

Rozvoj emoční inteligence u studentek učitelství předškolního a elementárního vzdělávání

Stanislav Michek, Marie Herynková, Vladimíra Hornáčková,
Iva Košek Bartošová, Yveta Pohnětalová, Jana Marie Havigerová

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Redakci zasláno 15. 8. 2022 / upravená verze obdržena 23. 3. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 28. 3. 2023

Abstrakt: Cílem studie je ověřit vliv inovované výuky na změny emoční inteligence studentek předškolního a elementárního vzdělávání. Sekundárním cílem je představit čtenáři postupy a přidanou hodnotu používaných vzdělávacích aktivit u studentek. Jedná se o intervenční studii za využití kvantitativního přístupu. Intervence spočívaly v aktivitách rozvojového projektu *Nebojme se prožívání* během akademického roku 2021/2022 a promítly se ve změně přístupu vyučujících k výuce zaměřené na rozvoj emoční inteligence studentek. Ke zjištění dopadů intervence bylo testováno 98 studentek a studentů testem emoční inteligence MSCEIT (pretest i post test). Za dobu cca 7 měsíců intervencí nedošlo k statisticky významné změně emoční inteligence studentek a studentů.

Klíčová slova: prožívání, rozvoj emoční inteligence, pregraduální příprava učitelů, intervenční studie

Inteligence je jeden z nejstálejších pojmů řešených na poli (nejen) pedagogiky a psychologie. Úvahy o inteligenci byly zdokumentovány již u myslitelů v antickém Řecku a zájem o téma přetrvává – inteligence je živým tématem současných učebnic, akademických studií i popularizačních textů (Kriegbaum et al., 2018; Strenze, 2015).

Soustavný zájem o inteligenci souvisí zejména s předpokladem, že inteligence je klíčový faktor úspěchu: podle této premisy inteligence člověka „předurčuje“ k dosažení určitého stupně vzdělání a pracovní úspěšnosti. Tato premisa přetrvává, avšak zásadně se proměňuje vymezení pojmu inteligence. V antickém Řecku byla inteligence chápána jako schopnost rozumného uvažování a rozhodování (Fogarty, 2008), v renesanci jako podmínka vzdělanosti a učnosti, po velkou část minulého století jako latentní proměnná promítající se do výsledku testů IQ (Schneider & Flanagan, 2014).

Všechny přístupy vycházející z konceptu inteligence založené na kognitivních schopnostech a IQ se však ukázaly jako nedostatečné. Přibližně před padesáti lety se již nashromáždilo tolik důkazů, že bylo neoddiskutovatelné, že sám inteligenční kvocient nedokáže předpovědět úspěch akademický ani profesní. Toto poznání vedlo k deziluzi a začalo docházet k zásadní revizi pojmu inteligence (McClelland, 1973). Objevily se mj. koncepty sociální inteligence, personální inteligence, socio-emoční inteligence, koncepty mnohočetných inteligencí (Chakrabarti & Chatterjea, 2018). Společným jmenovatelem nových konceptů bylo rozšíření inteligence o složky spojené s prožíváním. Teprve kombinace kognitivních a prožitkových aspektů dokázala vést k uspokoivým predikcím úspěchu (Kriegbaum et al., 2018; Yavich & Rotnitsky, 2020).

Také autoři této studie si uvědomují, že k úspěšnému vzdělávání je nezbytné působit na celkový rozvoj studentů. Mezi všemi nekognitivními druhy inteligence ve výzkumech z prostředí vzdělávání vstupuje do popředí koncept emoční inteligence, na který jsme zacílili pozornost v naší studii. Cílem prezentované studie bylo na základě aplikace souboru inovací ve vzdělávání přispět k rozvoji emoční inteligence u studentek učitelství mateřských škol a prvního stupně základních škol.

1 Teoretická východiska prožívání a emoční inteligence

Emoce jsou neodmyslitelnou součástí lidského života. Jejich působení v lidské psychice má pervazivní (všepromikající) charakter – jsou základem toho, jak lidé vnímají a interpretují své zkušenosti (Corcoran & Tormey, 2010), při utváření osobní identity (Barrett, 2016; Keltner, 2019), stejně tak akademického sebepojetí (Goetz et al., 2010); působí při rozhodování a hodnocení (Turner & Stets, 2005), ovlivňují komunikaci s druhými (Keltner & Lerner, 2010). Emoce jsou základním prvkem emoční inteligence.

Termín emoční inteligence je spojen s několika různými koncepcemi, jako např. známá Golemanova Teorie mnohočetných inteligencí (Goleman, 2011), či Bar-Onova teorie emoční inteligence (Bar-On, 2005). Mnohdy je v těchto teoriích emoční inteligence ztotožňována s dobrým charakterem, osobnostními charakteristikami, sociálními dovednostmi nebo pracovně volnými vlastnostmi (jako horlivost, vytrvalost, empatie, pozitivní naladění, motivovanost). Proti takto široce pojaté emoční inteligenci se vymezili John D. Mayer a Peter Salovey (1997), kteří definují emoční inteligenci jako

schopnost vnímat emoce, zpřístupňovat a vzbuzovat emoce za účelem podpory myšlení, rozumět emocím a emočnímu poznání a regulovat emoce tak, aby jedince vedly k emočnímu a intelektuálnímu růstu. Tito autoři chápou emoční inteligenci jako soubor dovedností a kompetencí, které lze rozdělit do čtyř relativně samostatných a vzájemně hierarchicky uspořádaných složek (Corcoran & Tormey, 2010). Jednotlivé složky se autorům podařilo operacionalizovat jako měřitelné koncepty a vytvořili nástroj, test MSCEIT (Mayer et al., 2012; popis složek je v podkapitole „Metoda získání evidence“), který dokáže poskytnout porovnatelnou hodnotu emoční inteligence vyjádřenou jako emoční kvocient (dále EQ). Jelikož je emoční inteligence vymezena jako dovednost, dosažený EQ skór poskytuje „pouze“ informaci o aktuální úrovni rozvoje emoční inteligence, kterou lze systematickým působením dále rozvíjet a prostřednictvím jejího ovlivňování schopnosti s ní spojené zlepšit.

Koncept emoční inteligence je, i díky snadnějším možnostem jeho měření, předmětem řady studií z oblasti vzdělávání. Jejich výsledky prokazují vliv emocí a emoční inteligence na průběh i výsledky vzdělávání. Nežli nahlédneme na možnosti ovlivňování emoční inteligence, což je předmětem našeho výzkumného počínu, představíme nejprve několik studií, které popisují různé aspekty působení emocí ve vzdělávacím prostředí. Tento výčet má zejména motivační charakter: chceme ukázat, že ovlivňovat emoce a rozvíjet emoční inteligenci má v oblasti vzdělávání smysl.

Metaanalýza MacCann et al. (2020) ukázala, že emoční inteligence je jedním ze tří nejdůležitějších prediktorů pro akademický výkon, společně s inteligencí a osobnostním rysem svědomitost. Metaanalýza Camacho-Morles et al. (2021) ukázala, že s akademickým výkonem korelují pozitivní emoce (radost a nadšení), zatímco negativní emoce (vztek a nuda) korelují s nízkým výkonem. Datu a Fong (2018) ve své studii pozorovali tentýž vztah a dále zjistili, že akademický výkon koreluje též s úrovní výkonové motivace (neprožívají strach a stres z možného neúspěchu). Prožívání rizika neúspěchu ovlivňuje přítomnost druhých. Mänty et al. (2020) například ověřila, že negativní emoce vzbuzené při samostatném řešení obtížného úkolu se neutralizují či dokonce přerámují na pozitivní, pokud se na úkolu pracuje kolaborativně. Pozitivní emoce snižují úzkost z projevení chyby před ostatními, jak ukázala například studie Khajavy a jeho týmu (2017) na příkladu výuky cizího jazyka: pozitivní emoce zvyšují ochotu komunikovat a snižují prožívanou úzkost z projevení chyby před ostatními.

