

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: Pedagogika
Studijní obor (kombinace): Souběžné doplňkové pedagogické studium

Emoční inteligence a možnosti vlivu učitele
Emotional Intelligence and Possibilities of
Teacher's Influence

Bakalářská práce: 07-FP-KPP-013

Autor:
Ing. Bc. Ivana HAZUCHOVÁ

Podpis:

Adresa:
Severná 154/8
029 01 Námestovo

Vedoucí práce: PhDr. Stanislava Exnerová

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
53	18	4	0	12	2 + 1 CD

V Liberci dne: 7.5.2009

Katedra: PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát) IVANA HAZUCHOVÁ
adresa: Severná 154/8, Námestovo 029 01, Slovenská republika
obor (kombinace): Souběžné doplňkové pedagogické studium
Název BP: Emoční inteligence a možnosti vlivu učitele
Název BP v angličtině: Emotional Intelligence and Possibilities of Teacher's
Influence
Vedoucí práce: PhDr. Stanislava Exnerová
Konzultant:
Termín odevzdání: květen 2008

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 27. června 2007

.....
děkan

.....
vedoucí katedry

Převzal (kandidát):.....

Datum:

Podpis:

Cíl:

Zmapování možností učitele k působení a rozvíjení emoční inteligence žáků v rámci školských osnov.

Předpoklady:

Předpokládám prostudování dostupné teoretické práce na dané téma, vypracování teoretické části a provedení k tématu vhodně zaměřený průzkum. Výchozí hypotézou je předpoklad, že učitelé sami nemají dostatečnou představu o emoční inteligenci a jejich působení na žáky v tomto směru je většinou omezené.

Metody:

Literární rešerše, dotazník.

Literatura:

GOLEMAN, D.: Emoční inteligence, Columbus, Praha 1997, ISBN 80-85928-48-5

GOLEMAN, D.: Práce s emoční inteligencí, Columbus, Praha 2000, ISBN 80-7249-017-6

SHAPIRO, L.E.: Emoční inteligence dítěte a její rozvoj, Portál, Praha 1998, ISBN 80-7178-238-6

STUHLÍKOVÁ, I. – PROKEŠOVÁ, L.: Zvládání emočních problémů školáků, Portál, Praha 2005, ISBN 80-7178-534-2

GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G.: Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov: Vybrané výsledky práce učiteľov a školských psychologov v humanistickém alternatívnej škole priateľského partnerstva, Príroda, Bratislava 2002, ISBN 80-07-01177-3

PROHLÁŠENÍ

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 7.5.2009

Ing. Bc Ivana Hazuchová

POĎAKOVANIE

Za pomoc pri vypracovaní bakalárskej práce by som sa chcela poďakovať vedúcej práce PhDr. Stanislave Exnerovej za osobný prístup a odborné vedenie. Za pomoc pri uskutočnení experimentu patrí moja vďaka riaditeľom stredných škôl, ktorí mi ochotne vyšli v ústrety. Ale predovšetkým sa chcem poďakovať svojim rodičom, súrodencom a priateľom, ktorí ma v štúdiu podporovali a pomáhali mi ako mohli.

ANOTÁCIA

Bakalárska práca sa zaoberá štúdiou emočnej inteligencie a možnosťami vplyvu učiteľa na jej rozvoj u žiakov v rámci školských osnov.

Teoretická časť sa venuje histórii a jednotlivým teóriám inteligencie (IQ) a emočnej inteligencie (EQ) ako i ich vzájomnému porovnaniu. Podrobne popisuje vznik a jednotlivé teórie emócií, zaoberá sa neurológiu emočných procesov a podporou emočného rozvoja žiakov.

Praktická časť je zameraná na zmapovanie možností učiteľa na pôsobenie a rozvíjanie emočnej inteligencie žiakov v rámci školských osnov. Použitím dotazníka sa zisťovalo, aké majú učitelia stredných škôl poznatky o emočnej inteligencii, nakoľko tieto poznatky vo svojej praxi využívajú a konkrétne aplikujú, aby pôsobili na žiakov a tým rozvíjali ich emočné schopnosti. Testom sa skúmala úroveň ich emočnej inteligencie.

Záver práce je venovaný porovnaniu získaných výsledkov a formulácii záverečného odporúčenia.

Kľúčové slová: emócie, inteligencia (IQ), emočná inteligencia (EQ)

ANNOTATION

This bachelor thesis studies emotional intelligence and teacher's influence, within the scope of the curriculum, on its development in students.

The theoretical part deals with the history and theories of intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ) and compares them. This part describes in detail the origins of the theories of emotions, neurology of emotional processes and emotional development of students.

The experimental part is focused on mapping teacher's options to influence the development of emotional intelligence in students, within the scope of the teaching curriculum. High school teachers were asked to fill out a questionnaire with the goal to assess their knowledge of emotional intelligence and how they apply this knowledge in their teaching practice in order to encourage emotional development of students. The teachers were subjected to a test that probed the level of their emotional intelligence.

The final part of this thesis reviews the results and offers recommendations.

Keywords: emotions, intelligence (IQ), emotional intelligence (EQ)

OBSAH

Zoznam použitých symbolov a skratiek	9
1. Úvod.....	10
2. Teoretická časť.....	11
2.1 Inteligencia a jej teórie.....	11
2.2 Emócie a teórie emócií	12
2.3 Neurológia emočných procesov.....	15
2.4 Od všeobecnej inteligencie k emočnej inteligencii (EI).....	18
2.5 EQ verzus IQ	23
2.5.1 EI verzus EQ podľa Heina.....	24
2.6 Podpora emočného rozvoja žiakov	25
2.6.1 Základné požiadavky na učiteľa	27
2.6.2 Školenie učiteľov	28
2.7 Programy na podporu EI žiakov	29
2.8 Model procesu regulácie zamerané na akademické emócie	29
2.9 Model podpory rozvoja EI pri učení a dosahovaný úspechu	31
2.9.1 Predávanie poznatkov o akademických emóciách.....	32
2.9.2 Poznatky o metódach sebaregulácie akademických emócií	33
2.9.3 Vštepovanie poznatku, že akademické emócie sú ovládateľné	33
2.9.4 Vštepovaním poznatku, že akademické emócie majú svoju hodnotu	34
3. Praktická časť.....	35
3.1 Cieľ výskumu a formulácia hypotéz.....	35
3.2 Metodika výskumu	36
3.3 Popis výskumu a zber údajov	37
3.4 Rozbor zistených výsledkov a ich interpretácia	38

3.4.1	Výsledky dotazníkového šetrenia	38
3.4.2	Výsledky testu EQ učiteľov	47
3.5	Zhodnotenie pracovných hypotéz	49
3.6	Záver	52
	Zoznam použitej literatúry	53

ZOZNAM POUŽITÝCH SYMBOLOV A SKRATIEK

a pod.	a podobne
atď.	a tak ďalej
EI	emočná inteligencia
EQ	kvocient emočnej inteligencie
IQ	intelligenčný kvocient
MNC	skupina Mayer, Salovey a Caruso
napr.	napríklad
obr.	obrázok
PI	praktická inteligencia
SEL	sociálne a emočné učenie
SI	sociálna inteligencia
TI	teoretická inteligencia
t.j.	to jest
tzv.	takzvaný/á/é

1. ÚVOD

„Ak chceme byť v živote úspešný a prežiť život v naplňajúcich vzťahoch a v pohode, potom je emočná inteligencia našou najdôležitejšou "tajnou zbraňou", ktorú máme k dispozícii“.

(Daniel Goleman)

Emočná inteligencia (EI) sa stala predmetom vedeckého bádania pomerne nedávno. Pravdou, ale zostáva, že korene emočnej inteligencie siahajú až do začiatku minulého storočia. Knihy, výskumy a recenzné publikácie skúmajúce emočnú inteligenciu sa začali objavovať až v posledných pätnástich rokoch. Vo verejných oznamovacích prostriedkoch sa tento pojem začal používať ešte neskôr. Rýchlosť s akou bol tento pojem prijatý a nadšenie zo strany verejnosti rozhodne stojí za povšimnutie.

V teoretickej časti tejto práce budú predstavené základné myšlienky, koncepty, referenčné rámce teórií a aplikácie emočnej inteligencie do primárneho vzdelávania. Aby sme vôbec pochopili, čo to vlastne je emočná inteligencia (EI), je potrebné najskôr vysvetliť pojmy ako inteligencia a emócie, predstaviť jednotlivé druhy a ich teórie. Táto časť práce je prínosom pre tých, ktorí o emočnej inteligencii nikdy nepočuli alebo počuli iba niečo málo a túžia dozvedieť sa viac.

V praktickej časti budú aplikované poznatky z teoretickej časti. Prostredníctvom dotazníkového prieskumu a testu emočnej inteligencie učiteľov sa dozvieme, či vzdelávacie inštitúcie, akými sú školy, vstúpajú žiakom znalosti a schopnosti týkajúce sa jednej z najdôležitejších oblastí ľudského fungovania, a to ľudských emócií.

Cieľ bakalárskej práce:

Zmapovanie možností učiteľa na pôsobenie a rozvíjanie emočnej inteligencie žiakov v rámci školských osnov.

2. TEORETICKÁ ČASŤ

2.1 INTELIGENCIA A JEJ TEÓRIE

Inteligencia je schopnosť riešiť problémy alebo vytvárať produkty, ktoré majú v jednom alebo viacerých kultúrnych prostrediach určitú hodnotu. To, že niekto má určitú inteligenciu, by sme však mali chápať ako potenciál. Inteligencia je úhrnná alebo globálna schopnosť individua účelne jednať, rozumne myslieť a vypořiadat' sa účinne so svojím okolím. [7]

Tradičný individualistický pohľad chápe inteligenciu ako niečo, čo je vo vnútri hlavy. **Ch. Spearman** veril v existenciu „g“, t.j. **všeobecného a základného faktoru inteligencie**, ktorý sa prejavuje v odpovediach na všetky úlohy intelligenčného testu. Protiklad predstavoval **Thurstone**, ktorý bol presvedčený, že existuje malý súbor **primárnych mentálnych schopností**, ktoré sú na sebe relatívne nezávislé a merajú sa odlišnými úlohami. [7]

Ďalším z pohľadov je **náhl'ad kolektivistický**, pracujúci s pojmami kontextualizácie a distribúcie. Myšlienka kontextualizácie vychádza z kritiky psychologických teórii za to, že nechávajú bez povšimnutia zásadné rozdiely v kontextu, v ktorom ľudia žijú a rozvíjajú svoje schopnosti. Inteligencia z hľadiska kontextualizácie závisí na vonkajších obmedzeniach a hodnotách, teda kontextu a rozdielnosti kultúr. [7]

Z hľadiska **teórie distribúcie** inteligencia závisí na odlišnostiach medzi jednotlivcami, vzťahoch človeka k tomu, čo ho bezprostredne obklopuje. Distribuční teória tvrdí, že inteligencia človeka nie je iba v jeho vlastnej hlave, ale tiež vo výtvoroch a ľuďoch, ktorý tohoto človeka obklopujú. Moja inteligencia nekončí na povrchu môjho tela, zahŕňa tiež nástroje, ktoré používam (napr. počítač) a sieť mojich kolegov. [7]

Podľa Gardnera sú inteligencie svojou prirodzenosťou určené k tomu, aby sa prejavovali vo viac než jednej zmyslovej sústave a ďalej existujú presvedčivé dôkazy o relatívnej autonómii niekoľkých intelektových schopností človeka. Tieto schopnosti nazýva inteligenciami, ktoré predstavujú **rôzne dimenzie myslenia**. Gardnerových **inteligencií je celkom sedem**: verbálne a matematicko – logické myslenie, priestorová predstavivosť, hudobné a pohybovo estetické nadanie, interpersonálna a intrapersonálna

inteligencia. Z obidvoch posledne menovaných neskôr vznikla teória EI skupiny MSC. **Interpersonálna inteligencia** označuje schopnosť rozumieť druhým ľuďom, čo ich motivuje, ako pracujú a ako s nimi spolupracovať. **Intrapersonálna inteligencia** je podobné nadanie, avšak obráteným dovnútra. Je to schopnosť poznať sama seba a podľa toho jednať vo vonkajšom živote. [4, 7]

Užitočný pohľad na intelekt priniesol **Piaget**, ktorý došiel k názoru, že podstatné nie je, či je odpoveď dieťaťa v testu IQ správna, ale akým spôsobom dieťa uvažuje. Inteligencia nie je primárne záležitosť množstva, ale skôr rovnováhy, znalostí, kedy a ako použiť analytické, tvorivé a praktické schopnosti. [7]

Rozlíšil tri základné druhy inteligencie:

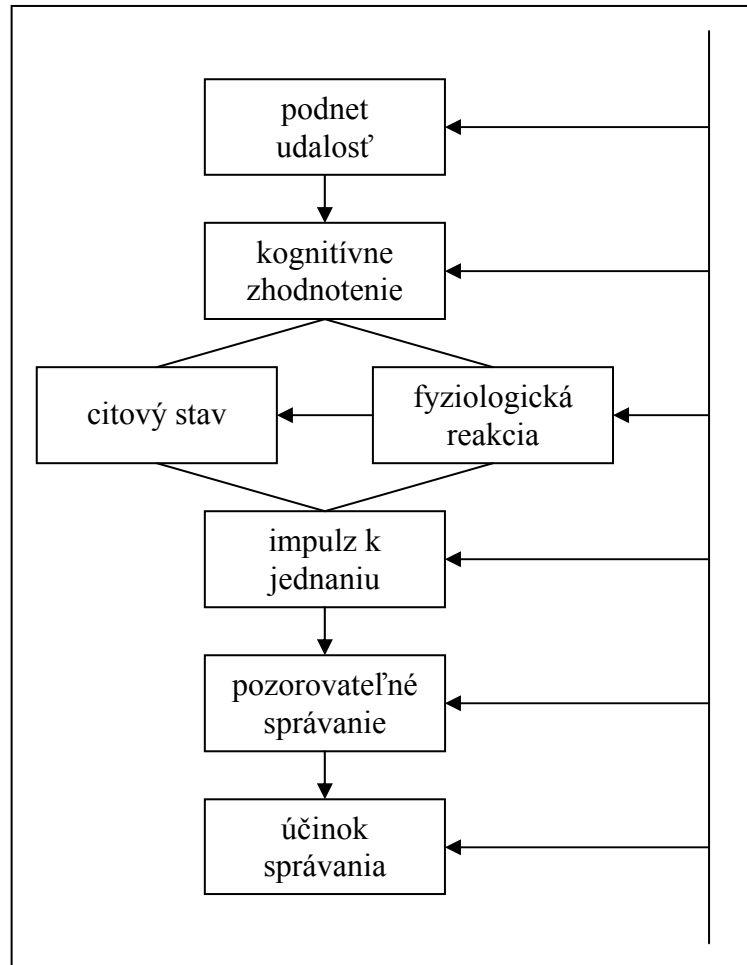
- **teoretická inteligencia (TI)** – abstraktná (operácie so symbolmi);
- **praktická inteligencia (PI)** – konkrétna (operácie s objektmi);
- **sociálna inteligencia (SI)** – schopnosť ovládať druhých (jej súčasťou je **emočná inteligencia (EI)**). [7]

Thorndike sociálnu inteligenciu pôvodne definoval ako „schopnosť porozumieť a riadiť mužov a ženy, chlapcov a dievčat – chovať sa rozumne v ľudských vzťahoch.“ Tento koncept je dôležitý, pretože emočná inteligencia bola definovaná ako súčasť sociálnej inteligencie. [7]

2.2 EMÓCIE A TEÓRIE EMÓCIÍ

Podľa najobecnejšej definície je emócia komplexný psychofyzikálny proces, ktorý vzniká spontánne skôr, než vedomým úsilím a evokuje buď pozitívne alebo negatívne psychologické reakcie a fyzické vyjadrenia, často mimovoľné, súvisiace pocity, percepcie alebo domnienky o elementoch, objektoch alebo reláciách medzi nimi, v realite alebo v predstavách. Emócia je často odlišovaná od pocitu.

