bodů. Aritmetický průměr byl 120,239 bodů, medián 123 bodů, směrodatná odchylka 16,8923.

Následně jsme porovnávali dílčí oblasti emoční inteligence. Nejvyššího skóre (76,68%) žáci dosáhli v oblasti č. 1 – hodnocení a vnímání vlastních emocí, nejnižšího skóre (69,24%) žáci dosáhli v oblasti č. 2 – hodnocení a vnímání emocí u druhých.

Dále jsme zjišťovali míru vzájemné korelace mezi jednotlivými oblastmi emoční inteligence a došli jsme k závěru, že vztahy mezi měřenými oblastmi jsou velmi silně kladně korelující ve všech oblastech emoční inteligence.

Na základě vymezeného cíle výzkumu jsme stanovili 18 hypotéz, které jsme následně ověřovali statistickými metodami.

Nejprve jsme zjišťovali celkovou úroveň emoční inteligence u dětí a mládeže a zda existují významné rozdíly mezi chlapci a dívkami a mezi 6. a 9. třídami. Zjistili jsme, že v celkové úrovni emoční inteligence dosahují dívky statisticky vyšší úrovně (125 bodů) než chlapci (115 bodů) a v celkové úrovni emoční inteligence dosahují žáci 9. tříd statisticky vyšší úrovně (122 bodů) než žáci 6. tříd (118 bodů).

Následně jsme zjišťovali, zda existují v celkové úrovni emoční inteligence významné rozdíly mezi chlapci 6. a 9. tříd. U této hypotézy nám vyšlo  $p = 0,07128$  tzn., že v celkové úrovni emoční inteligence neexistuje statisticky významný rozdíl mezi chlapci 6. a 9. tříd.

Dále jsme zjišťovali, zda existují v celkové úrovni emoční inteligence významné rozdíly mezi dívkami 6. a 9. tříd. Zjistili jsme, že v celkové úrovni emoční inteligence dosahují dívky 9. tříd statisticky vyšší úrovně (129 bodů) než dívky 6. tříd (123 bodů).

Poté jsme chtěli zjistit, zda existují v celkové úrovni emoční inteligence významné rozdíly mezi dívkami a chlapci 6. tříd a mezi dívkami a chlapci 9. tříd. U obou hypotéz jsme došli k závěru, že v celkové úrovni emoční inteligence dosahují dívky statisticky vyšší úrovně (6. tř. 123 bodů, 9. tř. 129 bodů) než chlapci (6. tř. 111 bodů, 9. tř. 117 bodů).

Následně jsme zjišťovali, zda existují v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí významné rozdíly mezi dívkami a chlapci a mezi žáky 6. a 9. tříd. U těchto hypotéz nám vyšlo  $p = 0,06614$  a  $p = 0,11$  tzn., že v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci a mezi žáky 6. a 9. tříd.

Dále jsme zjišťovali, zda existují v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých významné rozdíly mezi dívkami a chlapci. Zjistili jsme, že v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých dosahují dívky statisticky vyšší úrovně (26 bodů) než chlapci (22 bodů). A také jsme zjišťovali, zda existují v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd. U této hypotézy nám vyšlo  $p=0.06287$  tzn., že v úrovni emoční inteligence v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 6. a 9. tříd.

Poté jsme chtěli zjistit, zda existují v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí významné rozdíly mezi dívkami a chlapci. Zjistili jsme, že v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí dosahují dívky statisticky vyšší úrovně (7,5 bodů) než chlapci (6,9 bodů). A také jsme zjišťovali, zda existují v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd. U této hypotézy nám vyšlo  $p = 0,6309$  tzn., že v úrovni emoční inteligence v oblasti vyjadřování emocí neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 6. a 9. tříd.

Následně jsme zjišťovali, zda existují v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí významné rozdíly mezi dívkami a chlapci. Zjistili jsme, že v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí dosahují dívky statisticky vyšší úrovně (31 bodů) než chlapci (29 bodů).

Dále jsme zjišťovali, zda existují v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd. Zjistili jsme, že v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace vlastních emocí dosahují žáci 9. tříd statisticky vyšší úrovně (31 bodů) než žáci 6. tříd (29 bodů).