Pozitivní emoce se týkají konkrétních stavů, které jsou vyvolány aktuálními událostmi. Analogický vztah však byl prokázán i v souvislosti s obecnějším jevem duševní pohody. Duševní pohoda se týká celkového stavu psychického blaha a stability; zahrnuje pocit spokojenosti se životem, pozitivní vztahy, schopnost řešit problémy a odolat stresu a negativním emocím (Bornstein et al., 2003). Výzkumy ukázaly, že duševní pohoda a akademický výkon současně korelují s celkovou sebeúctou, a že jde o reciproční vztah (Yang et al., 2019). Sebeúcta se promítá do sociálních vztahů (kdo si více věří, lépe navazuje přátelské vztahy) a sociální vztahy jsou zdrojem zpětné vazby, která zpětně ovlivňuje sebeúctu (Wagner et al., 2017). Sociální vztahy jsou rovněž základem pro rozvoj některých složek emoční inteligence, jako například rozpoznání emocí. Například studie Wang et al. (2019) prokázala, že děti rozpoznají správně především emoce, které aktuálně prožívají ke svým spolužákům. Hlavním hybatelem emocí ve třídě je učitel. Učitel prožívající pozitivní emoce přirozeně přenáší pozitivní emoce na žáky (nakažlivost je základní vlastností emocí, viz Stuchlíková, 2013). Efekt při tom může být dlouhodobý. V longitudinální studii Frenzel et al. (2018) byl prokázán těsný vztah mezi pozitivní náladou učitele na začátku školního roku a pozitivními emocemi (radost, potěšení, nadšení) žáků po šesti měsících vzdělávání. Prožívané kladné emoce a celkově pozitivní třídní klima zlepšují průběh vzdělávání a i výsledky vzdělávání. Bylo prokázáno, že učitel s rozvinutější emoční inteligencí dokáže lépe ovlivňovat podmínky vzdělávání a je dobrým prediktorem úspěchu žáků (Curci et al., 2014). Rozvíjet emoční inteligenci učitelů je tak v zájmu všech zúčastněných aktérů vzdělávání.

Existují různé možnosti, jak rozvíjet emoční inteligenci. Jedna z prvních studií zkoumajících rozvoj emoční inteligence u studentů psychologie zjistila, že školením a trénováním emoční inteligence v malých skupinách se zlepšilo skóre emoční inteligence (dále EI) ve srovnání s kontrolní skupinou, která nedostala žádné školení ani trénink (Nelis et al., 2009). Rostoucí počet výzkumů dokládá, že úspěšné úsilí o rozvoj EI může zvýšit úroveň EI (Cohen-Katz et al., 2016; Herpertz et al., 2016; Slaski & Cartwright, 2003). Kvalitativní výzkum zkoumající vliv dvouletého programu rozvoje emoční inteligence zaměřeného na izraelské učitele zjistil pozitivní posun v EI (Dolev & Leshem, 2017).

Jiné studie neprokázaly rozvoj emoční inteligence. Například studie Szeles (2015) zkoumala vliv vrstevnického koučování na emoční inteligenci u studentů oboru vedoucí zdravotní sestra a neprokázala rozvoj emoční inteligence

měřené MSCEIT, přestože 80 % účastníků výzkumu v rozhovorech uvedlo, že pociťují změny ve schopnosti EI v důsledku intervence. Rovněž výzkum realizovaný u studentů učitelství prostřednictvím série workshopů zaměřených na rozvoj emoční inteligence prostřednictvím řady aktivity v rámci projektu akčního výzkumu neměl statisticky významný dopad na rozvoj celkové EI (Corcoran & Tormey, 2010).

I když se prožívání objevuje například v RVP (při vymezení klíčových kompetencí), zůstává stále mimo hlavní zorné pole vzdělávání a vzdělávacích politik. Prožívání je de facto skryté kurikulum školního vzdělávání (Kaščák, 2009; Vališová et al., 2011). Cílem naší studie je provést takové inovace ve vzdělávání, které by ovlivnily (pokud možno) všechny složky emoční inteligence studentů učitelství pro mateřské školy a pro 1. stupeň základních škol.

2 Metoda

Výzkum je derivátem rozvojového projektu *Nebojme se prožívání – rozvoj emoční inteligence studentů učitelství pro MŠ a 1. stupně ZŠ na PdF UHK z Otevřené výzvy*¹. Cílem projektu byla inovace vzdělávacích aktivit určených pro budoucí učitelky mateřských škol a 1. stupně ZŠ směrem k větší akcentaci emocí v kurikulu. Cílem této studie je ověřit vliv inovované výuky na změny emoční inteligence studentů předškolního a elementárního vzdělávání. Sekundárním cílem je představit čtenáři postupy a přidanou hodnotu používaných vzdělávacích aktivit jak u studentek², tak i u vyučujících.

Design

Jedná se o originální výzkumnou studii typu jednoskupinový pretest-posttest (single-group-pretest-posttest design, Shuttleworth, 2018; Tesch, 2016).

¹ <https://otevreno.org/otevrena-vyzva/>

² Jelikož v našem vzorku na 493 studentek = žen připadá 5 studentů = mužů, uvádíme dále v textu generické feminimum, tj. označení studentky, které vystihuje učící se v našich studijních programech. Generické feminimum užíváme pro název osoby v ženském rodě analogicky, jako v jiných tuzemských odborných studiích je užíváno generické maskulinum pro název osoby v mužském rodě, který je míněn jako neutrální z hlediska rodu biologického, neboť mluvčí biologický rod nezná, nebo ho v daném kontextu považuje za méně důležitý než jiné sociální charakteristiky.

Cíl

Cílem je získat statisticky relevantní evidenci (důkaz) o změně EI u dotčených studentů. Základem je získání standardizovaných kvantifikovatelných indikátorů emoční inteligence a měřený celkový efekt změny (t-test).

Metoda získání evidence

Vliv inovované výuky je operacionalizován jako změna skóre v jednotlivých subtestech testu emoční inteligence. Test MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer et al., 2012) tvoří celkem 141 položek, které jsou rozděleny do osmi úkolů, z nichž vždy dva reprezentují jednu ze čtyř základních složek emoční inteligence:

1. Složka *Vnímání emocí* reprezentuje schopnost rozpoznat, jak se člověk a lidé kolem něj cítí, a schopnost vyjadřovat pocity. Dále popisuje schopnost identifikovat emoce, jež jsou vyjádřeny v objektech, hudbě, umění, příbězích a prostředí, které člověka obklopuje. Zjišťování této schopnosti se opírá o teorii emočních výrazů tváře Paula Ekmana (viz Ekman & Friesen, 1971). Ta rozlišuje šest základních emocí: radost, smutek, hněv, strach, překvapení a odpor. Tyto emoce jsou podle teorie emočních výrazů tváře považovány za nejzákladnější a nejuniverzálnější emoce. Test měří schopnost rozpoznávat emoce ve výrazech tváře nebo v nespécifických podnětech (např. je předlohou fotka obličeje nebo krajiny). Vnímání emocí na lidských obličejích testuje část A, vnímání emocí na základě obrázků testuje část E.
2. Složka *Využití emocí* reprezentuje, do jaké míry je myšlení a ostatní kognitivní procesy informačně obohaceno emočním prožíváním. Zahrnuje schopnost vzbuzovat, využívat a pociťovat emoce a rovněž je využívat u kognitivních procesů. Může se to projevat například schopností využít emoce k řešení problémů tvořivým způsobem, k efektivnějšímu usuzování či rozhodování. Tuto složku test měří tím, že uživatelům nabízí různé úkoly, například rozluštění hádanky nebo řešení problému, a hodnotí, zda dokáží využít vhodné emoce k řešení úkolu. Využití emocí pro podporu testuje část B, využití emocí pro zpracování smyslových dojmů testuje část F.
3. Složka *Porozumění emocím* zahrnuje schopnost porozumět emoční informaci, rozpoznat, že existují skupiny vzájemně příbuzných emočních

pojmu. Rozumět, co vede k různým emocím, jak se vzájemně kombinují, vyvíjejí během vztahových změn, a dokázat tuto informaci zhodnotit například při porozumění, jakou roli hrají v jednání s druhými lidmi. Tato složka vychází z teorie komunikace emocí, která se zabývá tím, jak se emoce projevují v komunikaci mezi lidmi. Test ji měří skrze úkoly, kde respondenti musí analyzovat komplexní emoce na jejich složky či schopnost porozumět, jak se emoce proměňují jedna v druhou. Pro zvládnutí úlohy je nezbytná schopnost empatie, představitivost a dobrá slovní zásoba. Porozumění tomu, jak se mění emoce jedna v druhou, měří část C, schopnost analyzovat komplexní prožitky na jednotlivé emoce měří část G.

4. Složka *Řízení emocí* představuje schopnost člověka být otevřen pocitům a modulovat je u sebe i druhých tak, aby sloužily k podpoře osobního porozumění a růstu. Například se v určitých okamžicích emocím spíše poddat, než je potlačovat či racionalizovat, pracovat s emocemi uvážlivě, nikoli bezhlavě. Řízení emocí znamená zapojení emočního prožívání do myšlení a rozhodování. Tuto složku test měří tím, že uživatelům nabízí různé scénáře, ve kterých musí rozhodnout, jakým způsobem by řešili danou situaci, aby se cítili co nejlépe. Správné ohodnocení efektivnosti určitých emocí při dosahování cílů testuje část D, schopnost zapojit emoce do rozhodování, které se týká druhých lidí, testuje část H.

Tyto čtyři složky sytí dvě základní oblasti emoční inteligence: EI založenou na zkušenosti (části A, B, E a F) a strategickou EI (části C, D, G, H). Zkušenostní složka označuje míru, do jaké jednotlivec vnímá a přijímá emoční zážitky a je schopen je plně prožívat, zatímco strategická složka označuje míru, do jaké jednotlivec rozumí tomu, co emoce signalizují (např. že smutek typicky značí ztrátu) a jakým způsobem je používá pro strategické plánování, řízení druhých a sebeřízení (Ciarrochi et al., 2006; Mayer et al., 2012, s. 25).

Výsledek celého testu, jednotlivých složek a subtestů je vyjádřen vždy jako kvocient (EIQ), jehož průměr je 100 ± 15 a dále, o němž platí, že čím vyšší dosažená hodnota, tím lepší výsledek.

Metody intervence

Cílem intervencí je rozvoj všech čtyř sledovaných složek emoční inteligence, tj. ovlivňována bude schopnost rozpoznávat emoce, vyjadřovat emoce, regulovat emoce a využívat emoce. Abychom připravili vhodné intervence,

připomněli jsme nejprve, jak mohou vyučující rozvíjet jednotlivé složky emoční inteligence:

1. U schopnosti vnímání emocí se vyučující například může ptát, jaká emoce nejlépe vystihuje situaci na obrázku, na kterém je zachycena prázdná třída. Schopnost stojící v pozadí pak umožňuje správně identifikovat a lépe porozumět svým vlastním emocím i emocím ostatních lidí.
2. U schopnosti využití emocí by se vyučující například mohl ptát, která emoce může nejlépe pomoci při přípravě na hodně těžkou zkoušku. Tato druhá složka emoční inteligence je autory propojována rovněž s teorií a výzkumem synestezie, které ukazují, že emoce jsou spojeny s různými asociacemi, jako jsou barvy nebo chutě. Tato schopnost se může testovat například otázkou, jaké barvě se nejvíce podobá pocit těsně před obtížnou zkouškou. V reálném životě schopnost využívat emoce umožňuje lépe využívat emoce zejména pro motivaci nebo kreativitu.
3. U schopnosti porozumění emocím by se vyučující například mohl ptát, jaké slovo nejlépe vystihuje pocit v situaci, když má student těsně před hodně těžkou zkouškou. Tato schopnost v reálných sociálních situacích umožňuje dobře porozumět emocím a vhodně sdělovat své emoce druhým lidem.
4. U schopnosti řízení emocí by se vyučující například mohl ptát, jaké chování může pomoci, aby člověk zvládnul strach, který má před velmi těžkou zkouškou. V životě schopnost regulovat emoce umožňuje lépe se vyrovnat s těžkými situacemi nebo se stresem.

Příprava k inovacím – pro vyučující byly realizovány 4 workshopy s těmito tématy: 1) význam emocí z biologického hlediska, práce se strachem a úzkostí, práce se vztekem, práce se smutkem a radostí; 2) dramatická výchova; 3) expressive writing, health and words (v anglickém jazyce); 4) videotrénink interakcí – jak pracovat s emocemi ve prospěch učení.

Na základě poznatků z workshopů, studia zdrojů a vzájemné inspirace, byla do každého vyučovacího předmětu navržena inovace, buď na úrovni kurikulární (změny obsahu vzdělávání, např. do sylabu bylo zařazeno nové téma), nebo na úrovni didaktické (změna vzdělávací metody či formy, např. odlišný způsob testování výsledků učení). Inovace byly zařazeny celkem do 20 vyučovacích předmětů vyučovaných v akademickém roce 2021/2022 pro

obory Učitelství pro mateřské školy (bakalářský 3letý program, do 5 vyučovacích předmětů); Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami (navazující magisterský 2letý program, do 4 vyučovacích předmětů); Učitelství pro 1. stupeň základní školy (magisterský 5letý program, do 11 vyučovacích předmětů). Konkrétní inovace s vazbou na vyučovací předmět a rozvíjenou složkou EI prezentuje Tabulka 1.

Tabulka 1

Vztah vyučovacího předmětu, obsahu inovace a rozvíjené složky emoční inteligence

Ročník, semestr	Název vyučovacího předmětu	Obsah inovace	Snaha o rozvíjení složky EQ
Učitelství pro mateřské školy			
1., ZS	Tvořivá dramatika – improvizace	využití technik dramatické výchovy – např. technika „živých obrazů“ zobrazující stupňující emoce	Vnímání emocí, porozumění emocím
2., ZS	Průběžná praxe 1	sebereflexe prostřednictvím anketních otázek	Vnímání emocí, využití emocí, řízení emocí
2., ZS	Rozvíjení počáteční gramotnosti	zařazení relaxace s hudbou při výuce a následné sdílení pocitů	Vnímání emocí
2., LS	Základy výzkumu ve společenských vědách	emoce spojené s dotazováním dětí při rozhovoru či pedagogicko-psychologické diagnostice	Vnímání emocí
3., ZS	Průběžná praxe 2	sebereflexe prostřednictvím anketních otázek	Vnímání emocí, využití emocí, řízení emocí
Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami			
1., ZS	Komunikace s dítětem	využití modelových situací, ve kterých se studentky například učí složitou komunikační situaci vyřešit respektujícím způsobem; výtvarné vyjádření emocí	Vnímání emocí, využití emocí, porozumění emocím
1., LS	Personální management a hodnocení	vyzkoušení si výběrového pohovoru při získávání zaměstnání, či vyzkoušení si emočně vypjaté problémové situace z oblasti vedení lidí v mateřské škole	Vnímání emocí, využití emocí, řízení emocí