Definícia emócií podľa Plutchika: „Emócia je uzavretý komplexný priebeh reakcií na podnet. Zahŕňa kognitívne hodnotenie, zmeny v subjektívnom prežívaní, aktiváciu autonómneho a centrálného nervového systému, impulzy k jednaniu a správaniu, ktoré je určené k tomu, aby pôsobilo na podnet, ktorý uvoľnil komplexnú sekvenciu.“ [7]



Obr. 1 Sekvenčný model emócií [7]

Väčšina uvedených fázy sekvencie prebieha pod úrovňou vedomia (obr. 1). Ľudia si nemusia byť vedomí toho, prečo reagujú emocionálne, a tiež si nemusia uvedomovať svoje kognitívne zhodnotenie situácie. U **primárnych emócií** prebieha akosi automaticky. **Sekundárne emócie** sú odvodzované z primárnych ich miešaním. Deje sa to predovšetkým v situácii, ktorá je neurčitá (hovoríme o zmiešaných pocitoch ako sú napr. rozpaky). [7]

Emócie majú tri stránky:

1. vnútorný zážitok;
2. z vonku pozorovateľné správanie a
3. fyziologické zmeny. [6]

Tieto stránky je možné zachytiť pomocou vhodnej techniky. Pre behavioristicky orientovaných vedcov bola práve zážitková stránka emócií najmenej zaujímavá. Naopak ostatní vedci túto stránku silne zdôrazňujú. Niektorí kladú dôraz na závislosť poznania na citoch, iný na závislosť citov na poznaní. Niektorí autori vidia v emóciách dezorganizujúci, iní naopak organizujúci faktor. [6]

Rozdelenie emócií podľa niektorých autorov:

1. primárne emócie (radosť, strach, zlosť, smútok);
2. emócie súvisiace so zmyslovou stimuláciou (napr. bolesť, hnus, hrôza, rozkoš);
3. emócie súvisiace so sebahodnotením (napr. hanba, hrdosť, pocit viny);
4. emócie týkajúce sa iných ľudí (napr. láska, nenávisť, súcitiť);
5. emócie hodnotiace (napr. humor, krása, údiv);
6. nálady (napr. mrzutosť, úzkosť, povznesená nálada). [6]

Citové rozdiely medzi rôznymi populáciami sa vyskytujú predovšetkým v súvislosti s prežívaním spoločenských hodnôt (morálne, estetické, intelektuálne city). Rozdiely v hodnotových systémoch vyplývajú z ekonomického a sociálne politického vývoja v návaznosti na svetový názor a kultúrne tradície národa. [6]

Emócia je prechodná, viaže sa ku konkrétnemu podnetu a javí sa ako pomerne zložitá a diferencovaná, pretože odráža to, ako jednotlivec danú situáciu vníma. Naproti tomu **nálady** plynú voľnejšie, nepotrebujú sa vzťahovať ku konkrétnemu objektu a môžu trvať dlhšie ako emócie. [12]

Emócie bývajú spojované s hodnotením osobného významu a s motiváciou jednať. Emócie, motivácia a poznávacie procesy tradične vytvárajú trojzložkovú klasifikáciu používanú v odvetviach psychológie. Emócie tak predstavujú samostatný systém, oddelený od motivácie a poznávacích procesov, i keď sú s nimi vo vzájomnej interakcii. [12]

Etymologicky má slovo emócia blízko k pojmu motivácia. Oba pojmy hovoria o akcii, stavu, ktorý je opakom ukľudnenia, stíšenia. Akcia má vzťah k nejakým cieľom. **Motivácia** je akcia smerujúca na dosiahnutie cieľa, zatiaľ čo **emócia** je akcia, ktorá je dôsledkom situácií, ktoré dosiahnutie cieľa buď ohrozujú alebo vylepšujú. [7]

Existuje celá rada teórií emócií. **Psychologické teórie** emócií ústia v niekoľkých nezlúčiteľných prístupoch. Emócie bývajú spojované so súborom relatívne nezávislých systémov mozgu, a to (1) s centrálnym výkonným kontrolným systémom sídliacim vo frontálnom laloku kôry mozgovej, (2) s dimenziami subjektívnej skúsenosti meranej dotazníkmi a (3) s rutinnými postupmi spracovania informácií za účelom sebaregulácie. Z vedeckého hľadiska predstavuje subjektívna povaha emócií zložitý problém. Emócie sú definované označovaním **vedomých stavov** (napr. pocit smútku). [12]

Biológovia majú sklon podceňovať subjektívne emócie.

Podľa nich je emócia:

1. stavom špecifických nervových systémov,
2. aktivovaná motivačne významným podnetom a
3. obtiažne sledovateľným konštruktom. [12]

Aktivita systému je vyjadrená prostredníctvom rôznych odpovedí, vrátane aktivity autonómneho nervového systému, správania a subjektívnych pocitov, ktoré sa od emócií pojmovovo líšia. Naproti tomu je možné emócie vnímať ako podkategóriu vedomej skúsenosti. [12]

2.3 NEUROLÓGIA EMOČNÝCH PROCESOV

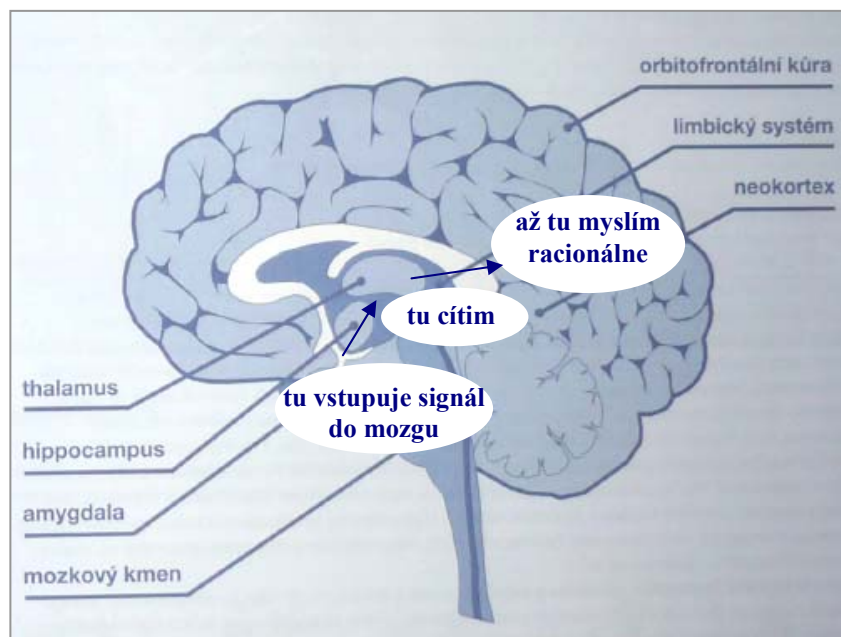
Všetky emócie sú popudy k jednaniu, okamžité pokyny pre zvládnutie životných situácií, ktoré nám vštíepila evolúcia. Každá emócia pripravuje telo na odlišný typ reakcie. Základnými typmi reakcií sú boj, útek, strnutie. Tieto reakcie striedame mnohokrát za deň, rovnako ako v dobách trvalého ohrozenia života. Pohotovosť emočných reakcií bola a je nesmierne dôležitá pre naše prežitie. V dnešnej dobe však naberá iný rozmer. [3]

Hlavné časti mozgu a ich funkcie (obr. 2):

- **mozgový kmeň** – základné životné funkcie, metabolizmus, stereotypné reakcie a pohyby;
- **limbický systém, emočné centrá** – vývoj z čuchového laloku, emočné centrá – emočný repertoár, funkcia pamäte;
- **hippocampus** – vytvára dokonalú pamäťovú stopu;

- **amygdala** – párový orgán tvaru mandle, umiestnený nad mozgovým kmeňom. Je centrom citu a vyvoláva tiesňové situácie. Nervové poplašné zariadenia amygdaly sú asociatívne. Funkčná nedokonalosť týchto okruhov spočíva v tom, že sú tieto systémy často aktivované skôr, než je potvrdené nebezpečie.
- **neokortex** – sídlo myslenia. K pocitu pripojuje komentár. Emočný mozog hrá v usporiadaní nervového systému ústrednú úlohu. Je ako koreň, z ktorého vyrastali mladšie štruktúry. Emočné centrá sú spojené prakticky so všetkými oblasťami šedej kôry mozgovej. To im dáva obrovskú moc ovplyvňovať ostatné časti mozgu, vrátane centra racionálneho myslenia.
- **thalamus** – brána vedomia. Slúži ako prepínacie rely pre správy zo zmyslových receptorov.
- **orbitofrontálny lalok** – čelná časť šedej kôry mozgovej. Ľavý lalok má funkciu tlmenia emócií. [3]

Čelné laloky sú ústredím nervovej dráhy, ktorá je schopná zastaviť a korigovať naše city s výnimkou tých najsilnejších. **Amygdala** je spúšťač reakcií, **Ľavý čelný lalok** ich vypína alebo koriguje. Amygdala navrhuje emočné reakcie. **Prefrontálny lalok** ich tlmí a vetuje. V dôsledku prepojenia emočných a myšlienkových dráh je patrný celkom zásadný vplyv emócií na efektívne myslenie. **Emočné centrá** sú však schopné operovať nezávisle na **neokortexu**. Niektoré citové reakcie sa vytvárajú bez vedomej kognitívnej účasti. **Nervové spoje** v skratke z **thalamu** do amygdaly obchádzajú **mozgové centrá**, a tak sa môže určitá paleta emočných spomienok prejavovať bez toho, aby sme si uvedomili, prečo sa niektoré situácie a reakcie dejú. Práve amygdala zaisťuje to, že si ľudia sú schopní vybaviť geometrické obrazce, ktoré im boli premietnuté na tak krátky čas, že si to vo vedomí nepamätajú. Všetko nasvedčuje tomu, že naše emócie majú vlastný zmysel, vlastný súbor informácií, ktorý dokáže fungovať pomerne nezávisle na našom vedomí. **Hippocampus** potrebujeme k tomu, aby sme boli schopní spoznať sesternicu a amygdala nám pripomenie, že ju nemáme radi. Hippocampus a amygdala odpovedajú za väčšinu schopností učiť sa a zapamätat' si. [3]



Obr. 2 Ľudský mozog a jeho hlavné časti. [3]

Rozsiahle spojenie **limbického systému s čelnými lalokmi** vedie k tomu, že signály silných emócií môžu vytvoriť psychický blok a dočasne ohromiť pracovnú pamäť čelného laloku. Hovorí sa, že keď sa človek rozčúli, nedokáže jasne myslieť. Dlhotrvajúci stres znižuje intelektuálne schopnosti a schopnosti učenia. Racionálne rozhodovanie potrebuje emocionálne skúsenosti pre správne rozhodnutia. Emočné systémy sa spolupodieľajú na všetkých rozhodnutiach. Zjednodušene sa dá povedať, že máme **dve inteligencie**, a to **racionálnu a emočnú**. [3]

Fyzická cesta **emočnej inteligencie (EI)** začína v mozgu u miechy. Tadiaľto vstupujú naše primárne prežitky a musia prejsť do prednej časti mozgu, aby sme mohli o svojom prežitku racionálne uvažovať. Ale najskôr prechádzajú limbickým systémom, čo je miesto, kde sú prežívané emócie. EI vyžaduje účinnú komunikáciu medzi racionálnym a emočným centrom mozgu. [1]

Miliardy mikroskopických neurónov vyznačujú cestu medzi racionálnym a emočným centrom mozgu. Informácie sa medzi neurónmi pohybujú a v prípade, že používame emočnú inteligenciu, tak je pohyb informácií hladký v oboch smeroch. Zvýšený pohyb informácií posiluje spojenie medzi racionálnym a mozgovým centrom. Naša EI je veľkou mierou ovplyvnená schopnosťou udržiavať cestu pohybu dobre prechodnú. Čím viacej uvažujeme o tom, čo cítime a produktívne s týmto pocitom

nakladáme, tým sa táto cesta stáva rozvinutejšia. To je základný kameň vysokej EI. Malý pohyb informácií má za následok neefektívne správanie. [1]

2.4 OD VŠEOBECNEJ INTELIGENCIE K EMOČNEJ INTELIGENCII (EI)

Po prvýkrát sa termín emočná inteligencia objavil v odbornej tlači v **Leunerovej práci** z roku **1966**. Bolo to v dobe, kedy sa emócie ešte len vracali do centra pozornosti psychológov potom, čo dlhú dobu predtým boli zámerne opomínané čo by príliš subjektívne, a teda vedecky nekúmateľné javy. [11]

Pochopenie **pojmu emočná inteligencia (EI)** si žiada skúmanie jeho dvoch zložiek, a to inteligencie a emócie. **Inteligencia** sa používa na charakterizovanie kvality kognitívnych funkcií (napr. vnímanie, pozornosť, pamäť. usudzovanie, hodnotenie, abstraktné myslenie). **Emócie** patria do afektívnej oblasti. Okrem nich tam podľa Scherera patria i všetky tzv. valenčné stavy a procesy, definované ľúbosťou – neľúbosťou (napr. nálady, emočné epizódy – hádka, emocionálne vzťahy – nenávisť). Termín emočná inteligencia teda obe naznačené domény prepojuje. [11]

Od 70. rokov minulého storočia sa v psychológii dynamicky rozvíjali výskumy, ktoré skúmaniu EI pripravili pôdu. Venovali sa tomu, ako emočné stavy ovplyvňujú **kognitívne funkcie**. Objavilo sa mnoho poznatkov o tom, že nálada modifikuje spracovanie informácií tak, že sú preferované informácie s ňou v súlade. To sa týkalo hodnotenie, zapamätania, tvorivej produkcie a pod. [11]

V 80. rokoch toho istého storočia sa objavila **Gardnerová teória mnohonásobnej inteligencie**.

Obsahuje tieto oblasti:

- slovnú inteligenciu;
- priestorovú inteligenciu;
- logicko – matematickú inteligenciu;
- hudobnú inteligenciu;
- interpersonálnu inteligenciu (sociálnu);

- intrapersonálnu inteligenciu (osobnú, ktorá zahŕňa i vnímanie a symbolizovanie emócií).