Poté jsme chtěli zjistit, zda existují v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých významné rozdíly mezi dívkami a chlapci. Zjistili jsme, že v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých dosahují dívky statisticky vyšší úrovně (19 bodů) než chlapci (17 bodů). Následně jsme zjišťovali, zda existují v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd. U této hypotézy nám vyšlo  $p = 0,3315$  tzn., že v úrovni emoční inteligence v oblasti regulace emocí u druhých neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky 6. a 9. tříd.

Nakonec jsme chtěli zjistit, zda existují v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů významné rozdíly mezi dívkami a chlapci a mezi žáky 6. a 9. tříd. U těchto hypotéz nám vyšlo  $p = 0,2243$  a  $p = 0,2736$  tzn., že v úrovni emoční inteligence v oblasti využití emocí při řešení problémů neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci a mezi žáky 6. a 9. tříd.

Jak nám ukázal výzkum, potvrdil se náš předpoklad, že dívky dosahují vyšší úrovně emoční inteligence než chlapci, a žáci 9. tříd dosahují vyšší úrovně emoční inteligence než žáci 6. tříd. V oblasti č. 1 – hodnocení a vnímání vlastních emocí a v oblasti č. 6 – využití emocí při řešení problémů nejsou žádné významné rozdíly ani mezi pohlavími, ani mezi třídami. V oblasti č. 2 – hodnocení a vnímání emocí u druhých nejsou významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd. V oblasti č. 3 – vyjadřování emocí nejsou významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd a v oblasti č. 5 – regulace emocí u druhých také nejsou významné rozdíly mezi žáky 6. a 9. tříd.

Pro zdravý vývoj osobnosti je velmi důležité rozvíjení emočních a sociálních dovedností, obzvláště v tak citlivém období, jakým je dospívání. Na základě tohoto výzkumu bychom doporučovali zařadit do vyučování na ZŠ nácvik sociálních dovedností např. formou sociálně psychologických her. Takovéto učení prožitkem může výrazně přispět k rozvoji sociálních dovedností, upevnit vzájemné vztahy ve skupině a pomoci dětem rozvíjet jejich emoční inteligenci.

## ZÁVĚR

Tématem této diplomové práce byla intrapersonální a interpersonální inteligence dětí a mládeže.

V teoretické části jsme se věnovali vymezení pojmu inteligence, popisem jednotlivých přístupů ke studiu inteligence a to psychometrickým přístupem, faktorovým přístupem, biologickým přístupem, environmentálním přístupem, teorií vývoje a komplexním (systémovým) přístupem.

V druhé kapitole jsme definovali personální formy inteligence – interpersonální (sociální) inteligenci, intrapersonální (metakognitivní) inteligenci a emoční inteligenci. Zaměřili jsme se na vymezení pojmů, teoretických východisek a kompetencí z oblasti interpersonální, intrapersonální a emoční inteligence.

V třetí kapitole jsme se zaměřili na popis vývoje personálních forem inteligence v rámci ontogeneze, konkrétně na období dospívání – pubertu a adolescenci.

Cílem empirické části diplomové práce bylo zjištění celkové úrovně emoční inteligence u dětí a mládeže, konkrétně u žáků 6. a 9. tříd na ZŠ Kamenačky v Brně, ZŠ Holzova v Brně a na ZŠ Šlapanice, a zjištění úrovně emoční inteligence v dílčích oblastech – v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí, v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých, v oblasti vyjadřování emocí, v oblasti regulace vlastních emocí, v oblasti regulace emocí u druhých a v oblasti využití emocí při řešení problémů. Zjišťovali jsme, zda existují významné rozdíly mezi dívkami a chlapci a mezi žáky 6. a 9. tříd.