1., LS	Předškolní pedagogika s didaktikou 2	vypracování projektu, který by seznámil děti v MŠ s emocemi, sdílení aktivit rozvíjejících emoční prožívání žáků mezi studentkami	Porozumění emocím
2., LS	Rozvoj manažerských strategií a technik	realizování problémových situací, kdy studentky vstupují do rolí ředitele, učitele MŠ nebo rodičů dětí, jejich nahrání na video a následný rozbor	Vnímání emocí, využití emocí, řízení emocí
Učitelství pro 1. st. ZŠ			
1., ZS	Obecná psychologie	poznávání základních emocí	Vnímání emocí
1., LS	Psychologie osobnosti	popis emocí prožívaných během uplynulé žákovské kariéry studentek; písemná část zkoušky, kdy studentky zpracovávají svůj životopis zaměřený na vazbu osobnostních předpokladů a rizik pro profesi učitelky/učitele na 1. stupni ZŠ	Vnímání emocí
2., LS	Sociální psychologie	uvědomování si emocí	Vnímání emocí
2., LS	Školní psychologie	rozvíjení dovednosti aktivního naslouchání formou rozboru videa, nácviku rolí a následné diskuze; využití kazuistik – skutečných anonymizovaných událostí většinou s nějakým negativním či patologickým prvkem	Vnímání emocí, porozumění emocím
3., ZS a LS	Didaktika prvopočátečního čtení a psaní 1 a 2	práce s přírodninou a využití prožitkové situace následované sdílením prožitků, sdělení očekávání a pocitů	Vnímání emocí, porozumění emocím
4., ZS	Komunikace školy a rodiny	využití modelových situací, ve kterých se studentky například učí složitou komunikační situaci vyřešit respektujícím způsobem	Vnímání emocí, využití emocí, řízení emocí
4., ZS a LS	Průběžná pedagogická praxe 1 a 2	sebereflexe prostřednictvím anketních otázek	
4., LS	Základy metodologie společenských věd	emoce spojené s dotazováním žáků	Vnímání emocí
5., ZS	Management a evaluace školy	využití kazuistik – skutečných anonymizovaných událostí většinou s nějakým negativním či patologickým prvkem	Vnímání emocí, využití emocí, řízení emocí

Nebudeme zde poskytovat popis všech provedených změn, ale nabízíme dvě ukázky (pro popis všech intervencí není prostor, proto uvádíme odkaz na LMS Moodle, kde jsou k dispozici téměř všechny provedené inovace³).

Vyučovací předmět *Obecná psychologie*. Téma emoce je samostatné téma s hodinovou dotací 1 přednáška + 1 seminář. Před inovací měla přednáška podobu převážně monologického výkladu (powerpoint obsahující definice, vlastnosti emocí, hlavní teorie emocí). Inovovaná přednáška byla převedena do Nearpodu a byla rozšířena o interaktivní prvky (například na fotografiích různých výrazů tváře vyučující bylo za úkol rozpoznat, o jaké emoce se jedná). Vytvořen byl zcela nový seminární úkol, a to popis emocí prožívaných během uplynulé žákovské kariéry studentek, jenž vrací téma k osobní zkušenosti studentek: studentky měly za úkol rozvzpomenout se na emoce, které prožívaly v průběhu školy ony samy, tyto emoce krátce prodiskutovaly, a pak měly studentky za úkol vybrat z 30 nabídnutých emocí (případně doplnit svoji) tři kladné a tři záporné emoce a ke každé přiřadit odpověď na otázku, jak často ji ve škole prožívaly, co bylo jejím spouštěčem, jaké myšlenky se jim při tom honily hlavou, jaký tělesný pocit a kde v těle cítily, jak se chovaly a případně jaký byl dopad, výsledek, vyústění emoční situace. Následná diskuse vedla k porovnávání zkušeností, zážitků, názorů, úvahám o sobě sama, o spolužačkách i obecně o školství.

Vyučovací předmět *Tvořivá dramatika – improvizace*. V rámci vyučovaného předmětu se studentky učí mimo jiné vstupovat do rolí a vyjadřovat své emoce, které jsou v tvořivé dramatice velice frekventované a zároveň žádoucí. Přes vlastní osobnostní pojetí, vyjádření a prostřednictvím neverbální komunikace (mimika, gesta, postoj, haptika apod.) využívají metody a techniky tvořivé dramatiky. Konkrétně se jedná o techniku „živých obrazů“ (fotografií) neboli sousoší pro společné vyjádření emocí: radost a stupňující radost, smutek a zoufalství v motivaci „smutný - zoufalý strom“, překvapení a empatie. Studentky si vyzkoušely emočně vypjaté situace motivované příběhem a pohádkou. Vstupovaly do rolí a díky emocím prožívaly a řešily problémy, ve kterých využívaly improvizaci jako jednu z hlavních metod dramatické výchovy. Následně studentky reflektují a sebereflektují, kdy rozebírají, pojmenovávají prožívání a své vznikající emoce. Zároveň hledají cestu, jak s emocemi pracovat.

³ Kurz je v prostředí LMS Moodle: *Nebojme se prožívání* – <https://kurzy.uhk.cz/course/view.php?id=3712>; Heslo pro hosty je: silneemoce2021-22.

Výzkumný soubor

Studentky se při výuce v akademickém roce 2021/2022 setkaly s jedním až pěti inovovanými vyučovacími předměty. Inovace vyučovacích předmětů se dotkla 439 studentek a 5 studentů (z toho 147 v kombinované formě), z toho 262 se zaměřením na první stupeň a 182 na předškolní vzdělávání.

Ověření vstupních předpokladů bylo zjišťováno prostřednictvím testu MSCEIT na podzim 2021 (pretest ve dnech 22.9.–19.10.2021, N = 153), ověření změny následně po dvou semestrech na jaře 2022 (posttest proběhl 24.4.–6.6.2022, N = 114). Průměrná délka internace odpovídá 7 měsícům. Soubory se plně nepřekrývaly (některé studentky se zúčastnily pouze jednou); data z obou sběrů dat byla získána od 98 studentek (96 žen, 2 muži). Všechny zúčastněné byly studentky denního studia, jejich průměrný věk byl 20,97 – blíže údaje poskytuje Tabulka 2.

Tabulka 2

Studentky, které se účastnily obou testování EI

program	ročník	počet	průměrný věk
Učitelství pro mateřské školy	1.	8	20,8
	2.	2	22,5
	3.	1	23,0
Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami	1.	8	23,3
	2.	6	24,5
Učitelství pro 1. stupeň základních škol	1.	55	19,8
	2.	9	21,1
	4.	9	23,2

Analýza dat

Výsledné hodnoty skóre MSCEIT byly automaticky generovány výzkumným prostředím (online test v prostředí www.hogrefe-online.com). Data byla analyzována v programu IBM SPSS Statistics 24. Byly ověřeny předpoklady a testována normalita dat pomocí Kolmogorova-Smirnovova testu. Normalita nebyla potvrzena, proto byl k porovnání změn použit neparametrický párový Wilcoxonův test.