Gardner chápe inteligenciu v súvislosti s prostredím, v ktorom jedinec pôsobí. Podľa neho umožňujú ľuďom adaptáciu na prostredie ich jednotlivé potenciály (tiež nazývané kompetencie alebo spôsobilosti) práve v týchto siedmich oblastiach mnohonásobnej inteligencie. Bola tak oživená tradícia uvažovania o **sociálnej inteligencii** (interpersonálnej), ktorú v **20. rokoch 20. storočia** zahájil **E. L. Thorndike**. Thorndike sociálnu inteligenciu formuloval: „**ako schopnosť chápať a riadiť ľudí**“. Empirické výskumy v oblasti sociálnej inteligencie ukázali viacrozmernosť takéhoto konceptu, ktorý zahrňoval sociálne schopnosti, presociálne postoje, empatiu, ale i sociálnu úzkosť a emocionalitu. [8, 10, 11]

Vo výskume mozgu bolo identifikované prepojenie **kognitívnych a emocionálnych funkcií**. Zdalo sa teda, že existuje určitá oblasť ľudských schopností, ktorá bola doposiaľ prehliadaná. [11]

A tak sa v prácach **Mayera, Saloveye a Carusa** (známy tiež ako **skupina MSC**) na začiatku **90. rokov minulého storočia** objavil termín emočná inteligencia, ktorý sa rýchlo vžil. EI bolo potrebné jasným spôsobom definovať, odlíšiť ju od doterajších známych konceptov inteligencie, ukázať, že má reálny obsah a vytvoriť metódy na jej meranie.

Vo svojej definícii skupina MSC vymedzila EI v dvoch rovinách:

1. ako všeobecné spracovanie emocionálnej informácie a
2. výpočtom schopností, ktoré takéto spracovanie zahŕňa. [11]

Emocionálne vlastnosti dôležité k dosiahnutiu úspechu:

- vcítanie;
- vyjadrovanie a chápanie pocitov;
- ovládanie nálad;
- nezávislosť;
- prispôsobivosť;
- obľúbenosť;
- schopnosť riešiť medziľudské problémy;
- vytrvalosť;

- priateľskosť;
- láskavosť;
- úcta. [2]

V mierne upravenej a rozšírenej podobe z roku 1999 znie ich definícia takto: „Emočná inteligencia sa vzťahuje ku schopnosti rozpoznávať významy vlastných emócií a emócií druhých ľudí a využívať to pri posudzovaní a riešení problémov. Emočná inteligencia je obsiahnutá v kapacite vnímať emócie, prijímať vlastné pocity, rozumieť informáciám, ktoré tieto emócie nesú a emócie riadiť.“ [11]

Steve Hein nadviazal na model EI skupiny MSC a považuje ju za vrodenu schopnosť, ktorá nám poskytuje emočnú citlivosť a potenciál pre naučenie sa zdravému riadeniu emočných schopností. Verí, že každé dieťa sa rodí s určitým jedinečným potenciálom schopností.

Sú to tieto štyri vrodené zložky, ktoré tvoria jadro EI:

1. emočná citlivosť;
2. emočná pamäť;
3. emočné spracovanie a
4. emočné učenie.

Hein navrhuje, aby sa pojmom **EI** označoval iba **vrodenný potenciál osoby**. Keď budeme chcieť hovoriť o aktuálnych emočných schopnostiach a emočnom riadení, máme použiť pojem **EQ**. Používa sa v situáciách, v ktorých hovoríme o **praktických emočných schopnostiach osoby**. Hein pri použití pojmu EQ nehovorí o číselnom výsledku podobnému testu IQ. Pojem EQ reprezentuje relatívnu vrstvu zdravého alebo nezdravého vývoja osobnosti vrodenej emočnej inteligencie (EI).

Heinov výklad jednotlivých oblastí EI:

1. **vnímanie, posudzovanie a vyjadrovanie emócií** – zahŕňa schopnosť všimnúť si a identifikovať emócie z tváre, tónu hudobných nástrojov a gest, kapacitu sebavedomia (podstatou je uvedomenie si vlastných pocitov), kapacitu emočnej gramotnosti, schopnosť dokázať presne pomenovať vlastné pocity i cudzie a schopnosť diskutovať o emóciách.

- 2. emočná podpora myslenia** – zahŕňa schopnosť začleniť pocity do rozborov, posudzovanie, riešenie problémov a tvorbu rozhodnutí. Potenciál našich pocitov ovplyvňuje myslenie o tom, čo je dôležité.
- 3. porozumenie a analýza emócií, využitie emočných znalostí** – zahŕňa schopnosť riešiť emočné problémy, identifikovať a porozumieť vnútorným vzťahom medzi emóciami, myslením a správaním. V procese naväzovania vzťahov je potrebné vedieť, ako myslenie môže ovplyvniť emócie a naopak ako emócie môžu ovplyvniť myslenie a taktiež ako emócie môžu riadiť správanie naše i druhých. Jedná sa o schopnosť porozumieť významu emócií v živote.
- 4. premyslená regulácia emócií podporujúca emočný a duševný rast** – zahŕňa schopnosť prevziať zodpovednosť za vlastné emócie a šťastie, schopnosť obrátiť negatívne emócie v pozitívne vďaka učeniu a rastu príležitostí a schopnosť pomôcť druhým identifikovať a ťažiť zo svojich emócií. [7]

Čoskoro po formulácii definície EI skupiny MSC došlo k výraznému rozšíreniu záujmu o EI a jej vlastné vymedzenie. V roku **1995** publikoval **Daniel Goleman**, žurnalista zameraný na vedu, knihu **Emotional Intelligence**. EI v nej bola popísaná ako najlepší prediktor úspechu v živote. EI je dosažiteľná zdanlivo komukoľvek. Kniha vzbudila mimoriadne očakávania smerom k EI. Goleman popularizoval vlastnú definíciu EI tým, že do pôvodnej definície skupiny MSC **zamontoval ešte motiváciu a sociálne vzťahy**. [11]

Goleman uviedol päť kľúčových okruhov schopností sýtiacich EI: tri sú vo vzťahu k sebe a dve vo vzťahu k iným.

- 1. sebauvedomenie** – vedieť, čo v danom okamihu cítime, vedieť uplatniť vlastné preferencie v rozhodovaní, realisticky odhadnúť vlastné možnosti a schopnosti, vystupovať s oprávnenou sebadôverou;
- 2. sebaovládanie** – smerovanie vlastných emócií tak, aby sa stali skôr motorom než brzdou jednania v zmysle smerovania k vytýčeným cieľom. Svedomitosť, schopnosť odložiť uspokojenie v záujme dosiahnutia vzdialenejších cieľov, schopnosť rýchlo sa spamätať z emočného stresu.
- 3. motivácia** – v duchu najvlastnejších preferencií mieriť k cieľu, s ich pomocou sa snažiť prevziať iniciatívu, sústavne zvyšovať nároky na seba samého a preukazovať odolnosť voči nezdarom a sklamaniam;

4. **empatia** – vžiť sa do pocitov druhých, dokázať sa na problémy pozrieť ich očami, mať priateľské vzťahy k čo najširšiemu okruhu osôb;
5. **spoločenská obratnosť** – zvládať vlastné emócie, presne odhadovať najrôznejšie spoločenské vzťahy a situácie, dokázať jednať zhovievavo, vedieť využívať spoločenskú obratnosť na presvedčovanie, vedenie ľudí, vedieť ju uplatniť vo vyjednávaní a zmieriacej taktike, v záujme spolupráce a tímovej práce. [5]

Zaviedol tak zmiešaný prístup k vymedzeniu EI, v ktorom emočné a kognitívne charakteristiky spojil s ďalšími, a to s motivačnými a vzťahovými [11].

Ďalšou zmiešanú definíciu formuloval následne v roku **1980 Bar – On**, keď vytváral nástroj na meranie emočného kvocientu EQ (analogického IQ). Zmiešané modely nespojujú EI výlučne s emóciami alebo s inteligenciou, ale tvrdia, že sa často používa ako označenie rozmanitej skupiny **osobnostných charakteristík**. Teóriu emočnej inteligencie po prvýkrát predstavil vo svojej doktorskej práci a neskôr ju doplnil a zhrnul v nepublikovanom rukopise. V kocke je popis emočnej inteligencie prezentovaný ako „**súhrn osobnostných, emočných a sociálnych schopností, zvyšujúcich schopnosť individua vyrovnat' sa s požiadavkami a tlakmi okolia**“. Podľa neho je EI veľmi dôležitá, pretože odpovedá na otázku: „Prečo sú niektorí ľudia schopní uspieť v živote lepšie ako druhí?“ Bar – On preskúmal osobnostné charakteristiky, ktoré determinujú úspech jedinca nad rámec kognitívnej inteligencie a identifikoval súbor piatich nonkognitívnych schopností. [7, 10, 11]

Nonkognitívne schopnosti:

1. intrapersonálne schopnosti (sebaúcta, vedomie vlastných emócií, asertivita, sebaaktualizácia);
2. interpersonálne schopnosti (empatia, sociálne schopnosti, interpersonálne vzťahy);
3. adaptabilita (riešenie problémov, testovanie reality, flexibilita);
4. zvládanie stresu (tolerancia voči stresu, ovládanie impulzov);
5. všeobecná nálada (šťastie, optimizmus). [12]

V roku **2000** predstavil Bar – On prepracovanú koncepciu nazývanú mnohými autormi **modelom emočnej a sociálnej inteligencie**, ktorý obsahuje už len desať schopností pôvodného modelu, a to: sebaúctu, vedomie vlastných emócií, asertivitu,

empatiu, interpersonálne vzťahy, toleranciu voči stresu, ovládanie impulzov, testovanie impulzov, testovanie reality, flexibilitu a riešenie problémov. Ďalších päť schopností pôvodného modelu t.j. sebaaktualizácia, nezávislosť, sociálna zodpovednosť, optimizmus a šťastie sa teraz považuje skôr za uľahčujúce prvky než za stavebné prvky emočnej a sociálnej inteligencie. [12]

2.5 EQ VERZUS IQ

Na začiatku 20. storočia vznikla nová iniciatíva, ktorá sa snažila zmerať kognitívnu inteligenciu (IQ – tiež inteligenčný kvocient). Spočiatku vedci skúmali IQ ako rýchlu metódu oddelenia priemerných ľudí od výnimočných. Skoro však zistili, aké má táto metóda obmedzenia. Mnoho ľudí bolo neuveriteľne inteligentných, ale boli limitovaní svojou schopnosťou zvládať vlastné správanie a znášať sa dobre s ostatnými. Našli sa tiež ľudia, ktorí v živote vynikali, napriek tomu mali priemernú inteligenciu. [1]

Thorndike bol prvý, kto pomenoval schopnosti emočnej inteligencie. Jeho termín **sociálna inteligencia** odrážal schopnosť jedincov vychádzať dobre s ostatnými. Emočná inteligencia (EQ – tiež kvocient emočnej inteligencie) získala svoje meno v 80. rokoch 20. storočia. Nasledovali intenzívne výskumy, ktoré spojovali emočnú inteligenciu s osobnými výsledkami, šťastím a profesionálnym úspechom. Mieru emočnej inteligencie nemôžeme posudzovať na základe toho, ako je kto chytrý, pretože medzi IQ a EQ nie je známa žiadna spojitosť. [1]

Naše IQ je od narodenia stále (pokiaľ nedojde k traume ako napr. k zraneniu mozgu). Tým, že sa učíme novým faktom alebo získavame nové informácie sa nestávame chytřejšími. Inteligencia je naše **schopnosť sa učiť** a v pätnástich rokoch je rovnaká ako v päťdesiatke. Na druhej strane je emočná inteligencia schopnosťou, ktorú sa naučíme ľahko. Pravda je, že niektorí ľudia sú prirodzene viacej emočne inteligentní než ostatní. EQ je možné rozvinúť a dosiahnuť jeho značné výšky, napriek tomu, že sme sa s ním nenarodili. [1]

Sociológovia sa stále dohadujú, čo presne vytvára **IQ** človeka, ale väčšina odborníkov sa zhoduje v tom, že ho je **možné merať štandardnými inteligenčnými testami** (napr. Wechslerov, ktorý meria verbálne i neverbálne schopnosti vrátane

pamäte, slovnej zásoby, chápania, riešenia problémov, abstraktného myslenia, vnímania, spracovania informácií a vizuálne motorických schopností). Inteligenčnému faktoru vyvodenému z tohoto testu hovoríme v skratke IQ. Považuje sa za veľmi stabilné po dosiahnutí šiesteho roku veku dieťaťa a obyčajne sa potvrdzuje i ďalšími testmi na meranie schopností (napr. prijímacími testmi na strednú školu). [10]

Význam **EQ** je zahalenejší. Salovey a Mayer poprvýkrát definovali emočnú inteligenciu ako: „súčasť sociálnej inteligencie, ktorá zahŕňa schopnosť sledovať vlastné i cudzie pocity a emócie, rozlišovať ich a využívať tieto informácie vo svojom myslení a jednaní“. Nesúhlasia s používaním pojmu EQ ako synonyma pre emočnú inteligenciu v obave, že by to ľudí zvädzalo k domnienke, že existuje nejaký test na meranie EQ alebo že to je merateľná veličina. Skutočnosťou ostáva, že i keby nikdy **nebolo možné EQ merať**, napriek tomu vždy bude významným pojmom. I keď nemôžeme ľahko merať väčšinu osobnostných a sociálnych rysov (napr. láskavosť, sebavedomie alebo úcta k druhým), môžeme ich v deťoch rozpoznať a uznať, že sú dôležité. [10]

2.5.1 EI VERZUS EQ PODĽA HEINA [7]

Podľa názoru Steva Heina v súčasnej dobe zamieňa väčšina píšucich autorov pojmy EQ a EI. Pojem emočná inteligencia (EI) by mal byť používaný na vysvetlenie vrodeného potenciálu osoby. Každé narodené dieťa sa totiž rodí s určitým potenciálom schopností emočnej citlivosti, emočnej pamäte, schopnosťami emočného jednania a emočného učenia (toto pojatie je v podstate definíciou emočnej inteligencie podľa skupiny MSC).

Nasledujúce štyri vrodené kompetencie tvoria jadro jednej emočnej inteligencie (EI):

1. **emočná citlivosť** – vnímanie, odhadnutie a interpretácia emócií;
2. **emočná pamäť** – obratnosť v emočnom myslení;
3. **emočné jednanie** – porozumenie a analýza emócií, využitie emočných poznatkov;
4. **emočné učenie** – uvážená regulácia emócií podporujúcich emočný a duševný rast.

Vrodená inteligencia (EI) môže byť ďalej rozvíjaná alebo poškodzovaná životnou skúsenosťou, obzvlášť lekciami emočného učenia od rodičov, učiteľov, rodinou v priebehu detstva, adolescence alebo v priebehu kariéry. Výsledkom osvojenia si týchto emočných lekcií je EQ, ktorá reprezentuje relatívnu vrstvu zdravého alebo nezdravého vývoja osobnosti vrodenej emočnej inteligencie (EI).