Kvantitativní výzkum byl realizován formou dotazníkového šetření, zúčastnilo se ho celkem 205 žáků ve věku 11 až 17 let. Výsledky výzkumu byly zpracovány pomocí statistických metod. Výzkum nám ukázal, že dívky dosahují lepších výsledků než chlapci nejen v celkové úrovni emoční inteligence, ale i v jejich dílčích oblastech. To lze vysvětlit tím, že dívky dozrávají po emoční stránce dříve než chlapci. U žáků 9. tříd byly zjištěny také lepší výsledky než u žáků 6. tříd v celkové úrovni emoční inteligence i v jejich dílčích oblastech. Z toho vyplývá, že s přibývajícím věkem a se získanými zkušenostmi roste i úroveň emoční inteligence.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ALBRECHT, Karl. *Social Intelligence. Personal Excellence*. 2005. Roč. 10, č. 12.
- [2] BAR-ON, Reuven. *The BarOn Model of Social and Emotional Intelligence*. [online] University of Texas Medical Branch, 2006. [cit. 29.01.2016] Dostupné na: [http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on\\_model\\_of\\_emotional-social\\_intelligence.htm](http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm)
- [3] BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-05-0.
- [4] COLE, Michael a Sylvia SCRIBNER. *Kul'tura i myšlenije: psichologičeskij očerk*. Moskva: Progress, 1977.
- [5] COLE, Michael. *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge. Belknap Press of Harvard University Press, 1998.
- [6] ERIKSON, Erik H. *Childhood and society*. Harmondsworth: Penguin Books, 1970.
- [7] GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- [8] GOLEMAN, Daniel. *Práce s emoční inteligencí: jak odstartovat úspěšnou kariéru*. Praha: Columbus, 2000. ISBN 80-7249-017-6.
- [9] GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2. Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.
- [10] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- [11] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [12] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- [13] MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- [14] MACKINTOSH, N. *IQ a inteligence*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-948-9.
- [15] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.



- [16] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0853-2.
- [17] MÍČEK, Libor. *Sebevýchova a duševní zdraví*. 5., dopl. vyd. Praha: SPN, 1988.
- [18] NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-689-3.
- [19] OUDOVÁ, Drahomíra. *Sociální psychologie: textová studijní opora*. V Praze: Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, 2014 s. ISBN 978-80-213-2457-2.
- [20] PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2., v nakl. Portál 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.
- [21] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 2., v nakl. Portál 1. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- [22] PLHÁKOVÁ, Alena. *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-2444-0020-0.
- [21] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [23] RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-425-7.
- [24] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.
- [25] SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-238-6.
- [26] SHAYER, Michael a Philip ADEY. *Learning intelligence: cognitive acceleration across the curriculum from 5 to 15 years*. Buckingham: Open University Press, 2002. ISBN 0-335-21136-4.
- [27] SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [28] SCHUTTE, Nicol S. et al. *Development and validation of measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences*. University of New England, 1998.
- [29] SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3311-1.

- [30] STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0120-0.
- [31] STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
- [32] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě: vývoj a výchova od početí do tří let*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0552-4.
- [33] ŠVANCARA, Josef. *Emoce, city a motivace*. Praha: SPN, 1973.
- [34] TYRLÍK, Mojmír, Petr MACEK a Jan ŠIRŮČEK. *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5107-2.
- [35] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [36] VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-x.
- [37] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [38] WEDLICOVÁ, Iva. *Emoční inteligence*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2011. ISBN 978-80-7414-347-2.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Aj.	A jiný
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
EI	Emoční inteligence
IQ	Intelligenční kvocient
Např.	Například
Obr.	Obrázek
Ot. č.	Otázka číslo
Tab.	Tabulka
Tj.	To je

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1 Normální distribuce a odchylky IQ

Obr. č. 2 Počet celkem získaných bodů

Obr. č. 3 Graf celkové úrovně emoční inteligence podle pohlaví

Obr. č. 4 Graf celkové úrovně emoční inteligence podle tříd

Obr. č. 5 Graf celkové úrovně emoční inteligence u chlapců 6. a 9. tříd

Obr. č. 6 Graf celkové úrovně emoční inteligence u dívek 6. a 9. tříd

Obr. č. 7 Graf celkové úrovně emoční inteligence u žáků 6. tříd podle pohlaví

Obr. č. 8 Graf celkové úrovně emoční inteligence u žáků 9. tříd podle pohlaví

Obr. č. 9 Graf úrovně EI v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí podle pohlaví

Obr. č. 10 Graf úrovně EI v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí podle tříd

Obr. č. 11 Graf úrovně EI v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých podle pohlaví

Obr. č. 12 Graf úrovně EI v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých podle tříd

Obr. č. 13 Graf úrovně EI v oblasti vyjadřování emocí podle pohlaví

Obr. č. 14 Graf úrovně EI v oblasti vyjadřování emocí podle tříd

Obr. č. 15 Graf úrovně EI v oblasti regulace vlastních emocí podle pohlaví

Obr. č. 16 Graf úrovně EI v oblasti regulace vlastních emocí podle tříd

Obr. č. 17 Graf úrovně EI v oblasti regulace emocí u druhých podle pohlaví

Obr. č. 18 Graf úrovně EI v oblasti regulace emocí u druhých podle tříd

Obr. č. 19 Graf úrovně EI v oblasti využití emocí při řešení problémů podle pohlaví