3 Zjištění

3.1 Přidaná hodnota emoční inteligence

Výsledky testování emoční inteligence studentek, které se účastnily obojího testování, prezentuje Tabulka 3. Sumarizované výstupy Wilcoxonova testu pro závislé výběry, které jsou v Tabulce 3, ukazují, že vlivem intervencí došlo ke statisticky významnému zlepšení pouze v dimenzi Strategická emoční inteligence ($p < 0,005$), kdy se jednalo o malý efekt (Cohenovo $D = 0,257$).

Tabulka 3

Rozdíly v pretestu a v posttestu při měření emoční inteligence

	Před intervencí - 10/2021 normované v EIQ		Po intervencí - 05/2022 normované v EIQ		Rozdíl		
	Průměr	SD	Průměr	SD	p	Z	Wilcoxonovo W
Emoční inteligence	92,5	10,9	93,6	12,0	0,251	-1,148	2332,5
Emoční inteligence založená na zkušenostech	96,7	11,5	96,3	12,5	0,976	-0,031	2177,5
Vnímání emocí	100,4	13,5	98,7	14,3	0,338	-0,959	1893,0
Využití emocí	93,9	9,6	94,5	9,8	0,585	-0,546	2183,0
Strategická emoční inteligence	89,6	11,4	92,7	12,3	0,032	-2,149	2858,5
Porozumění emocím	86,1	10,6	88,2	10,4	0,07	-1,81	2823,0
Řízení emocí	103,8	15,9	104,9	14,1	0,551	-0,596	2440,5

V kolika případech došlo k významné změně emočního inteligenčního kvocientu, bylo zjištěno zapojením konfidenčního intervalu, který má pro každou dimenzi jinou hodnotu a jenž byl porovnán s přidanou hodnotou u individuálních výsledků testovaných – viz Tabulka 4.

Tabulka 4*Přidaná hodnota rozvoje emoční inteligence*

	Vývoj: emoční inteligence (EQ)	Vývoj: emoční inteligence založená na zkušenostech	Vývoj: vnímání emocí	Vývoj: využití emocí	Vývoj: strategická emoční inteligence	Vývoj: porozumění emocím	Vývoj: řízení emocí
konfidenční interval (v EIQ)	9	9	9	17	14	15	17
Jednonásobek konfidenčního intervalu versus přidaná hodnota (srov. Copay et al., 2007)							
pokles (počet)	11	10	20	2	7	5	7
stagnace (počet)	69	74	67	92	73	79	75
růst (počet)	18	14	11	4	18	14	16
Dvojnásobek konfidenčního intervalu versus přidaná hodnota = nepřekrývají se intervaly spolehlivosti zjištěných hodnot							
pokles (počet)	1	6	9		1	1	1
stagnace (počet)	92	90	87	98	95	97	97
růst (počet)	5	2	2		2		

Tabulka 4 je klíčová. Data ukazují, že u testované části dotčené populace studentek, které byly zapojeny do inovačního projektu zaměřeného na rozvoj emoční inteligence a personálně-sociálních kompetencí, se prakticky během 7 měsíců intervencí neprojevil měřitelný efekt. Konkrétně, operujeme-li s mírnějším kritériem (růst = posun o velikost konfidenčního intervalu), pozorujeme zhruba u desetiny studentek zlepšení, avšak u stejného počtu zhoršení, u většiny stagnaci. Aplikujeme-li přísnější kritérium, je výsledkem prakticky u všech jedinců stagnace, jen jednotky vykazují výrazné zlepšení, ale zároveň jednotky vykazují i výrazné zhoršení. Očekávaný efekt změny EI se neprojevil.

4 Diskuse

Výsledky emoční inteligence měřené testem

Centrem pozornosti studie je emoční inteligence studentek učitelství. Přínosem studie je také deskriptivní zjištění úrovně čtyř sledovaných složek emoční inteligence u studentek učitelství. Výsledné normované skóry ukazují, že emoční inteligence sledovaných studentek se pohybuje v pásmu normy populačního průměru. Porovnáme-li výsledky s jinými studiemi, zjistíme, že dosažená hodnota je řádově pouze o jednotky bodů odlišná od výsledků studentů učitelství v jiných studiích, avšak výsledky našich studentů jsou vždy o tyto jednotky nižší (např. v Irsku Corcoran & Tormey, 2013; ve Španělsku Gutiérrez-Moret et al., 2016). Překvapivým může být zjištění Hladíka a Andrysové (2019), že emoční inteligence slovenských studentů je vyšší než studentů českých, avšak v této studii byla měřena dotazníkem, nikoli testem.

Rozdíl mezi skóry by jistě nebyl statisticky průkazný, avšak zavdává podnět k úvaze, proč naši studující nedosahují před ani po intervenci přeci jen vyšších bodových hodnocení? Příčiny mohou být shledávány na mnoha rovinách. Je možné, že rozdíl je dán sociokulturními zvyklostmi v rodinné výchově. Je nutno si uvědomit, že výchova v Česku je poměrně stabilně méně zaměřená na podporu a rozvoj emocí v porovnání s jinými státy (Barber et al., 2005). Porevoluční generace mladých lidí navíc prudce měnila své rodičovské zvyklosti, evidován byl odlišný postoj k plození (mateřství se začalo odkládat), změna partnerských zvyklostí (po revoluci prudce vzrostl počet nesezdaných párů), posun poměru práce-rodina (lidé začali trávit méně času v rodině, častěji cestovali nebo se více věnovali kariéře), což se promítlo i do změny výchovných stylů a změn v rodičovském chování (Chromková Manea

& Rabušic, 2019; Sobotka et al., 2008). Z uvedeného lze dedukovat, že dotčené studentky jsou ještě generací, jejichž rodiče nejspíše teprve zkoušeli výchovu více otevřenou emocím, neměli s rozvojem autentické zkušenosti a neměli zautomatizované účinné způsoby rozvoje EQ u sebe ani svých potomků.

Analogický trend můžeme sledovat ve školství. Celosvětově byla v průběhu 20. století emoční výchova přehlížena, i když jednotliví kantoři jí věnovali pozornost (Petrovič & Dmitrijevič, 2020). Emočně-sociální výchova se začala intenzivněji promítat do vzdělávacích programů zejména na tzv. Západě přibližně na přelomu století. Bowles et al. (2017) porovnávali čtyři země a shledali různorodé přístupy k zavádění: například v USA či Austrálii se stalo socio-emoční vzdělávání mandatorní částí kurikula, v Portugalsku doporučenou, ale nepovinnou součástí kurikula, zatímco Polsko teprve zavedení do kurikula zvažovalo. Systematická přehledová studie Eklundové et al. (2018) ukázala, že závisí na stupni vzdělávání, například v USA má všech 50 států zahrnutu socio-emoční výchovu do programů předškolního vzdělávání, ale už jen 11 států do programů prvostupňového vzdělávání. Stejný trend, s malým zpožděním, pozorujeme i v Česku. Také u nás se vzdělávání v oblasti emocí (resp. socio-emočního zdraví) dlouhodobě nepovažovalo za prioritní a donedávna nebylo zakotveno v oficiálních vzdělávacích plánech (Mehešová, 2017). Situace se mění až v posledních letech – aktuálně vláda naopak považuje well-being ve školách za svoji prioritu (viz priority MŠMT v rámci předsednictví ČR v Radě EU).