Pojem EQ nehovorí o číselnom výsledku analogického k výsledku testu IQ, ako by sa na prvý pohľad mohlo zdať. Ide iba o vhodný názov, ktorý robí rozdiel medzi vrodenným potenciálom (EI) a neskorším rozvojom alebo poškodením (EQ). Deti sa síce môžu narodiť s vysokou úrovňou vrodenej emočnej inteligencie (EI), ale potom sa pod vplyvom učenia zhubných emočných zvykov v skazenom prostredí, ich EQ znižovalo. Hrubé zachádzanie, zneužívanie a zanedbávanie spôsobuje toto emočné poškodenie najčastejšie. Na druhou stranu sa môžu narodiť deti s relatívne nízkou EI, ale vďaka zdravému emočnému modelu a výchove v živote končili s priemerne vysokým EQ. Hein zastáva názor, že je omnoho ľahšie poškodiť vyšší EI než poškodiť EQ s nízkym EI detí.

Hein poznamenáva, že všetky modely emočnej inteligencie zahŕňajú práve skupinu MSC, kombinujú označenie vrodenej emočnej premenných (citlivosť, pamäť, jednanie, učenie) so všetkými efektmi pôsobiacimi na tieto premenné. Dôveryhodní autori podľa neho teda definujú inteligenciu celkovo ako potenciál. S nimi Hein súhlasí, a preto by sa malo rozoznávať medzi EI a EQ.

2.6 PODPORA EMOČNÉHO ROZVOJA ŽIAKOV

Základným cieľom výchovno – vzdelávacieho procesu humanitne orientovaného školstva je výchova „celého človeka“, majúca na zreteli ako kognitívny, tak i sociálny a emocionálny vývin. Na dôležitosť emocionálnej výchovy v škole je možné nahliadať z dvoch hľadísk, a to z hľadiska **pragmatického** (prispieva k úspešnému fungovaniu v sociálnom svete) a **preventívneho** (primárna prevencia agresie, šikanovania, závislostí a pod.). Pri rozvoji emocionálnej inteligencie zohráva kľúčovú úlohu rodina. Škola je hneď po rodine druhou inštanciou, ktorá pre jej rozvoj môže urobiť mnoho (najmä v primárnom vzdelávaní). [9]

Vzdelávacie programy vymedzujú na celoštátnej úrovni základné ciele a obsahy pre primárne vzdelávanie. Obsah vzdelávania upravený do systému predmetov a predpokladané ciele sú najčastejšie prevedené do podoby kompetencií žiakov a upresnené ako poznatky, vedomosti, schopnosti, postoje, hodnotové orientácie, ktorých by žiaci mali dosiahnuť za určité časové obdobie. [11]

Na základe výskumu boli stanovené tri spôsoby intervencie učiteľov za účelom podpory emocionálnej stránky vyučovania, a to:

- 1. intervencie učiteľov, ktoré vychádzajú z tém obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov** – v témach rôznych predmetov sú zámerne zdôrazňované určité emocionálne prvky. Je podporované prežitkové učenie. Bežne používanými metódami (rozhovor, tvorivé hry a pod.) sú žiaci povzbudzovaní k chápaniu rozličných emócií u seba a k porozumeniu odlišných emócií u druhých ľudí. V priebehu činnosti dostávajú veľký priestor na vlastné verbálne a neverbálne vyjadrenie.
- 2. intervencie učiteľov, kedy téma u jednotlivých predmetov tvorí iba nevyhnutný rámec vyučovania** – tento spôsob sa cielene zameriava na stimuláciu vybraných prvkov EI (napr. sebevedomenie). Zadávané úlohy sú náročnejšie a je potrebné ich v nasledujúcich hodinách opakovať a obmieňať. Vzniknuté situácie dávajú žiakom priestor k prežitku slobodného rozhodovania a približujú ich k pochopeniu náročnosti vyvažovania racionálnej a emocionálnej stránky správania či rozhodovania. Tento spôsob sa hodí pre triedy s menším počtom žiakov.
- 3. intervencia učiteľov, kedy sú na základe špecifickej prípravy dlhodobo používané osobité postupy a formy činnosti** – u tohto spôsobu sa čiastočne využíva učebná látka jednotlivých predmetov, ale téma je aplikovaná na konkrétnu situáciu v triede. Témy sú prepojované a vznikajú tak niekoľkohodinové projekty. Žiaci riešia modelové situácie, improvizujú, riešia konflikty, nazývajú svoje city a vysvetľujú postoje. Zmenou uhlu pohľadu rozvíjajú prežitkovú a sociálnu stránku s dôsledkami pre určitý spôsob jednania v triede. Tento spôsob vedie žiakov k empatickému porozumeniu a spoločnému prežívaniu. Vyžaduje si však pozitívnu klímu v triede a otvorenú komunikáciu o vlastných citoch zo strany učiteľa. [11]

2.6.1 ZÁKLADNÉ POŽIADAVKY NA UČITEĽA

Pri rozvíjaní emočnej kompetencie môže mnohé urobiť učiteľ, ktorý je náležite pripravený a vybavený vlastnými kompetenciami. Je dôležité, aby si uvedomoval, že podpora emočného rozvoja žiakov si vyžaduje dôkladnú sebareflexiu, prácu s vlastnými emóciami a zvyšovanie emočnej kompetencie. [11]

Učiteľ by mal:

- mať schopnosť využívať vzdelávací obsah jednotlivých predmetov v programe primárneho vzdelávania na podporu emocionálneho rozvoja žiakov;
- viesť žiakov k prežívaniu, adekvátnemu vyjadrovaniu vlastných pocitov a k chápaniu pocitov cudzích, k schopnosti regulovať svoje emočné prežívanie a reakcie;
- mať schopnosť vytvárať pozitívne sociálne klíma v triede a psychicky podporovať každého žiaka;
- mať osobnostnú zrelosť, sociálnu kompetentnosť, citlivosť a vnímavosť;
- mať schopnosť akceptovať zvláštnosti jednotlivých detí v oblasti ich prežívania a správania;
- vedomosti špecifických metód sociálneho a emocionálneho učenia využívať tvorivo a s prihliadnutím na konkrétne podmienky, v ktorých pracuje. [11]

Príklady učiteľovho pôsobenia v smere rozvoja jednotlivých emočných kompetencií v rámci bežnej činnosti:

1. **rozvoj emočného sebauvedomenia** – objasňovanie príčin a popis prežívania rôznych citov, podpora schopnosti verbalizácie vlastných emócií atď.;
2. **rozvoj schopnosti kontrolovať a zvládať vlastné emócie** – vedenie k rozlišovaniu „dobrého“ a „zlého“ správania, spätná väzba od učiteľa pri rôznych emočných prejavoch žiakov atď.;
3. **rozvoj schopnosti motivovať seba samého** – optimizmus v očakávaní žiakových výsledkov, budovanie dôvery žiaka vo vlastné schopnosti – nechať každého žiaka zažiť aspoň čiastkový úspech, podpora samostatnosti, spätná väzba – odmena za vytrvalosť atď.;

4. **rozvoj schopnosti empatie** – podpora vzájomnej ohľaduplnosti žiakov, vedenie k zodpovednosti za svoje správanie voči druhým, rozvíjanie schopnosti počúvať druhého atď.;
5. **rozvoj obratnosti v medziľudských vzťahoch** – podpora schopnosti zdieľať niektoré osobné informácie, podnecovanie kladená otázok žiakmi, rozvíjanie schopnosti vyjadriť záujem, súhlas, nesúhlas s druhými, skupinové vyučovanie – podpora schopnosti spolupráce atď. [7]

Treba si uvedomiť, že všetkých päť spomínaných kompetencií sa realizuje vo vzájomnej súvislosti.

Aby učiteľ dokázal adekvátne emočnú kompetenciu zahrnúť do kurikula a efektívne na jej budovaní pracovať, musí prejsť nasledujúcimi štyrmi postupnými krokmi:

1. vedieť **prečo** – je rozvoj emočnej kompetencie detí dôležitý;
2. vedieť **čo** rozvíjať a **ako** na to – poznať úskalí, ktoré sú v tomto procese (napr. pochybnosti rodičov);
3. vedieť **k čomu** – chceme dospieť a nakoľko je to reálne. Individuálne ciele žiakov bývajú rôznorodé a často protichodné s osobnými cieľmi učiteľov.
4. **reflektovať** svoj postup a **usmerňovať** ho – spätne si uvedomovať svoje didaktické postupy, ich výsledky a neustále spresňovať svoje pojmá „**prečo – ako – k čomu**“. [11]

2.6.2 ŠKOLENIE UČITEĽOV [12]

Podpora EI v školách by mala byť začlenená do vzdelávania učiteľov na univerzitách a stať sa modulom ďalšieho vzdelávania učiteľov z praxe. Učitelia potrebujú komplexný repertoár poznatkov a metód, rovnako ako odborné skúsenosti s vyučovaním EI v situáciách učenia a dosahovania úspechu. Účinnou metódou aplikácie týchto poznatkov môžu byť multiplikačné programy. Riaditelia škôl či vybraný učitelia by sa mali zúčastňovať školení v podporovaní EI u žiakov a potom predávať osvojené poznatky svojim kolegom, či učiteľom z iných škôl. Takto majú možnosť si vzájomne vymieňať nadobudnuté skúsenosti pri uplatňovaní týchto schopností.

2.7 PROGRAMY NA PODPORU EI ŽIAKOV [12]

Od 90. rokov 20. storočia vyšlo na tému EI mnoho praktických publikácií, ktorých väčšina štúdií vychádzala z kontextu **sociálneho a emočného učenia (SEL)**. Tieto programy boli vyvinuté na základe výskumov, ktoré poukázali na dôležitosť rozvoja sociálno – emočných kompetencií detí a dospelých. Bol prijatý názor, že tieto kompetencie je potrebné rozvíjať vo vzdelávacích inštitúciách, akými sú školy. Programy SEL zahŕňajú tréning sociálnych schopností, programy sebariadenia a riešenia konfliktu, všeobecnú podporu rozvoja schopností riešiť problémy a tiež preventívne programy zamerané na sebevraždy, drogovú závislosť a násilie.

Program SEL má šesť ústredných aspektov na podporu rozvoja EI:

1. riešenie problémov;
2. vnímanie emócií a porozumenie emóciám u seba a u druhých;
3. kontrola impulzov;
4. regulácia emócií;
5. zvládanie stresu a negatívnych emócií;
6. schopnosť pozeráť sa na veci z pohľadu druhého človeka – empatia.

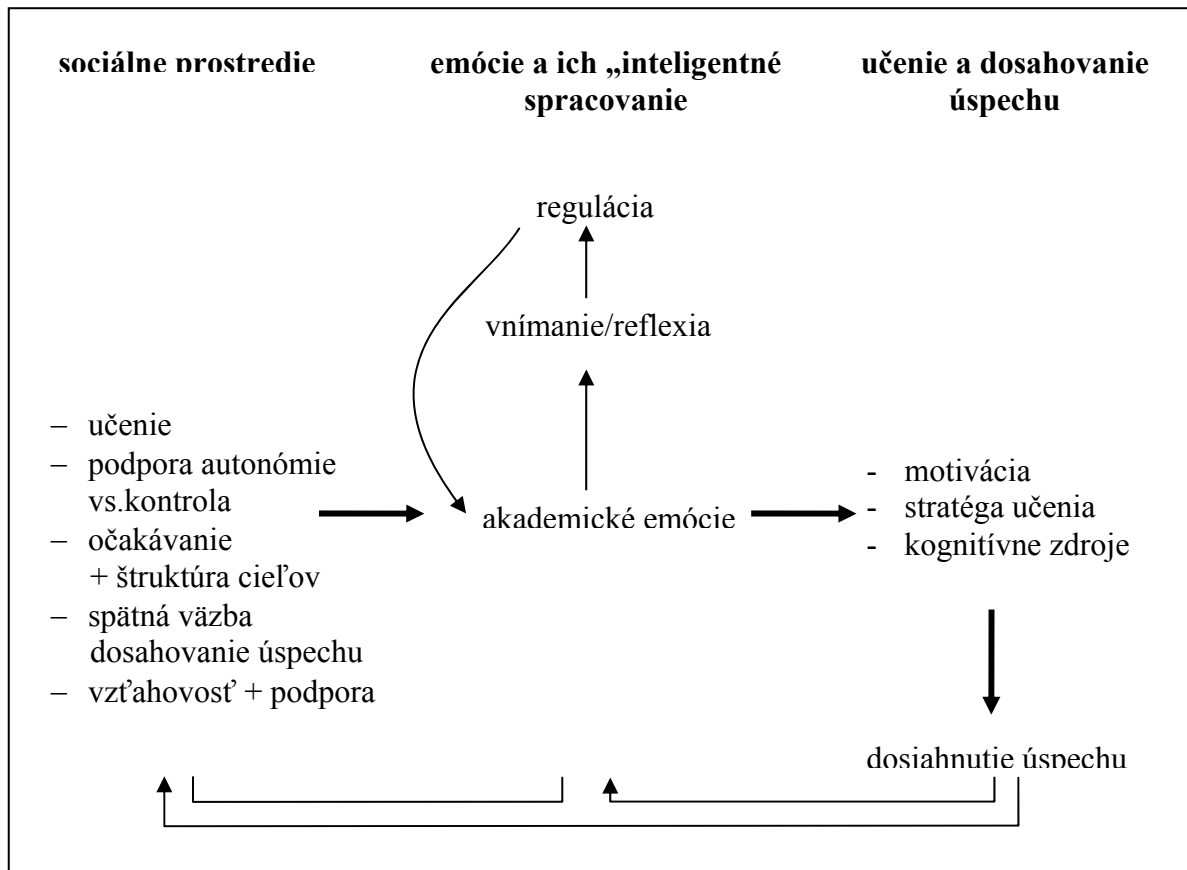
Programy EI sa rozlišujú na **školské** (integrujú sociálne – emočné učenie do aktivít odohrávajúcich sa v triede, s myšlienkou zvládania emočne orientovaných aspektov v konkrétnych predmetoch – napr. v literatúre, umení a pod.) a **mimoškolské** (zaoberajú sa témami sociálne – emočného učenia mimo triedu).

2.8 MODEL PROCESU REGULÁCIE ZAMERANÉ NA AKADEMICKÉ EMÓCIE [12]

Tento model podľa Schulzeho (obr. 3) sa zameriava na akademické emócie jedinca, ako je radosť z učenia, nádeje na úspech pri skúške a nuda pri vyučovaní, premýšľanie o nich a ich regulácia. Týmto sa líši od ostatných modelov EI, ktoré sa zaoberajú prevažne sociálnymi emóciami.

V modeli sú premenné týkajúce sa **sociálneho prostredia** pojaté predovšetkým ako pôvodcovia emócií. Súčasne sa predpokladá, že emócie ovplyvňujú sociálne

prostredie jedinca. Medzi sociálnym prostredím a emočnými skúsenosťami žiakov je vzájomný vzťah. Tento model naznačuje, že emócie ovplyvňujú **motiváciu**, kvalitu **stratégií učení** a mobilizáciu **kognitívnych zdrojov** žiakov, čo ďalej ovplyvňuje dosahovanie úspechu v škole (ktorý spätne ovplyvňuje emócie a aspekty sociálneho prostredia).