Obr. č. 20 Graf úrovně EI v oblasti využití emocí při řešení problémů podle tříd

**SEZNAM TABULEK**

Tab. č. 1 Četnosti podle pohlaví

Tab. č. 2 Četnosti podle věku

Tab. č. 3 Průměrné hodnoty dosaženého skóre v jednotlivých oblastech

Tab. č. 4 Vzájemné vztahy mezi měřenými oblastmi emoční inteligence

Tab. č. 5 Celková úroveň emoční inteligence podle pohlaví

Tab. č. 6 Celková úroveň emoční inteligence podle tříd

Tab. č. 7 Celková úroveň emoční inteligence u chlapců 6. a 9. tříd

Tab. č. 8 Celková úroveň emoční inteligence u dívek 6. a 9. tříd

Tab. č. 9 Celková úroveň emoční inteligence u žáků 6. tříd podle pohlaví

Tab. č. 10 Celková úroveň emoční inteligence u žáků 9. tříd podle pohlaví

Tab. č. 11 Úroveň EI v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí podle pohlaví

Tab. č. 12 Úroveň EI v oblasti hodnocení a vnímání vlastních emocí podle tříd

Tab. č. 13 Úroveň EI v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých podle pohlaví

Tab. č. 14 Úroveň EI v oblasti hodnocení a vnímání emocí u druhých podle tříd

Tab. č. 15 Úroveň EI v oblasti vyjadřování emocí podle pohlaví

Tab. č. 16 Úroveň EI v oblasti vyjadřování emocí podle tříd

Tab. č. 17 Úroveň EI v oblasti regulace vlastních emocí podle pohlaví

Tab. č. 18 Úroveň EI v oblasti regulace vlastních emocí podle tříd

Tab. č. 19 Úroveň EI v oblasti regulace emocí u druhých podle pohlaví

Tab. č. 20 Úroveň EI v oblasti regulace emocí u druhých podle tříd

Tab. č. 21 Úroveň EI v oblasti využití emocí při řešení problémů podle pohlaví

Tab. č. 22 Úroveň EI v oblasti využití emocí při řešení problémů podle tříd

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník – originální verze

Příloha P II: Dotazník – verze k distribuci

**PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK – ORIGINÁLNÍ VERZE**

1.	I know when to speak about my personal problems to others.
2.	When I am faced with obstacles, I remember times I faced similar obstacles and overcame them.
3.	I expect that I will do well on most things I try.
4.	Other people find it easy to confide in me.
5.	I find it hard to understand the non-verbal messages of other people.
6.	Some of the major events of my life have led me to re-evaluate what is important and not important.
7.	When my mood changes, I see new possibilities.
8.	Emotions are one of the things that make my life worth living.
9.	I am aware of my emotions as I experience them.
10.	I expect good things to happen.
11.	I like to share my emotions with others.
12.	When I experience a positive emotion, I know how to make it last.
13.	I arrange events others enjoy.
14.	I seek out activities that make me happy.

15.	I am aware of the non-verbal messages I send to others.
16.	I present myself in a way that makes a good impression on others.
17.	When I am in a positive mood, solving problems is easy for me.
18.	By looking at their facial expressions, I recognize the emotions people are experiencing.
19.	I know why my emotions change.
20.	When I am in a positive mood, I am able to come up with new ideas.
21.	I have control over my emotions.
22.	I easily recognize my emotions as I experience them.
23.	I motivate myself by imagining a good outcome to tasks I take on.
24.	I compliment others when they have done something well.
25.	I am aware of the non-verbal messages other people send.
26.	When another person tells me about an important event in his or her life, I almost feel as though I experienced this event myself.

27.	When I feel a change in emotions, I tend to come up with new ideas.
28.	When I am faced with a challenge, I give up because I believe I will fail.
29.	I know what other people are feeling just by looking at them.
30.	I help other people feel better when they are down.
31.	I use good moods to help myself keep trying in the face of obstacles.
32.	I can tell how people are feeling by listening to the tone of their voice.
33.	It is difficult for me to understand why people feel the way they do.



**PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK – VERZE K DISTRIBUCI**

*Milí žáci,*

*obracím se na Vás s prosbou o vyplnění níže uvedeného dotazníku. Tento dotazník je zcela anonymní a bude vyhodnocen a zpracován jako součást mé diplomové práce, která je zaměřena na oblast emoční, interpersonální a metakognitivní inteligence. Prosím o pečlivé a pravdivé vyplnění dotazníku dle instrukcí. Děkuji za spolupráci.*

*Bc. Jitka Jaklová, studentka Fakulty humanitních studií, UTB Zlín*

Pohlaví (zaškrtněte vyhovující):

MUŽ

ŽENA

Věk (doplňte): .....

**INSTRUKCE:**

Přečtěte si každý výrok a pokuste se posoudit, do jaké míry vystihuje Vaše pocity, názory nebo jednání. Míru svého souhlasu s obsahem výroků vyjádřete pomocí této škály:

1 – rozhodně nesouhlasím

2 – spíše nesouhlasím

3 – ani nesouhlasím, ani souhlasím

4 – spíše souhlasím

5 – rozhodně souhlasím

1.	Vím, kdy mluvit s ostatními o svých osobních problémech.	1	2	3	4	5
2.	Při zdolávání překážek se mi vybaví situace, kdy jsem musel překonat podobné situace a dokázal jsem to.	1	2	3	4	5
3.	Očekávám, že si povedu dobře ve většině situací, do nichž se dostanu.	1	2	3	4	5

4.	Lidé v mém okolí si myslí, že mi mohou důvěřovat.	1	2	3	4	5
5.	Považuji za obtížné porozumět neverbálním sdělením jiných lidí.	1	2	3	4	5
6.	Některé důležité události v mém životě mě vedly k přehodnocení toho, co je a co není důležité.	1	2	3	4	5
7.	Když se mění moje nálada, vidím v tom nové možnosti.	1	2	3	4	5
8.	Emoce jsou jedna z věcí, které dávají mému životu smysl.	1	2	3	4	5
9.	Jsem si vědom svých emocí, když je prožívám.	1	2	3	4	5
10.	Má očekávání směrem do budoucnosti jsou spíše pozitivní.	1	2	3	4	5
11.	Rád sdílím své emoce s druhými lidmi.	1	2	3	4	5
12.	Když prožívám pozitivní emoci, vím jak prodloužit její trvání.	1	2	3	4	5
13.	Organizuji aktivity, které se jiným líbí.	1	2	3	4	5
14.	Vyhledávám činnosti, které mě přinášejí radost.	1	2	3	4	5
15.	Jsem si vědom neverbálních signálů, které vysílám k druhým lidem.	1	2	3	4	5
16.	Prezentuji se způsobem, který dělá dobrý dojem na ostatní lidi.	1	2	3	4	5
17.	Když mám dobrou náladu, je pro mě snadné řešit problémy.	1	2	3	4	5
18.	Když vidím výraz ve tváři druhých lidí, jsem schopný poznat, jaké emoce prožívají.	1	2	3	4	5
19.	Vím, proč se mé emoce mění.	1	2	3	4	5
20.	Když mám dobrou náladu, jsem schopen přicházet s novými nápady.	1	2	3	4	5
21.	Své emoce mám pod kontrolou.	1	2	3	4	5
22.	Snadno rozpoznám své emoce, když je prožívám.	1	2	3	4	5
23.	Motivuji se tím, že si představím dobré výsledky činnosti, kterou dělám.	1	2	3	4	5

24.	Pochválím ostatní, když něco udělali dobře.	1	2	3	4	5
25.	Vnímám neverbální signály, které vysílají jiní lidé.	1	2	3	4	5
26.	Když mi někdo vypráví o důležité události jeho života, zdá se mi, jako bych ji sám prožil.	1	2	3	4	5
27.	Když cítím změnu ve svých citech, napadají mě nové myšlenky.	1	2	3	4	5
28.	Když mám před sebou nějakou výzvu, vzdám to, protože si myslím, že neuspěji.	1	2	3	4	5
29.	Vím, co asi cítí jiní lidé, jen když se na ně podívám.	1	2	3	4	5
30.	Pomáhám jiným lidem, kteří jsou „na dně“, aby se cítili lépe.	1	2	3	4	5
31.	Snažím si udržovat dobrou náladu, abych překonal překážky.	1	2	3	4	5
32.	Vím, jak se lidé cítí, když slyším zabarvení jejich hlasu.	1	2	3	4	5
33.	Je pro mě těžké pochopit, proč se lidé cítí právě takto.	1	2	3	4	5