Zároveň bylo zjištěno, že učitelé často nemají dostatečné vzdělání v této oblasti a vzdělávací programy často nejsou dostatečně přizpůsobeny potřebám dětí a žáků v oblasti emocí (Day & Leitch, 2001). V porovnání se zahraničím se ukázalo, že v některých zemích, jako je například Anglie nebo Severní Irsko, je výchova emocí výrazně více zahrnuta do vzdělávacích programů a učitelé mají více příležitostí k vzdělávání se v této oblasti (Day & Leitch, 2001). Vzorem školství z hlediska edukačních výsledků bývá Finsko. V porovnání s ním se ukázalo, že vzdělávání ve Finsku je zaměřeno holisticky, nejen na rozvoj akademických kompetencí, ale rovněž kompetencí osobnostních, včetně důrazu na rozvoj emocionálního sebeuvědomění, empatie a komunikace (Niemi, 2015). Ve studii Corcoran et al. (2017) finští učitelé mj. vykazovali vyšší míru spokojenosti s vlastní připraveností na výuku emocí a považovali tuto oblast za důležitou součást vzdělávání, neboť se prokazatelně promítá i do výsledků učení žáků (v této studii se prokázal vliv na čtení,

matematiku a vědní disciplíny v K12⁴). Nižší výsledný skóre studentek v naší studii může souviset s českým školstvím „slaběji“ rozvíjejícím emoce, v němž všechny strávily minimálně 14 let.

Jednu z možných interpretací shledáváme také v nedostatečně individualizovaném přístupu ve vzdělávání. Příčinou tohoto stavu může být množství žáků ve třídě. Existuje řada studií, které prokazují, že větší počet žáků ve třídě vede ke snížení individualizovaného přístupu k žákům a může vést k negativním konsekvencím v oblasti emočně-sociální u učitelů a žáků. Jednou z takových studií je například longitudinální studie provedená týmem Blatchford et al. (2003), která zkoumala na vzorku 5000 dětí vztah mezi počtem žáků ve třídě a mj. sociálním chováním žáků. Autoři této studie zjistili, že větší počet žáků ve třídě vede mj. k méně společenským a agresivnějším vztahům mezi dětmi. Učitelé ve větších třídách nemají možnost poskytnout větší individuální pozornost každému žákovi a tím zlepšit akademické výsledky i sociální chování žáků. Mnohé studie, např. studie provedená na vzorku téměř 200 reálných tříd Frenche (1993) a 65 učitelů na různě velkých třídách ve virtuální realitě (Huang et al., 2022), se zaměřují na vztah mezi počtem žáků ve třídě a emocemi učitelů, a shodují se, že učitelé, kteří mají větší počet žáků ve třídě, mají vyšší úroveň stresu a úzkosti a nižší úroveň spokojenosti se svou prací. Tyto negativní emoce učitelů mohou také ovlivnit emoční klima ve třídě a potlačovat rozvoj emoční inteligence u žáků. Výsledky naší studie tak mohou být apelem pro snížení počtu žáků ve třídách i ve vysokoškolském vzdělávání a pro hluboce individualizovaný přístup ke vzdělávání, podporující rozvoj celé osobnosti žáka.

Výsledky implikují otázku, proč respondenti v této studii dosáhli nejnižšího skóre právě v subtestu Porozumění emocí? Připomeňme, že tato složka emoční inteligence zahrnuje schopnost porozumět emoční informaci, rozumět, co vede k různým emocím, jak se vzájemně kombinují, vyvíjejí během vztahových změn a dokázat tuto informaci zhodnotit například při porozumění, jakou roli hrají v jednání s druhými lidmi. Pro zvládnutí úlohy je nezbytná schopnost empatie, představitivost a dobrá slovní zásoba. Všechny tyto schopnosti se liší napříč obory. Například studie Torres et al. (2016) zjistila, že nejvyššího skóre kognitivního přijetí dosahují studující učitelství hudby

⁴ K-12 je anglický výraz, který označuje rozsah let veřejně podporovaného primárního a sekundárního vzdělávání ve Spojených státech a Kanadě a v dalších zemích, tj. vzdělávání ve veřejných školách, od mateřské školy do 12. třídy. Více na <https://en.wikipedia.org/wiki/K%E2%80%9312>.

(dokáží porozumět druhému), nejvyšší skóre na škále empatického stresu⁵ dosahovali studenti psychopedagogiky (dokáží se vžít do problémů a strádání druhých). Mezi příčinami nižšího skóre v porozumění emocím může hrát roli i předpoklad, že je vyšší celospolečenské očekávání ohledně emocionálního projevu a správného chování učitelů, což vede k vyššímu stresu a nižší sebedůvěře. Všechny jmenované okolnosti (nedostatek důrazu na rozvoj emoční inteligence v rodinném prostředí, ve školním prostředí, konzervativní přístupy a společenská očekávání) nebyly dosud dostatečně zdokumentovány, jejich vysvětlení vyžaduje nepochybně další bádání. V neposlední řadě se nabízí úvaha, jak byl vytvořen tuzemský standardizační soubor firmou Hogrefe – Testcentrum s.r.o. poskytující test MSCEIT v elektronické podobě, aneb k jaké populaci vztahujeme výsledky našich studentek.

Vlivem intervencí došlo z hlediska významu k malému efektu ke zlepšení Strategické EI studentek. Tzn. zúčastněné studentky mají o „něco málo“ lepší schopnosti chápat a zvládat emoce, aniž jsou nutně schopny je adekvátně vnímat nebo plně prožívat (Mayer et al., 2012, s. 25). Z výsledků je zřejmé, že na vzorku 96 studentek a 2 studentů za dobu cca 7 měsíců intervencí při působení v jednom až v pěti vyučovacích předmětech na studentky k statisticky významné změně emoční inteligence nedošlo. Výsledek byl překvapením. Očekávali jsme, že změna v podobě přidané hodnoty emoční inteligence se projeví. Průběh inovací tomu nasvědčoval. Nicméně výsledky testu jsou podobné jako v případě irské studie (Corcoran & Tormey, 2010), kdy série workshopů zaměřených na rozvoj EI u studentů učitelství a řady aktivit v rámci projektu akčního výzkumu neměly statisticky významný dopad na rozvoj celkové EI. Výsledek vedl k zamyšlení, co vlastně měří test emoční inteligence. Lze ovlivnit emoční inteligenci natolik, aby se změna projevila v testu? Mnohé studie (např. Cohen-Katz et al., 2016; Herpertz et al., 2016; Hodzic et al., 2017; Slaski & Cartwright, 2003) prokazují, že cílené působení vede k rozvoji emoční inteligence, a proto mohou být inspirací a motivací. Nicméně to vyžaduje další zkoumání, o jak dlouhou intervenci a v jaké intenzitě by mělo jít.

⁵ Empatický stres je schopnost sdílet negativní emoce druhého člověka, emocionálně se na něj naladit (více např. ve studii White & Buchanan, 2016). Tato schopnost byla měřena ve studii Torres et al. (2016) testem: „Test de Empatía Cognitiva y Afectiva“ (TECA; López-Pérez et al., 2008 in Torres et al., 2016).

Etická dilemata intervence – výuky emocím

Realizovaná inovace výuky zaměřená na rozvoj emoční inteligence studentek v sobě obsahovala situace, které vyžadovaly citlivé reakce vyučujících, řešení etických dilemat, jak reagovat na silné emoční reakce studentek, ale i na své vlastní. Další výzvou pro vyučující byla otázka toho, jak zacházet s osobními informacemi od studentek získanými při sdílení. Vyučující na tyto situace do jisté míry byli připraveni společně absolvovanými workshopy, při kterých si vyjasňovali svoje postoje a hledali odpovědi na to, jak zajistit bezpečné prostředí pro studentky při výuce. Shoda byla v důrazu na autenticitu vyučujících, kteří do jisté míry svým přístupem ukazují, jak emočně vypjaté situace řešit. Autenticita vyučujících se prolíná s využíváním referenční báze moci učitele (např. French & Raven, 1959; Vlčková et al., 2015), kdy žák/student vnímá učitele jako někoho, kdo je mu blízký, s kým má mnoho společného a komu by se případně chtěl podobat. Současně by vyučující měl využívat profesionalitu, tj. i svoji expertní bázi moci (např. Vlčková et al., 2015), kdy by se mělo jednat o osobu, která se své činnosti dlouhodobě věnuje a disponuje značnými zkušenostmi, jež z ní činí experta (viz Ericsson, 2006).