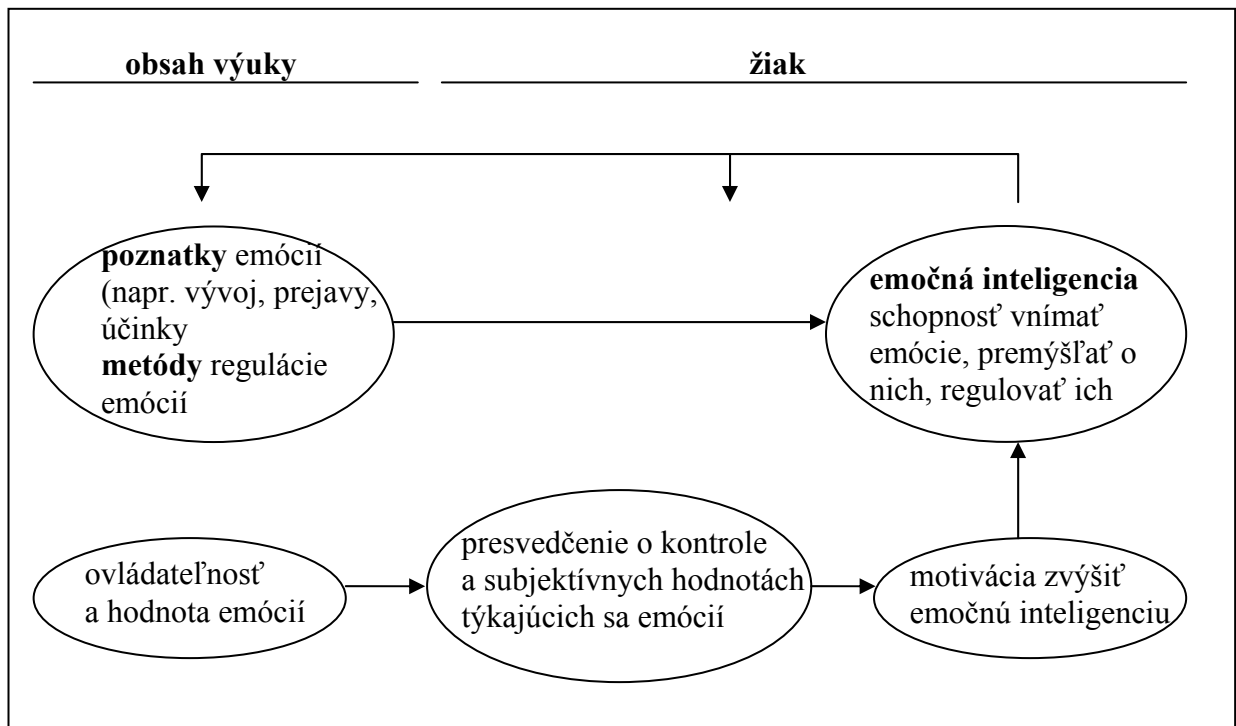


Obr. 3 Model procesu regulácie zameranej na akademické emócie

Prostredná časť modelu **emócie a ich „inteligentné“ spracovanie** sa považuje za seberegulačný proces, ktorý je úzko previazaný so sociálnymi pôvodcami a účinkami emócií. Podľa tohto modelu predstavuje emočne inteligentné správanie uplatnenie vlastných kognitívnych schopností vo **vnímaní** emočných informácií a **premýšľaní** o nich pri **učení** a **dosahovaní úspechu** a **regulácii** týchto emócií za účelom dosiahnutia cieľa. **Vnímanie** predstavuje identifikáciu vlastných emócií vzťahujúcich sa k učeniu a dosahovaniu úspechu (napr. hnev pri plnení náročných úloh). **Reflexia** sa opiera o poznanie týchto emócií (napr. poznanie ich pozitívnych či negatívnych dôsledkov pre učenie a dosahovanie úspechu). **Regulácia** predstavuje poznanie týkajúce sa modifikácie súčasného stavu vlastných emócií pri dosahovaní určitého cieľa.

2.9 MODEL PODPORY ROZVOJA EI PRI UČENÍ A DOSAHOVANÝ ÚSPECHU [12]

Tento model podľa Schulzeho (obr. 4) sa zameriava na tri komponenty EI, a to **vnímanie emócií**, **premýšľanie o emóciách** a **regulácia emócií**. Rozvoj EI u žiakov je možné podporovať vedením k osvojeniu poznatkov a metód regulácie emočných skúseností. Pritom zistia, že emočné skúsenosti sú cenné a ovládateľné. Úroveň EI žiakov následne ovplyvňuje ich subjektívne vnímanie kontroly a hodnoty. Na úrovni EI žiakov v danej triede závisí obsah vyučovania.



Obr. 4 Model podpory rozvoja EI pri učení a dosahovaní úspechu

V súlade s týmto modelom sa diskusia bude ďalej venovať:

- predávaním poznatkov o akademických emóciách;
- poznatkami o metódach sebaregulácie akademických emócií;
- vštepovaním poznatku, že akademické emócie sú ovládateľné;
- vštepovaním poznatku, že akademické emócie majú svoju hodnotu.

2.9.1 PREDÁVANIE POZNATKOV O AKADEMICKÝCH EMÓCIÁCH [12]

Poznanie emócií vzťahujúcich sa k učeniu a dosahovaniu úspechu pomáha pri ich regulácii. So žiakmi je možné viesť diskusiu o tom, čo vlastne jav nazývaný **emócie** predstavuje. Definície emócií sa opierajú o jednotlivé teórie, pričom poznatky týkajúce sa **prvkov emócií** predstavuje diferenciálne poňatie emócií. O vybraných emóciách je možné viesť diskusiu z hľadiska ich komponentov. Po tejto diskusii môže nasledovať ďalšia diskusia zameraná konkrétne na akademické emócie.

Aby boli žiaci schopní **hovorit' o emóciách**, je nutné, aby mali dostatočnú slovnú zásobu. Je preto dôležité viesť žiakov k osvojovaniu si širokého slovníka slov o emóciách (napr. prídavné mená ako bezstarostný, radostný, potešený a pod.). Rozširovanie emočnej slovnej zásoby je dôležitý cieľ, ktorý je možné začleniť do štúdia skoro všetkých školských predmetov (napr. hudba, literatúra, atď.)

Aby boli žiaci schopný deliť emócie do kategórií, je dôležité, aby poznali **taxonómiu** (klasifikáciu) emočnej skúsenosti. Klasickými kritériami pre vybudovanie taxonómie emócií sú **kvalitatívne aspekty**, ako je nálada oproti emócií (napr. rozlišovať medzi „mám zlú náladu“ a „mám na niekoho zlosť“) a **kvantitatívne aspekty**, ako je intenzita (napr. rozlišovať medzi zlosťou a našťvaním).

Emócie, ktoré hrajú dôležitú úlohu pri učení a dosahovaní úspechu je možné klasifikovať takto:

- pozitívne aktivujúce emócie (potešenie, nádeje a pod.);
- pozitívne deaktivujúce emócie (relaxácia, úľava a pod.);
- negatívne aktivujúce emócie (úzkosť, hnev a pod.);
- negatívne deaktivujúce emócie (beznádej, nuda a pod.).

Pre reguláciu emócií pri dosahovaní cieľa je dobré, keď majú žiaci osobné ciele týkajúce sa ich emočných skúseností. Voľba cieľov je predpokladom sebaregulácie. Za týmto predpokladom je možné žiakov vyzvať, aby si rozmysleli, aké majú emočné ciele, než začnú svoje emócie regulovať. Žiaci by mali vedieť o dôsledkoch konkrétnych emočných prežitkov pre učenie a dosahovanie úspechu. Napríklad ako pozitívne a negatívne emócie ovplyvňujú ich spôsob myslenia a riešenia problémov v škole.

2.9.2 POZNATKY O METÓDACH SEBAREGULÁCIE AKADEMICKÝCH EMÓCIÍ [12]

Sebareguláciu je možné vnímať ako formu riešenia problémov s cieľom zmierniť rozdiel medzi skutočnou a cieľovou hodnotou daného vnútorného stavu. V tomto prípade smerujú sebaregulačné aktivity zamerané na emócie k zmene aktuálneho emočného stavu na cieľový emočný stav.

Regulácia emócií môže prebiehať:

1. **prechodom na metaúroveň** – žiaci môžu pozorovať a analyzovať svoje emočné prežitky v konkrétnej situácii. Tak napríklad, ak sa žiak cíti zahanbene pri vyučovaní, môže zvážiť možné dôvody toho, prečo sa tak cíti alebo analyzovať svoj pocit z hľadiska jeho štrukturálnych prvkov.
2. **cvičením žiakov v relaxačných technikách** – napr. technikou dýchania. Relaxačné techniky pomáhajú pri regulácii negatívnych emócií, ako je úzkosť či hnev.
3. **podporovaním pozitívneho sebavyučovania** – vedomie, že je možné emócie ovládať, môže mať zásadný význam pre motiváciu žiakov zmeniť svoju emočnú skúsenosť. Keď žiak nie je presvedčený o ovládateľnosti emócií, môže zbytočne prepadnúť nadmernej úzkosti (napr. vplyv strachu z testu).
4. **prekonaním subjektívne vnímanej dvojdielnosti medzi prácou a hrou** – napr. pokiaľ sa žiačka nahnevá pri domácej príprave na skúšku z matematiky, lebo je úloha príliš ťažká, môže zámerne začať vnímať problém ako hru.

2.9.3 VŠTEPOVANIE POZNATKU, ŽE AKADEMICKÉ EMÓCIE SÚ OVLÁDATEĽNÉ [12]

Pre podporu rozvoja EI žiakov je veľmi dôležitý rozvoj subjektívneho vnímania kontroly emócií. Presvedčenie o emočnej kontrole významne determinuje interpretáciu predchádzajúcich emočných skúseností. Na začiatok je dobré žiakov požiadať, aby popísali nedávnu skúšku a podrobne skúmali skúsenosti svojej úzkosti vo vzťahu k tejto skúške a sformulovali možné dôvody preto, že sa tak necítili pri iných skúškach. Keď si žiaci uvedomia, že vlastné emócie nemusia vnímať ako dôsledok nemenného,

stabilného rysu, majú šancu pochopiť, že ako negatívne, tak i pozitívne akademické emócie môžu byť z časti ovládateľné.

2.9.4 VŠTEPOVANÍM POZNATKU, ŽE AKADEMICKÉ EMÓCIE MAJÚ SVOJU HODNOTU [12]

Podľa modelu na obr. 4 je možné EI žiakov pestovať rozvojom či posilovaním ich presvedčení o subjektívnej hodnote emócií, a to cestou odpovedajúcich výukových aktivít. V triede by sa tak mal zdôrazňovať význam emócií pre subjektívnu spokojnosť. Prežitok pozitívnych emócií je základnou zložkou väčšiny definícií subjektívnej spokojnosti. Čo rozhoduje nie je intenzita pozitívnych emócií (zaplavujúce emócie), ale **frekvencia** ich výskytu. Subjektívnu spokojnosť teda prežívame, pokiaľ pozitívne emócie v čase prevažujú.

Žiakov je potrebné upozorňovať aj na význam emócií v procese komunikácie v škole. Je možné ich zapojiť do hraní úloh, kedy si vzájomne kladú jednoduché otázky typu: „Čo to robíš?“ s rôznym zafarbením hlasu. Žiaci získajú skúsenosť, že rovnakú vetu je možné interpretovať ako vyjadrenie záujmu, zvedavosti, výčitky či posmechu. Podľa emočného tónu pýtajúceho sa môžu odpovede líšiť obsahom a emočnou reakciou.

Význam emócií pre kvalitu učenia a dosahovania úspechu je možné demonštrovať žiakom na príklade. Učiteľ môže žiakov požiadať, aby si predstavili proces učenia šťastného, hrdého, znudeného, úzkostného či zúfaleho človeka. Následne nech odhadnú kvalitu učenia a výsledkov, ktorých tento jedinec dosiahne. V diskusii sa je možné zamerať na rozdiely v motivácii, v štýlu učenia a v aktivácii vnútorných a vonkajších zdrojov (napr. úsilie ako vnútorný zdroj a vyhľadanie pomoci ako vonkajší zdroj).

3. PRAKTICKÁ ČASŤ

3.1 CIEĽ VÝSKUMU A FORMULÁCIA HYPOTÉZ

Na základe dlhodobých výskumov boli pre učiteľov vyvinuté vzdelávacie programy zamerané na rozvoj socioemočných schopností detí a mládeže. Učitelia by si mali byť vedomí dôležitosti rozvoja týchto schopností u žiakov a rozvíjať ich práve prostredníctvom primárneho vzdelávania na školách. Mali by absolvovať vzdelávací výcvik, v rámci ktorého si osvoja poznatky o tom, ako rozvíjať tieto schopnosti, aké efektívne metódy a techniky na to používať a predovšetkým ako sa stať sociálnym modelom týchto schopností.

Súčasná škola by mala byť okrem inštitúcie vzdelávacej i inštitúciou socializačnou. Cieľom vzdelávania by malo byť taktiež vytváranie potreby prejavovať pozitívne city v správaní, v jednaní a v prežívaní životných situácií, vnímavosť voči druhým a citlivé vzťahy k svojmu okoliu a prostrediu.

Na základe teoretického prieskumu publikácií zaoberajúcimi sa emočným rozvojom žiakov a jeho podporou vzišla otázka: „Ako sú na tom učitelia stredných škôl s rozvojom emočnej inteligencie žiakov v skutočnosti?“ **Cieľom výskumu je teda zmapovanie možnosti učiteľa na pôsobenie a rozvíjanie emočnej inteligencie žiakov v rámci školských osnov.**

Východisková hypotéza: Predpokladám, že učitelia sami nemajú dostatočnú predstavu o emočnej inteligencii a ich pôsobenie na žiakov je v tomto smere väčšinou obmedzené.

Vychádzajúc z cieľa prieskumu boli stanovené nasledujúce **pracovné hypotézy:**

1. Viacerí učitelia už o emočnej inteligencii počuli, ale neabsolvovali nijaký vzdelávací program na podporu jej rozvoja u žiakov.
2. Učitelia sú si vedomí rozvoja socioemočných schopností žiakov, ale nevedia, aké efektívne metódy a techniky na to použiť alebo na to nemajú dostatok času a priestoru.
3. Niektorí učitelia v rámci svojich predmetov rozvíjajú určité socioemočné schopnosti žiakov bez toho, aby si toho boli vôbec vedomí.

4. Učitelia, ktorí zavádzajú inovatívne spôsoby do vyučovania sa nestretávajú s pochopením zo strany svojich kolegov.
5. Učitelia, ktorí pôsobia a rozvíjajú EI žiakov či už vedome alebo nevedome, majú vysokú úroveň EI a sú teda pre žiakov sociálnym modelom socioemočných schopností.

3.2 METODIKA VÝSKUMU

Pedagogický výskum je cieľavedomá a zámerná analyticko – syntetická činnosť, ktorej podstatným znakom je štúdium a poznávanie objektívnej pedagogickej reality prostredníctvom adekvátnych metodických prostriedkov a výskumných techník. Na získanie údajov a overenie pracovných hypotéz bol zvolený **empirický výskum ex post facto** a použila sa **metóda dotazníková**. Dotazník, ako metóda pedagogického výskumu, poskytuje hromadné získanie údajov a názorov učiteľov na skúmané javy. Otázky „**Dotazníka pre učiteľov mapujúceho emočnú inteligenciu**“ (viď príloha 1) boli sformulované tak, aby vychádzali z cieľa výskumu a zo stanovených pracovných hypotéz.

Pre výskum úrovne EQ učiteľov sa použil **Test emočnej inteligencie učiteľov** (viď príloha 2), ktorý vypracovala psychologička Ela Šránková Ph.Dr. a uverejnila ho v časopise Human Resources Management dňa 25. 9. 2007 [8]. Test má preveriť nakoľko majú učitelia pod kontrolou vlastné emócie, ako sa dokážu sami ovládať, motivovať, ako dokážu vystupovať vo vzťahu k ostatným a či sú vo svojom živote šťastní. Šťastie je odrazom úspechu a ten nezávisí od výšky IQ, ale od úrovne EQ. Predpokladom úspechu je vzájomná súhra socioemočných schopností. Učiteľ, ktorý dokáže správne pracovať so svojimi socioemočnými schopnosťami, pôsobí emočne vyrovnané, vnútorne spokojne, môže takto pozitívne vplývať na svoje okolie a byť preňho vzorom, reprezentujúcim súhrnu všetkých socioemočných schopností.

3.3 POPIS VÝSKUMU A ZBER ÚDAJOV

Pre účel výskumu bol zostavený neštandardizovaný dotazník, ktorý mal za úlohu zmapovať vedomosti učiteľov o emočnej inteligencii a či sa učitelia v rámci školských osnov usilujú o rozvoj socioemočných schopností svojich žiakov a aké na to majú možnosti.

K vyplneniu dotazníka boli učitelia motivovaní tým, že im bol vysvetlený účel dotazníka a boli informovaní o tom, že dotazník je anonymný. Boli ubezpečení, že nimi poskytnuté údaje budú použité len pre účely bakalárskej práce. Boli vyzvaní k tomu, aby správnu odpoveď zakrúžkovali a za ich ochotu venovať trochu svojho drahocenného času im patrilo poďakovanie.

Učiteľom bolo v dotazníku položených 14 zatvorených otázok. Mali možnosť sa rýchlo rozhodnúť medzi dvomi alternatívami odpovedí, a to buď medzi áno alebo nie. Otázky boli volené tak, aby dotazník poskytol údaje o tom, či o rozvoj týchto schopností skôr usilujú ženy alebo muži, a či sa skôr jedná o mladšiu generáciu učiteľov alebo staršiu, ktorej na tom záleží. Ďalej majú kladené otázky poskytnúť informácie o tom, či sa v súčasnosti kladie dôraz na školenie učiteľov v tejto oblasti, či na to majú učitelia dostatok času a priestoru, ktoré schopnosti sa snažia učitelia predovšetkým rozvíjať, či sa snažia vytvárať pozitívnu klímu v triede (čo je dôležitý predpoklad, ak chceme efektívne rozvíjať tieto schopnosti), a či sa učitelia stretávajú pri zavádzaní sociálneho a emočného učenia s pochopením zo strany svojich kolegov.

Pre objektivizáciu údajov získaných dotazníkom sa využil „Test emočnej inteligencie učiteľov“, ktorý má niektoré zistenia z dotazníka upresniť. Pravdivosť údajov o tom, či učiteľ skutočne rozvíja socioemočné schopnosti žiakov v rámci učiva jednotlivých predmetov je možné overiť práve testom jeho emočnej inteligencie. Je jasné, že učiteľ s nízkou úrovňou EQ nemôže byť žiakom sociálnym modelom socioemočných schopností. Test je zložený z 20 uzatvorených otázok s možnosťou dvoch odpovedí, a to áno – nie. Úroveň EQ je závislá od počtu odpovedí „áno“, a to nasledujúco:

- 14 – 20 odpovedí „áno“ => vysoká úroveň EQ;
- 11 – 13 odpovedí „áno“ => stredná úroveň EQ;
- 0 – 10 odpovedí „áno“ => nízka úroveň EQ.

K spolupráci na pedagogickom výskume boli prizvaní učitelia zo štyroch náhodne vybraných stredných škôl v Liberci:

1. Vyššia odborná škola hospodárska;
2. Stredná škola umeleckoremeselná a odevná Liberec;
3. Stredná priemyslová škola strojní a elektrotechnická a
4. Obchodná akadémia.

Celkovo bolo na školách rozdanych 100 dotazníkov a testov. K spolupráci bolo ochotných 39 učiteľov, ktorí poctivo vyplnili celý dotazník i test.

3.4 ROZBOR ZISTENÝCH VÝSLEDKOV A ICH INTERPRETÁCIA

3.4.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETRENIA

Otázka č.1: „Vaše pohlavie?“

Cieľom tejto otázky bolo zistiť koľko z 39 opýtaných respondentov bude mužov a koľko žien. Zo získaných odpovedí bolo 9 mužov (23%) a 30 žien (77%). Táto otázka bude ďalej súvisieť i s otázkou č.7, u ktorej bude jej súvislosť vysvetlená.

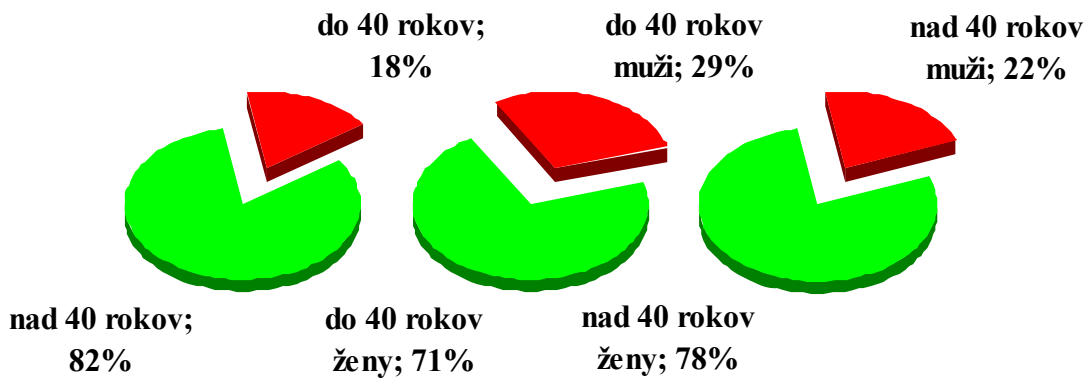


Graf 1 Štatistika odpovedí na otázku „Vaše pohlavie?“

Otázka č.2: „Do akej vekovej hranice spadáte?“

Cieľom tejto otázky bolo zistiť koľko z 39 opýtaných respondentov bude patriť do vekovej hranice do 40 rokov a koľko nad 40 rokov. Zo získaných odpovedí patrilo 7 učiteľov do vekovej hranice do 40 rokov (18%), z toho boli 2 muži (29%) a 5 žien (71%). 32 učiteľov patrilo do vekovej hranice nad 40 rokov (82%), z toho bolo 7 mužov

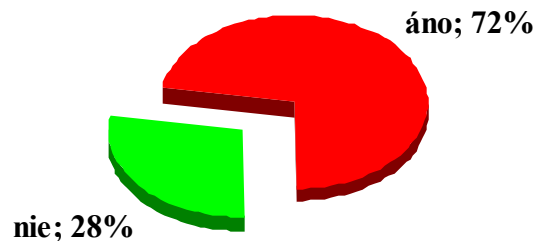
(22%) a 25 žien (78%). Táto otázka bude ďalej súvisieť i s otázkou č.7, u ktorej bude jej súvislosť vysvetlená.



Graf 2 Štatistika odpovedí na otázku „Do akej vekovej hranice spadáte?“

Otázka č.3: „Stretli ste už niekedy s pojmom emočná inteligencia?“

Cieľom tejto otázky bolo zistiť koľko z 39 opýtaných respondentov je informovaných o tom, čo tento pojem znamená. Zo získaných odpovedí sa už s týmto pojmom stretlo 28 učiteľov (72%) a 11 učiteľov (28%) nevie, čo presne tento pojem znamená.

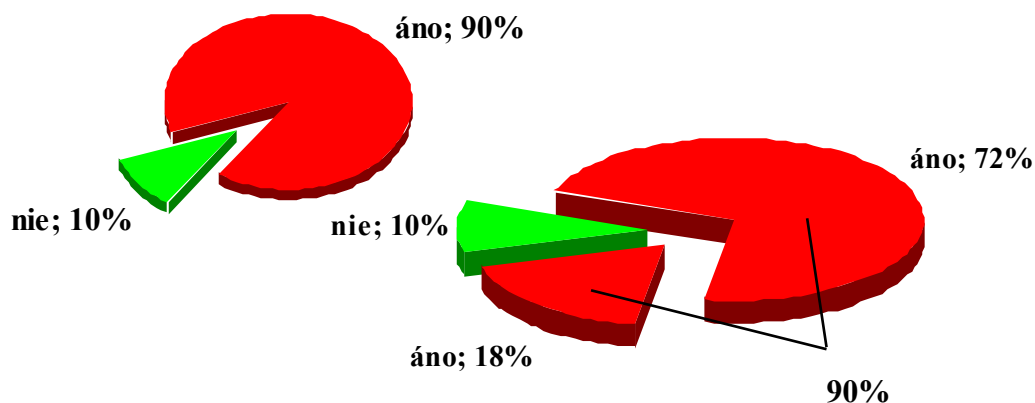


Graf 3 Štatistika odpovedí na otázku „Stretli ste už niekedy s pojmom emočná inteligencia?“

Otázka č.4: „Myslíte si, že sa emočná inteligencia s pribúdajúcim vekom mení?“

Táto otázka je kontrolná a má preveriť správnosť odpovedí z otázky č.3. Zo získaných odpovedí 4 učelia odpovedali nesprávne (10%) a zvyšných 35 odpovedí učiteľov bolo správnych (90%). Keď by sme sa spätne pozreli na výsledky odpovedí otázky č.3, kde sa s pojmom EI stretlo iba 28 učiteľov (72%), ale na otázku č.4 odpovedalo správne až

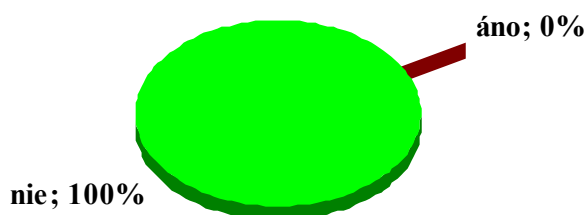
35 učiteľov (90%). Dá sa z toho dedukovať, že ešte navyše 7 učiteľov (18%) predpokladá možný vplyv na rozvoj EI, pretože vedeli odpovedať, že sa EI s pribúdajúcim vekom mení.



Graf 4 Štatistika odpovedí na otázku „Myslíte si, že sa emočná inteligencia s pribúdajúcim vekom mení?“

Otázka č.5: „Zúčastnili ste sa v minulosti vzdelávacieho programu formujúceho sociálno – emočné schopnosti žiakov?“

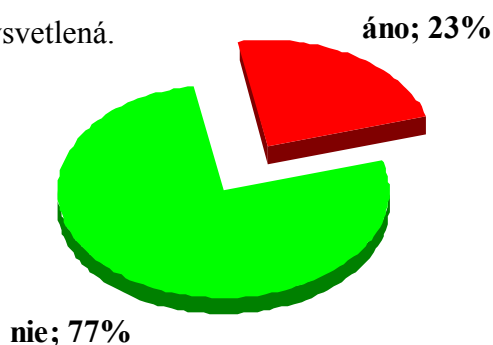
Aby boli učitelia schopní rozvíjať socioemočné schopnosti u žiakov, je potrebné, aby prostredníctvom vzdelávacích programov (SEL) absolvovali napr. tréning sociálnych schopností, programy sebariadenia a riešenia konfliktu, programy na podporu rozvoja schopností riešiť problémy a tiež rôzne preventívne programy zamerané na sebevraždy, drogovú závislosť a násilie. Dôležitosť týchto vzdelávacích programov, je vyzdvihovaná v každej publikácii, ktorá sa touto problematikou rozvoja EI zaoberá. Cieľom tejto otázky je teda zistiť, že keď je tak zdôrazňovaná nutnosť vzdelávania učiteľov prostredníctvom týchto programov, či sa to v skutočnosti i deje. Zistenie bolo alarmujúce. Z opýtaných 39 učiteľov sa ani jeden nezúčastnil takéhoto programu.



Graf 5 Štatistika odpovedí na otázku „Zúčastnili ste sa v minulosti vzdelávacieho programu formujúceho sociálno – emočné schopnosti žiakov?“

Otázka č.6: „Viete ako uplatniť metódy a techniky rozvoja emočných schopností žiakov do školskej reality?“

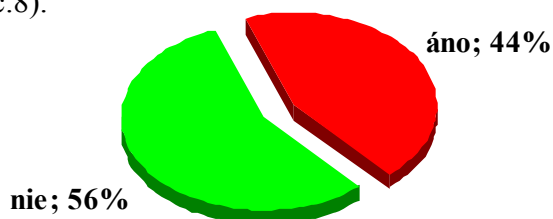
Otázka vychádza z domnienky, že učitelia si uvedomujú dôležitosť rozvoja EI žiakov, ale častokrát nevedia ako na to ísť tým správnym spôsobom. Majú obavy z toho, že by to nerobili správne a preto sa ani neusilujú tieto metódy a techniky uplatňovať. Iba 9 učiteľov (23%) vie uplatniť tieto metódy a techniky a až 30 učiteľov (77%) nemá predstavu o tom ako na to. Táto otázka bude ďalej súvisieť i s otázkou č.7 a 8, u otázky č. 8 bude jej súvislosť vysvetlená.



Graf 6 Štatistika odpovedí na otázku „Viete ako uplatniť metódy a techniky rozvoja emočných schopností žiakov do školskej reality?“

Otázka č.7: „Spájate socioemočné učenie s učivom jednotlivých predmetov?“

Cieľom tejto otázky je zistiť, koľko učiteľov sa stále pridržiava starého modelu vzdelávania, t.j. zameraného iba na kognitívne učenie a koľko sa ich zameriava už i na učenie sociálne a emočné. Z 39 opýtaných respondentov sa 22 učiteľov (56%) stále drží osvedčenej praxe vo vyučovaní, z toho bolo 5 mužov (23%) a 17 žien (77%). 17 učiteľov (44%) už spája socioemočné učenie s učivom jednotlivých predmetov, z toho boli 4 muži (24%) a 13 žien (76%). Táto otázka súvisí i s otázkou č.1 a 2 (táto súvislosť je hneď v nasledujúcom texte vysvetlená), ale i s otázkou č.6 a 8 (jej súvislosť je vysvetlená u otázky č.8).



Graf 7 Štatistika odpovedí na otázku „Spájate socioemočné učenie s učivom jednotlivých predmetov?“

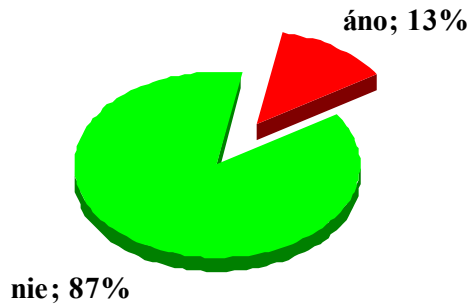
Súvislosť otázky č.7 s otázkou č.1 a 2:

- 7) Spájate socioemočné učenie s učivom jednotlivých predmetov?
- 1) Vaše pohlavie?
- 2) Do akej vekovej hranice spadáte?