Limity

Při posuzování výsledků předkládané studie je třeba vzít v úvahu hned několik omezení. Omezení daná výběrem respondentů (příležitostný výběr), nedostatečnou reprezentativností vzorku (jedná se o studentky z jedné univerzity, dvou oborů, avšak vyučovaných v rámci téhož pracoviště), velikostí vzorku (vzhledem k očekávané velikosti změny je počet nedostatečný). Limitou je bezesporu absence kontrolního souboru, čímž je znemožněno porovnání změny a posouzení ostatních vlivů (jako vliv aktuálních společenských, kulturních, geopolitických a jiných faktorů na průběh a výsledky studie). Určitým, byť přijatelným, omezením je nedostatečná evidence okolností získávání dat (test nebyl zadáván v kontrolovaných podmínkách, například v rámci vyučovací hodiny, nýbrž jej respondenti realizovali v domácích podmínkách a na různých zařízeních). Nebyly kontrolovány intervenující proměnné (jako např. motivace k výkonu, úroveň inteligence). Samostatnou kapitolou jsou pak omezení spojená s intervenčním programem: intervence (implementace inovativních prvků do vzdělávání) byly realizovány různými vyučujícími v rámci různých vyučovacích předmětů. Nebyl kontrolován vliv jednotlivých intervencí, ale byl pouze měřen celkový efekt. Ačkoli se všichni zapojení vyučující snažili cílit aplikované inovace ve vzdělávání na rozvoj

emocí, nešlo o systémové změny. Nebyli zapojeni všichni vyučující – nezapojení vyučující setrvali na svých osvědčených vzdělávacích postupech, které, v ojedinělých případech, mohly být v rozporu s nastolovaným trendem a jež mohly působit kontraproduktivně (například na výkon zaměření vyučující, kteří – nevědomky – popírají emoční projevy a potřeby studentů, ve svých reakcích uplatňují různé druhy psychologických obran a komunikačních faulů, verbální agresí atp.). Bariérou v působení však bezesporu mohli být rovněž zapojení vyučující, kteří sice prošli několika kurzy, ale sami dosud reflektují své limity v rozvoji vlastní emoční inteligence.

Na tomto místě si dovoluujeme uvést i obecný postřeh. Když jsme uvažovali o souvislostech realizovaných intervencí, uvědomili jsme si dvě limity platné obecně pro současné vysokoškolské vzdělávání: vysokoškolské vzdělávání probíhá (převážně) izolovaně a vyučující nemají (většinou) jasnou představu, čím vším procházejí studenti daného oboru. Intervenující vyučující za této studie vystudovali „něco jiného někde jinde“ (jiný obor, než který studují studenti a na jiné univerzitě, než kde nyní učí) – nemají tedy autentickou životní zkušenost celého studijního programu. Obsah jiných vyučovacích předmětů, než které sami učí, znají většinou ze sylabů a útržkovitých informací (pokud nejsou garanti studijního programu). Výuka předmětů probíhá separátně (nejsou zvykem například vzájemné hospitace). V praxi může docházet k duplikaci poznatků, které jsou u studentů rozvíjeny, k nesladění toho, kdy a co je vyučováno nebo dokonce k působení v opačném směru („ten říká to a ten zas ono“). Tento postřeh uvádíme nejen jako limit naší studie, ale jako obecný apel – pokud chceme dobře komplexně vzdělávat, bylo by optimální pracovat co nejvíce týmově, využívat nástrojů jako vzájemné hospitace, společné reflexe, sdílené supervize a všech dalších metod, které mohou nejen podpořit rozvoj emoční inteligence a měkkých dovedností, ale plnohodnotný rozvoj všech aktérů vzdělávání.

5 Závěrem

Profesní příprava budoucích učitelů vyžaduje podmínky pro komplexní rozvoj. Kompetence z oblastí sociálně-psychologických a personálních jsou stále spíše mimo centrum pozornosti aktérů vzdělávání (vyučujících, akreditační komise atp.). Podpora rozvoje emoční inteligence je potřebná a je možná. Měření efektu změny standardizovanými testy však v relativně krátkém období půl roku nedokáže odhalit hloubku a kvalitu skutečného posunu, který

u studentů v oblasti emoční inteligence nastal. Často jediný zážitek v rámci některé z technik nebo informace (často o sobě) zažehne změnu, která je ale testy neměřitelná. Je třeba v rámci různých vyučovacích předmětů studentům poskytovat prostor k takovým zážitkům, aby se zvýšila šance, že k růstu dojde. Vůle a chuť realizovat změny je u vyučujících stále přítomná, ale okolnosti často odpoutávají pozornost a aktivity od soustředění na inovaci výuky tímto směrem (velká časová zátěž, množství výukové povinnosti, vedlejší pracovní poměry, dojíždění atp.). Finanční podpora (narovnání platů, odměňování inovativních aktivit, rozvojové granty, financování osobnostního rozvoje pedagogických pracovníků atp.) je katalyzátorem změny. Profesní rozvoj vyučujících (např. Starý et al., 2012) je třeba motivovat „ze zdola“ = sami vyučující určují na základě jejich osobních cílů, které jsou sladovány s cíli studijního programu a profilem absolventa. Osobní změna se následně promítá do změny celé organizace – mění se atmosféra a klima na pracovišti, které studenti vnímají a prožívají stejně intenzivně jako obsah kurikula. Už Aristoteles říkal, že „Vzdělávání mysli bez vzdělávání srdce není žádné vzdělávání“ a naším společným cílem je vzdělaná společnost.

Literatura

- Barber, B., Stolz, E., & Olsen, J. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4), 1–13.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), *Special Issue on Emotional Intelligence. Psicothema*, 17.
- Barrett, L. F. (2016). The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1), 1–23.
- Blatchford, P., Edmonds, S., & Martin, C. (2003). Class size, pupil attentiveness and peer relations. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 15–36.
- Bornstein, M. H., Davidson, L., Keyes, C. L. M., & Moore, K. A. (2003). *Well-being: Positive development across the life course*. Psychology Press.
- Bowles, T., Jimerson, S., Haddock, A., Nolan, J., Jablonski, S., Czub, M., & Coelho, V. (2017). A review of the provision of social and emotional learning in Australia, the United States, Poland, and Portugal. *Journal of Relationships Research*, 8(E16).
- Camacho-Morles, J., Slep, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051–1095.
- Chakrabarti, G., & Chatterjea, T. (2018). Intelligence, emotions or the emotional intelligence: Theories and evidence in global context. In G. Chakrabarti & T. Chatterjea, *Employees' emotional intelligence, motivation & productivity, and organizational excellence* (s. 11–50). Palgrave Macmillan.