Všeobecne panuje názor, že ženy sú emotívnejšie. Predpokladá sa, že o emočnej inteligencii bude viacej informovaná mladšia generácia učiteľov a bude sa ju skôr snažiť u žiakov rozvíjať. Takže s otázkou č.7 úzko súvisí i otázka č.1, ktorá zisťovala pohlavie a otázka č.2, ktorá zisťovala vekovú kategóriu učiteľov. Cieľom bolo zistiť, či bude z celkového počtu učiteľov, ktorí spájajú socioemočné učenie s učivom jednotlivých predmetov, prevaha žien a ďalej, či sa o to bude viacej usilovať mladšia generácia učiteľov. Z celkového počtu 9 mužov 4 muži (44%), všetci vo vekovej kategórii nad 40 rokov (57%), spájajú socioemočné učenie s učivom jednotlivých predmetov. Z celkového počtu 30 žien 13 žien (43%) spája socioemočné učenie s učivom jednotlivých predmetov, z toho bolo 11 žien vo vekovej kategórii nad 40 rokov (44%) a 2 ženy vo vekovej kategórii do 40 rokov (40%). Z nasledujúcich hodnôt vyplýva, že z celkového počtu učiteľov, ktorí spájajú socioemočné učenie s učivom jednotlivých predmetov, je skoro rovnaké zastúpenie mužov (44%) i žien (43%). Ďalej so získaných výsledkov vyplýva, že u mužov sa o spájanie socioemočného učenia s učivom jednotlivých predmetov usiluje skôr staršia generácia, u žien sa o to usiluje staršia (44%) i mladšia generácia (40%) skoro rovnako.

Otázka č.8: „Máte dostatok času a priestoru na spájanie socioemočného učiva s učebnou látkou jednotlivých predmetov?“

Otázka vychádza z domnienky, že učitelia preferujú predovšetkým kognitívne učenie. Snažia sa so žiakmi prebrať, čo najväčšie množstvo učiva, ktoré by ich malo čo najlepšie pripraviť na prijímacie skúšky. Takto im už neostáva čas a priestor na socioemočné učenie v rámci jednotlivých predmetov. Potreba rozvoja emócií u žiakov ide takto stranou. Iba 5 učiteľov (13%) odpovedalo na otázku kladne a zvyšných 34 učiteľov (87%) odpovedala, že na to nemajú čas a ani priestor. Táto otázka súvisí i s otázkou č.7.



Graf 8 Štatistika odpovedí na otázku „Máte dostatok času a priestoru na spájanie socioemočného učiva s učebnou látkou jednotlivých predmetov?“

Súvislosť otázky č.7 s otázkou č.6 a 8:

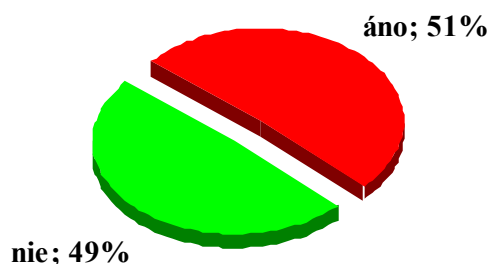
- 7) Spájate socioemočné učenie s učivom jednotlivých predmetov?
- 6) Viete ako uplatniť metódy a techniky rozvoja emočných schopností žiakov do školskej reality?
- 8) Máte dostatok času a priestoru na spájanie socioemočného učiva s učebnou látkou jednotlivých predmetov?

Predpokladá sa, že mnohí učitelia by aj mali záujem uplatňovať sociálneho a emočného učenie vo vlastnom vyučovaní, ale bohužiaľ nevedia ako na to alebo na to vôbec nemajú čas a ani priestor. Cieľom bolo zistiť, koľko z 22 učiteľov (56%), ktorí odpovedali, že nespájajú socioemočné učenie s učebnou látkou jednotlivých predmetov majú na to tieto dôvody. Všetkých 22 učiteľov (100%) argumentovalo tým, že nevedia ako na to a 21 učiteľov (95%) nemajú na to čas a ani priestor.

Otázka č.9: „Hľadáte emocionálne zaujímavé situácie v obsahu jednotlivých tém učiva?“

Cieľom tejto otázky bolo zistiť, či sa učitelia snažia hľadať v témach učiva emočne zaujímavé situácie, z ktorých by sa žiaci mohli niečo naučiť, prípadne by si zobrali nejaké ponaučenie pre život (napr. ako sa majú v určitej situácii zachovať, ako je správne riešiť konfliktné situácie, naučiť sa akceptovať odlišnosti iných a pod.).

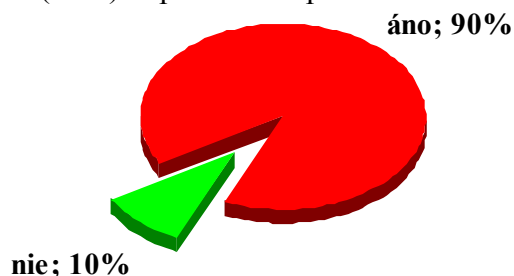
Z opýtaných 39 respondentov bolo 20 učiteľov (51%) za „áno“ a 19 učiteľov (49%) za „nie“.



Graf 9 Štatistika odpovedí na otázku „Hľadáte emocionálne zaujímavé situácie v obsahu jednotlivých tém učiva?“

Otázka č.10: „Pestujete u žiakov citlivosť k názorom, problémom, postojom, pocitom, náladám i k odlišnostiam druhých?“

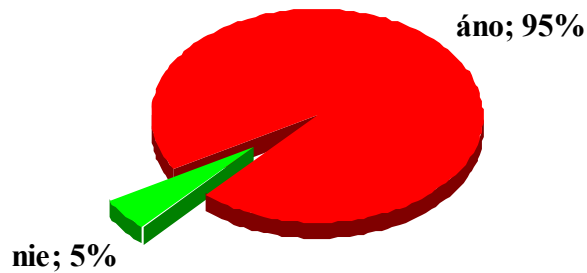
Táto otázka má preveriť, či sa učitelia snažia u žiakov rozvíjať schopnosti smerujúce k druhým, t.j. obratnosť v medziľudských vzťahoch a schopnosti empatie (napr. či učia žiakov rešpektovať názory druhých, ktoré sa často môžu líšiť od ich názoru, či rozvíjajú schopnosti počúvať druhého a vcítiť sa do jeho problémov a pod.). 35 učiteľov (90%) sa o to usiluje a iba 4 učitelia (10%) odpovedali záporne.



Graf 10 Štatistika odpovedí na otázku „Pestujete u žiakov citlivosť k názorom, problémom, postojom, pocitom, náladám i k odlišnostiam druhých?“

Otázka č.11: „Učíte žiakov vlastnému hodnoteniu?“

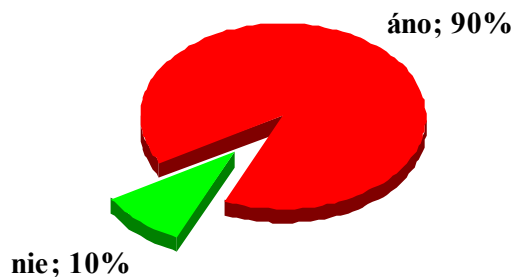
Táto otázka má preveriť, či sa učitelia snažia u žiakov rozvíjať schopnosti smerujúce k sebe samému, t.j. vlastné sebauvedomenie (napr. vedieť uplatniť vlastné preferencie v rozhodovaní, realisticky odhadnúť vlastné možnosti a schopnosti, vystupovať s oprávnenou sebadôverou). Zo získaných odpovedí bolo 36 učiteľov (95%) za to, že žiakov učia vlastnému hodnoteniu a zvyšný 2 učitelia (5%) sa o to nesnažia.



Graf 11 Štatistika odpovedí na otázku „Učíte žiakov vlastnému hodnoteniu?“

Otázka č.12: „Vediete žiakov k diskusii o vlastných emóciách a snažíte sa kultivovať ich vyjadrovacie schopnosti?“

Učitelia by sa mali snažiť viesť žiakov, v rámci jednotlivých tém učiva, k poznávaniu vlastných emócií, naučiť ich čo pojem emócie znamená, aké sú druhy emócií a rozšíriť ich vyjadrovaciu slovnú zásobu, aby dokázali pre každý tip emócie nájsť správny výraz. Z výsledných odpovedí bolo za odpoveď „áno“ 35 učiteľov (90%) a za odpoveď „nie“ 4 učiteľia (10%).



Graf 12 Štatistika odpovedí na otázku „Vediete žiakov k diskusii o vlastných emóciách a snažíte sa kultivovať ich vyjadrovacie schopnosti?“

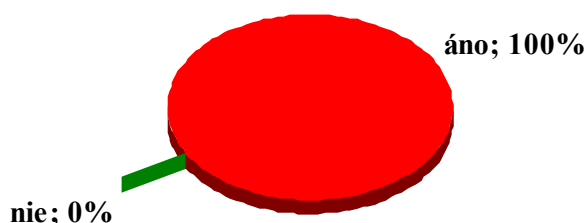
Vzájomná súvislosť otázok č.10,.11 a 12: otázky sú zamerané na rozvoj určitých socioemočných schopností žiakov

- 10) Pestujete u žiakov citlivosť k názorom, problémom, postojom, pocitom, náladám i k odlišnostiam druhých?
- 11) Učíte žiakov vlastnému hodnoteniu?
- 12) Vediete žiakov k diskusii o vlastných emóciách a snažíte sa kultivovať ich vyjadrovacie schopnosti?

Ak niektorý učiteľ odpovedal na všetky tri otázky kladne (t.j. otázka č. 10, 11 a 12), tak nepriamo (bez toho, aby si to uvedomoval) rozvíja socioemočné schopnosti svojich žiakov. Pre pripomenutie na otázku č. 7: „Spájate socioemočné učenie s učivom jednotlivých predmetov?“ odpovedalo záporne 22 učiteľov (56%). Ale z tohto počtu učiteľov 14 učiteľov (64%) odpovedalo na všetky tri otázky (otázka č. 10, 11, 12) kladne a teda sa usilujú o rozvoj schopností sýtiacich EI.

Otázka č.13: „Snažíte sa o vytváranie pozitívnej klímy v triede?“

Učiteľ by mal dávať najavo záujem a kladný citový vzťah k žiakom, mal by byť pozorný k ich potrebám a emóciám a viesť ich k tomu, aby sa rovnako ako on chovali i žiaci medzi sebou. Učiteľ by sa mal usilovať o vytvorenie pozitívnej klímy v triede, v ktorej môžu žiaci klásť otázky bez pocitu zahanbenia. Učiteľ by mal žiakom na hodine umožniť vyjadrenie vlastného názoru k preberanej problematike a to bez toho, že by sa im za ich názor vysmial. Všetci 39 opýtaní učelia (100%) sa snažia o vytváranie pozitívnej klímy v triede.



Graf 13 Štatistika odpovedí na otázku „Snažíte sa o vytváranie pozitívnej klímy v triede?“

Otázka č.14: „Stretávate sa pri svojom inovatívnom spôsobe vyučovania s pochopením zo strany svojich kolegov?“

Zavádzanie nových metód a techník do vyučovania je pre učiteľa neľahká úloha a preto, aby jeho úsilie mohlo byť úspešné, je potrebné, aby mal oporu vo svojom pedagogickom kolektíve. Nestačí, aby sa o to usiloval iba jednotlivec, výsledný efekt bude účinnejší, keď sa o to bude snažiť väčšina učiteľov na škole. 30 učiteľov (77%) sa stretáva s pochopením zo strany svojich kolegov a 9 učiteľov (23%) skôr s nepochopením.



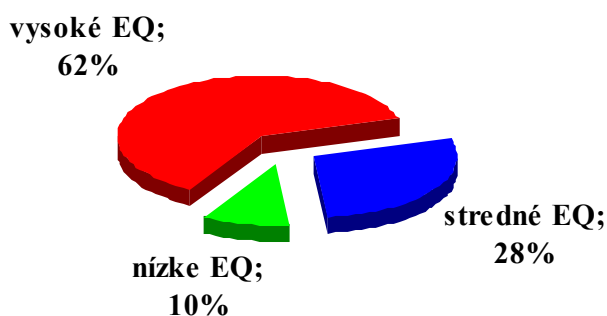
Graf 14 Štatistika odpovedí na otázku „Stretávate sa pri svojom inovatívnom spôsobe vyučovania s pochopením zo strany svojich kolegov?“

3.4.2 VÝSLEDKY TESTU EQ UČITEĽOV

Na základe tohto testu sa zisťovala úroveň emočnej inteligencie (EQ) učiteľov, ktorí sa zúčastnili dotazníkového šetrenia. Význam použitia tohto testu ako i jeho spôsob vyhodnotenia bol popísaný v kapitole 3.3.

Z 39 testovaných učiteľov dosiahlo:

- vysokú úroveň EQ – 24 učiteľov (62%);
- strednú úroveň EQ – 11 učiteľov (28%) a
- nízku úroveň EQ – 4 učiteľia (10%).

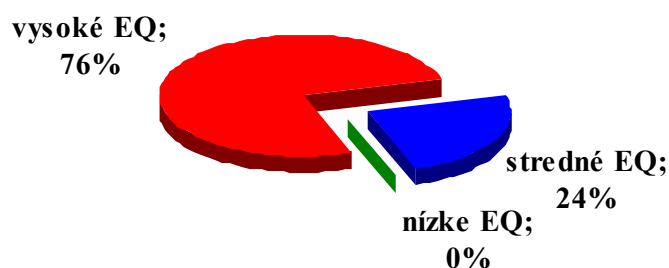


Graf 15 Jednotlivé úrovne EQ učiteľov

Zo 17 učiteľov, ktorí na otázku č.7: „Spájate socioemočné učenie s učivom jednotlivých predmetov?“ odpovedalo kladne (t.j. ktorí vedome rozvíjajú EI žiakov) dosiahlo:

- vysokú úroveň EQ – 13 učiteľov (76%);
- strednú úroveň EQ – 4 učiteľia (24%) a

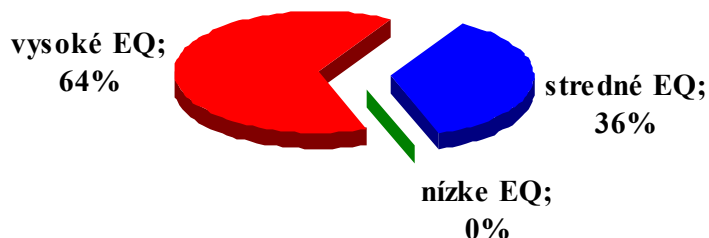
- nízku úroveň EQ – 0 učiteľov (0%).