- Ciarrochi, J. E., Forgas, J., & Mayer, J. D. (2006). *Emotional intelligence in everyday life*. Psychology Press, Taylor & Francis.
- Cohen-Katz, J., Sternlieb, J. L., Hansen, S. E., & Dostal, J. A. (2016). Developing emotional intelligence in the clinical learning environment: A case study in cultural transformation. *Journal of Graduate Medical Education*, 8(5), 692–698.
- Copay, A. G., Subach, B. R., Glassman, S. D., Polly, D. W., & Schuler, T. C. (2007). Understanding the minimum clinically important difference: A review of concepts and methods. *The Spine Journal*, 7(5), 541–546.
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2010). Teacher education, emotional competencies and development education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2448–2457.
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*, 35, 34–42.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2017). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72.
- Curci, A., Lanciano, T., & Soleti, E. (2014). Emotions in the classroom: The role of teachers' emotional intelligence ability in predicting students' achievement. *The American Journal of Psychology*, 127(4), 431–445.
- Datu, J. A. D., & Fong, R. W. (2018). Examining the association of grit with test emotions among Hong Kong Chinese primary school students. *School Psychology International*, 39(5), 510–525.
- Day, Ch., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21–39.
- Eklund, K., Kilpatrick, K. D., Kilgus, S. P., & Haider, A. (2018). A systematic review of state-level social-emotional learning standards: Implications for practice and research. *School Psychology Review*, 47(3), 316–326.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 124–129.
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 683–704). Cambridge University Press.
- Fogarty, G. J. (2008). Intelligence: Theories and issues. In J. Athanasou, *Adult educational psychology* (s. 181–208). Brill–Sense.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group dynamics* (s. 259–269). Harper & Row.
- French, N. K. (1993). Elementary teacher stress and class size. *Journal of Research & Development in Education*, 26(2), 66–73.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628–639.

- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology, 35*(1), 44–58.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Metafora.
- Gutiérrez-Moret, M., Ibáñez-Martínez, R., Aguilar-Moya, R., & Vidal-Infer, A. (2016). Assessment of emotional intelligence in a sample of prospective secondary education teachers. *Journal of Education for Teaching, 42*(2), 123–134.
- Herpertz, S., Schütz, A. & Nezlek, J. (2016). Enhancing emotion perception, a fundamental component of emotional intelligence: Using multiple-group SEM to evaluate a training program. *Personality and Individual Differences, 95*, 11–19.
- Hladík, J., & Andrysová, P. (2019). Emotional intelligence of university students in central Europe: Crosscultural comparison between Czech and Slovak students. *Sociológia a spoločnosť, 4*(2), 1–14.
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2017). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review, 10*(2), 138–148.
- Huang, Y., Richter, E., Kleickmenn, T., & Richter, D. (2022). Class size affects preservice teachers' physiological and psychological stress reactions: An experiment in a virtual reality classroom. *Computers & Education, 184*, Article 104503.
- Chromková Manea, B., & Rabušic, L. (2019). Marriage, childbearing and single motherhood: Trends in attitudes and behaviour in Czechia and Slovakia from 1991 to 2017. *Sociální studia / Social studies, 16*(2).
- Kaščák, O. (2009). Rituály a skryté kurikulum alebo Kam v pedagogike zaradiť rituálne štúdie? Teoretická (a biografická) rekonštrukcia. *Studia Paedagogica, 14*(2), 29–40.
- Keltner, D. (2019). *The power paradox: How we gain and lose influence*. Penguin Books.
- Keltner, D., & Lerner, J. S. (2010). Emotion. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (s. 317–352). John Wiley & Sons.
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Barabadi, E. (2017). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: Applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition, 1*–20.
- Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 25*, 120–148.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin, 146*(2), 150–186.
- Mänty, K., Järvenoja, H., & Törmänen, T. (2020). Socio-emotional interaction in collaborative learning: Combining individual emotional experiences and group-level emotion regulation. *International Journal of Educational Research, 102*, Article 101589.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (s. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2012). *MSCEIT – Test emoční inteligence. Příručka*. Autoři českého vydání: (P. Humpolíček, A. Slezáčková. Hogrefe) – Testcentrum.

- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- Mehešová, M. (2017). Social-emotional health of university students and the importance of its research. *Acta Educationis Generali*, 7(2), 79–85.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36–41.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 279–294.
- Petrovič, J., & Dmitrijevič, D. (2020). *Emotional education in 20th century Serbian pedagogy*. Science and teaching in educational context.
- Schneider, W. J., & Flanagan, D. P. (2014). The relationship between theories of intelligence and intelligence tests. In S. Goldstein, D. Princiotta, & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of intelligence* (s. 317–340). Springer.
- Shuttleworth, M. (2018). *Pretest-posttest designs*. Sage.
- Slaski, M. & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19(4), 233–239.
- Sobotka, T., Šťastná, A., Zeman, K., Hamplová, D., & Kantorová, V. (2008). Czech Republic: A rapid transformation of fertility and family behaviour after the collapse of state socialism. *Demographic Research*, 19(14), 403–454.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů*. Karolinum.
- Strenze, T. (2015). Intelligence and success. In S. Goldstein, D. Princiotta, & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of intelligence* (s. 405–413).. Springer.
- Stuchlíková, I. (2013). *Základy psychologie emocí*. Portál.
- Szeles H. M. (2015) Developing emotional intelligence in student nurse leaders: A mixed methodology study. *Asia-Pacific Journal of Oncology Nursing*, 2(2), 89–98.
- Tesch, A.D. (2016). Implementing pre-post test designs in higher education evaluations. *New Directions for Evaluation*, 2016, 85–96.
- Torres, L. H., Bonilla, R. E. B., & Moreno, A. K. Á. (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *Home*, 5(1).
- Turner, J. H., & Stets, J. E. (2005). *The sociology of emotions*. Cambridge University Press.
- Vališová, A., Kasíková, H. a kol. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- Vlčková, K., Lojďová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., & Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentu učitelství*. Masarykova univerzita.
- Wagner, J., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Göllner, R., & Trautwein, U. (2017). Self-esteem development in the school context: The roles of intrapersonal and interpersonal social predictors. *Journal of Personality*, 86(3), 481–497.
- Wang, Y. Q., Hawk, S. T., Tang, Y. L., Schlegel, K., & Zou, H. (2019). Characteristics of emotion recognition ability among primary school children: Relationships with peer status and friendship quality. *Child Indicators Research*, 12(4), 1369–1388.
- White, C. N., & Buchanan, T. W. (2016). Empathy for the stressed. *Adaptive Human Behavior and Physiology*, 2(4), 311–324.

- Yang, Q., Tian, L. L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology, 34*(3), 328–340.
- Yavich, R., & Rotnitsky, I. (2020). Multiple intelligences and success in school studies. *International Journal of Higher Education, 9*(16), 107–117.

Autoři

Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: stanislav.michek@uhk.cz

Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: marie.herynkova@uhk.cz

PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: vladimira.hornackova@uhk.cz

Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: iva.bartosova@uhk.cz

PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: yveta.pohnetalova@uhk.cz

Doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: jana.havigerova@uhk.cz

Development of emotional intelligence of students of pre-school and elementary education

Abstract: The aim of the study is to verify the effect of innovative teaching on changes in the emotional intelligence of preschool and elementary education students. The secondary goal is to present to the reader the procedures and the added value of the educational activities used for both students and teachers. It is an intervention study using a quantitative approach. The interventions consisted of the activities of the development project Don't be afraid of experiencing during the academic year 2021/2022 consisting in changing the approach of teachers to teaching aimed at developing the emotional intelligence of students. To determine the effects of the intervention, 98 male and female students were tested with the MSCEIT emotional

intelligence test (pretest and posttest). There was no statistically significant change in the emotional intelligence of male and female students during the approximately 7 months of intervention.

Keywords: experiencing, development of emotional intelligence, undergraduate teacher training, intervention study