Graf 16 Jednotlivé úrovne EQ učiteľov, ktorí vedome rozvíjajú EI žiakov

Zo 14 učiteľov, ktorí na otázku č.7: „Spájate socioemočné učenie s učivom jednotlivých predmetov?“ odpovedalo záporne, ale na otázky zamerané na rozvoj určitých socioemočných schopností žiakov (otázka č.10, 11 a 12) odpovedali kladne (t.j. nevedome rozvíjajú EI žiakov) dosiahlo:

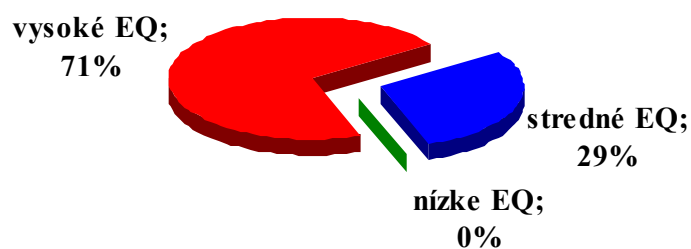
- vysokú úroveň EQ – 9 učitelia (64%);
- strednú úroveň EQ – 5 učiteľov (36%) a
- nízku úroveň EQ – 0 učiteľov (0%).



Graf 17 Jednotlivé úrovne EQ učiteľov, ktorí nevedome rozvíjajú EI žiakov

Z celkovo 31 učiteľov, ktorí či už vedome alebo nevedome rozvíjajú EI žiakov dosiahlo:

- vysokú úroveň EQ – 22 učiteľov (71%);
- strednú úroveň EQ – 9 učiteľov (29%) a
- nízku úroveň EQ – 0 učiteľov (0%).



Graf 18 Jednotlivé úrovne EQ učiteľov, ktorí či už vedome alebo nevedome rozvíjajú EI žiakov

3.5 ZHODNOTENIE PRACOVNÝCH HYPOTÉZ

1. *Viacerí učitelia už o emočnej inteligencii počuli, ale neabsolvovali nijaký vzdelávací program na podporu jej rozvoja u žiakov.*

Na základe odpovedí z dotazníka na otázky č. 3, 4 a 5 je možné vyvodiť nasledujúci záver:

Až 90% z opýtaných učiteľov vie, čo pojem emočná inteligencia znamená. Vedia, že i napriek tomu, že sa dieťa už s určitou úrovňou EI narodí, tak správnym pôsobením a rozvíjaním sa môže úroveň EQ zmeniť. Ale bohužiaľ sa v tomto smere na ich škole nedeje žiadna osveta. Učitelia jednohlasne potvrdili, že sa nikdy nezúčastnili vzdelávacieho programu zameraného na sociálne a emočné učenie s cieľom rozvoja EI žiakov. Táto hypotéza sa potvrdila.

2. *Učitelia sú si vedomí rozvoja socioemočných schopností žiakov, ale nevedia, aké efektívne metódy a techniky na to použiť alebo na to nemajú dostatok času a priestoru.*

Na základe odpovedí z dotazníka na otázky č. 6 a 8 je možné vyvodiť nasledujúci záver: Učitelia sú si vedomí, potreby rozvíjania schopností sýtiacich EI. Ale tým, že sa nezúčastňujú priebežného vzdelávania, nemajú osvojené nové metódy a techniky vyučovania a nezoznamujú sa s osvedčenými príkladmi z praxe v danej oblasti, tak nevedia ako na to. I naďalej zostáva prioritné kognitívne učenie, ktorého účelom je žiakov pripraviť na prijímacie skúšky. Učitelia musia so žiakmi prebrať veľké množstvo

učiva (často i zbytočného) a tak ide socioemočné učenie stranou. Bohužiaľ na neho nezostáva čas a ani priestor. Táto hypotéza sa potvrdila.

3. Niektorí učitelia v rámci svojich predmetov rozvíjajú určité socioemočné schopnosti žiakov bez toho, aby si toho boli vôbec vedomí.

Na základe odpovedí z dotazníka na otázky č. 7, 9, 10, 11, 12 a 13 je možné vyvodit' nasledujúci záver:

Na otázku, či spájajú socioemočné učenie s učivom jednotlivých predmetov, odpovedalo iba 44% učiteľov kladne. Avšak na nasledujúce otázky väčšina učiteľov odpovedala kladne. Tieto otázky boli zamerané na podporu rozvoja určitých socioemočných schopností. Z predchádzajúceho teda vyplýva, že i napriek tomu, že predtým mnohí učitelia jednoznačne odpovedali záporne (že nespájajú socioemočné učenie s učivom jednotlivých predmetov), tak si to ani neuvedomujú a ich učenie smeruje k podpore rozvoja EI žiakov. Táto hypotéza sa potvrdila.

4. Učitelia, ktorí zavádzajú inovatívne spôsoby do vyučovania sa nestretávajú s pochopením zo strany svojich kolegov.

Na základe odpovedí z dotazníka na otázky č. 14 je možné vyvodit' nasledujúci záver: Až 77% učiteľov hodnotí atmosféru v pedagogickom kolektíve kladne a má podporu zo strany kolegov. Táto hypotéza sa nepotvrdila.

5. Učitelia, ktorí pôsobia a rozvíjajú EI žiakov či už vedome alebo nevedome, majú vysokú úroveň EI a sú teda pre žiakov sociálnym modelom socioemočných schopností.

Na základe výsledkov z Testu EQ učiteľov je možné vyvodit' nasledujúci záver: Z celkovo 31 učiteľov, ktorí či už vedome alebo nevedome rozvíjajú EI žiakov, dosiahlo vysokú úroveň EQ 22 učiteľov (71%) a strednú úroveň EQ 9 učiteľov (29%). Ani jeden učiteľ rozvíjajúci EI žiakov nedosahoval nízkej úrovne EQ. Okrem učiteľov s vysokou

úrovňou EQ sa o rozvoj EI žiakov usilujú i učitelia so strednou úrovňou EQ. Táto hypotéza sa teda čiastočne potvrdila.

3.6 ZÁVER

Bakalárska práca sa zaoberala emočnou inteligenciou a možnosťami vplyvu učiteľa na jej rozvoj. Práca bola rozdelená do dvoch častí: teoretickej a praktickej.

Teoretická časť sa venovala histórii, jednotlivým teóriám inteligencie (IQ), emočnej inteligencie (EQ) a ich vzájomnému porovnaniu. Podrobne bol vysvetlený vznik emócií, stručne popísané jednotlivé teórie emócií a zaoberala sa i neurológiu emočných procesov a podporou emočného rozvoja žiakov.

Praktická časť bola zameraná na zmapovanie možností učiteľa na pôsobenie a rozvíjanie emočnej inteligencie žiakov v rámci školských osnov. Použitím „Dotazníka pre učiteľov mapujúceho emočnú inteligenciu“ sa zisťovalo, aké majú učitelia stredných škôl poznatky o emočnej inteligencii, nakoľko tieto poznatky vo svojej praxi využívajú a konkrétne aplikujú, aby pôsobili na žiakov a tým rozvíjali ich emočné schopnosti. „Testom emočnej inteligencie učiteľov“ sa skúmala úroveň ich EQ. V tejto časti bakalárskej práce boli aplikované poznatky získané na základe literárneho prieskumu.

Pedagogický výskum sa uskutočnil na štyroch stredných školách v Liberci. Zapojilo sa do neho 39 učiteľov, ktorí vyplnili dotazník a test. Na základe spracovaných výsledkov z dotazníkového šetrenia a testu sa dospelo k nasledujúcemu záveru: „*Predpoklad, že učitelia sami nemajú dostatočnú predstavu o emočnej inteligencii a ich pôsobenie na žiakov je v tomto smere väčšinou obmedzené.*“ sa čiastočne potvrdil. Väčšina učiteľov sa už s týmto pojmom stretla, uvedomujú si nutnosť podpory jej rozvoja prostredníctvom socioemočného učenia a sami sa snažia v rámci svojho vyučovania rozvíjať socioemočné schopnosti smerujúce k sebe samému a tiež k druhým. Avšak ich pôsobenie by mohlo byť intenzívnejšie a kvalitnejšie, keby prešli školením prostredníctvom vzdelávacích programov a osvojili si tak nové metódy a techniky sociálneho a emočného učenia, rozvíjajúce socioemočné schopnosti žiakov.

ZÁVEREČNÉ DOPORUČENIE:

Kombinácia kognitívneho a socioemočného učenia sa javí ako najperspektívnejšia cesta k rozvoju potenciálu každého žiaka. Preto by sa malo považovať za nový základ vzdelávania okrem kognitívneho učenia i učenie sociálne a emočné. Pre mnohých učiteľov je to niečo nové, pre iných ani nie. Učitelia, ktorí uplatnia tento prístup učenia, pripravia tak svojich žiakov na skúšky života, vychovávajú z nich zodpovedných občanov, ktorí sa budú okrem seba starať i o druhých a budú žiť kultúrnym a zodpovedným životom. Každý učiteľ by mal mať príležitosť na ďalšie vzdelávanie, ktoré by zahrňovalo i výcvik toho, ako realizovať celoškolské programy socioemočného učenia.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- [1] BRADBERRY, T. – GREAVESOVÁ, J.: Emoční inteligence v praxi, Columbus, Praha 2007, ISBN 978-80-7249-220-6.
- [2] GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G.: Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov: Vybrané výsledky práce učiteľov a školských psychologov v humanistickém alternatívnej škole priateľského partnerstva, Príroda, Bratislava 2002, ISBN 80-07-01177-3.
- [3] ENNEA ČR: Základy emočního a sociálního rozvoje osobnosti, ENNEA ČR, Liberec 2005, ISBN 80-239-6553-0.
- [4] GOLEMAN, D.: Emoční inteligence, Columbus, Praha 1997, ISBN 80-85928-48-5.
- [5] GOLEMAN, D.: Práce s emoční inteligencí, Columbus, Praha 1999, ISBN 80-7249-017-6.
- [6] MACHÁČ, M. – MACHÁČOVÁ, M. – HOSKOVEC, J.: Emoce a výkonnost, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1988.
- [7] URL: <<http://ei.czechian.net/>> [cit.2009-19-4].
- [8] URL: <http://kariera.ihned.cz/c4-10023710-22066890-q00000_d-jaka-je-vase-emocni-inteligence> [cit.2009-24-4].
- [9] URL: <http://www.pdf.umb.sk/2002/edit/psycho/imagess/acu__Emocionalna%20inteligencia.doc> [cit.2009-19-4].
- [10] SHAPIRO, L.E.: Emoční inteligence dítěte a její rozvoj, Portál, Praha 1998, ISBN 80-7178-238-6.
- [11] STUHLÍKOVÁ, I. – PROKEŠOVÁ, L.: Zvládání emočních problémů školáků, Portál, Praha 2005, ISBN 80-7178-534-2.
- [12] SCHULZE, R. – ROBERTS, R.: Emoční inteligence, Portál, Praha 2007, ISBN 978-80-7367-229-4.

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha 1: Dotazník pre učiteľov mapujúci emočnú inteligenciu

Príloha 2: Test emočnej inteligencie

Príloha 1:

Dotazník pre učiteľov mapujúci emočnú inteligenciu

Vážená pani učiteľka, vážený pán učiteľ,

som študentkou Technickej univerzity v Liberci Fakulty pedagogickej. Témou mojej bakalárskej práce je "Emočná inteligencia a možnosti vplyvu učiteľa".

Dovoľujem si Vás požiadať o spoluprácu tým, že odpoviete na nasledujúce otázky. Vhodnú odpoveď prosím zakrúžkujte.

Dotazník je anonymný a všetky Vami poskytnuté údaje budú použité len pre účely spracovania bakalárskej práce.

Za Vašu ochotu Vám vopred ďakujem.

Ing. Bc. Ivana Hazuchová

- | | | |
|---|-------------|--------------|
| 1) Vaše pohlavie? | muž | žena |
| 2) Do akej vekovej hranice spadáte? | do 40 rokov | nad 40 rokov |
| 3) Stretli ste už niekedy s pojmom emočná inteligencia? | áno | nie |
| 4) Myslíte si, že sa emočná inteligencia s pribúdajúcim vekom nemení? | áno | nie |
| 5) Zúčastnili ste sa v minulosti vzdelávacieho programu formujúceho sociálno – emočné schopnosti žiakov? | áno | nie |
| 6) Viete ako uplatniť metódy a techniky rozvoja emočných schopností žiakov do školskej reality? | áno | nie |
| 7) Spájate socioemočné učenie s učivom jednotlivých predmetov? | áno | nie |
| 8) Máte dostatok času a priestoru na spájanie socioemočného učiva s učebnou látkou jednotlivých predmetov? | áno | nie |
| 9) Hľadáte emocionálne zaujímavé situácie v obsahu jednotlivých tém učiva? | áno | nie |
| 10) Pestujete u žiakov citlivosť k názorom, problémom, postojom, pocitom, náladám i k odlišnostiam druhých? | áno | nie |
| 11) Učíte žiakov vlastnému hodnoteniu? | áno | nie |
| 12) Vediete žiakov k diskusii o vlastných emóciách a snažíte sa kultivovať ich vyjadrovacie schopnosti? | áno | nie |
| 13) Snažíte sa o vytváranie pozitívnej klímy v triede? | áno | nie |
| 14) Stretávate sa pri svojom inovatívnom spôsobe vyučovania s pochopením zo strany svojich kolegov? | áno | nie |

Príloha 2:

Test emočnej inteligencie učiteľov

- | | | | |
|-----|--|-----|-----|
| 1) | Reagujete väčšinou rýchlo a spontánne? | áno | nie |
| 2) | Ste skôr kľudný a vyrovnaný človek, ktorý sa hneď tak ničoho nezľakne? | áno | nie |
| 3) | Vaše nálady sa podľa situácie obyčajne menia? | áno | nie |
| 4) | Líšite sa radi od ostatných správaním, oblečením, štýlom života? | áno | nie |
| 5) | Spíte radi a obyčajne dobre? | áno | nie |
| 6) | Kontrolujete starostlivo svoje prejavy a správanie? | áno | nie |
| 7) | Potrebujete niekedy byť iba sami so sebou? | áno | nie |
| 8) | Väčšinou máte dobrú náladu a chuť do života? | áno | nie |
| 9) | Staroby a smrti ste sa nikdy nebáli? | áno | nie |
| 10) | Bojujete so svojimi zlovykmi? | áno | nie |
| 11) | Ste obyčajne spokojní so svojim správaním? | áno | nie |
| 12) | Máte občas pocit, že sa na vás okolie pozerá divne? | áno | nie |
| 13) | Myslíte si, že podobné problémy ako vy, má kdekto? | áno | nie |
| 14) | Spomienkové stretnutia vyhľadávate a tešia vás? | áno | nie |
| 15) | Prajete úprimne mladšej generácii ich možnosti? | áno | nie |
| 16) | Občas sa ľutujete, ale hneď to prejde? | áno | nie |
| 17) | Keď sa niečo nepodarí, hľadáte chybu najskôr u seba? | áno | nie |
| 18) | Považujete sa za šťastného človeka? | áno | nie |
| 19) | Ospravedlniť sa za svoju chybu považujete za samozrejmosť? | áno | nie |
| 20) | I v rozčúlení si dokážete zachovať jasnú hlavu? | áno | nie |