

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Emoční inteligence v interpersonálních vztazích

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
doc. PhDr. František Vízdal, CSc.

Vypracovala:
Hana Sedláčková

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Emoční inteligence v interpersonálních vztazích zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.
Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 10. dubna 2012

.....
Hana Sedláčková

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Františkovi Vízdalovi, CSc. za vstřícné a odborné vedení, rovněž za věcné a užitečné rady, které mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Hana Sedláčková

Obsah

ÚVOD	5
1 Emoční inteligence	7
1.1 Emoční inteligence a její složky	8
1.2 Emoční inteligence v mezilidských vztazích.....	10
1.3 Amygdala	11
1.4 Emoce	13
1.5 Motivace	15
1.6 Empatie	16
2 Rodina	19
2.1 Emocionalita ve vztahu rodič – dítě.....	21
2.2 Význam výchovy v rodině	22
2.3 Dysfunkční rodina.....	24
2.4 Emocionalita v dysfunkční rodině	25
2.5 Faktory ovlivňující rozvoj emoční inteligence	27
3 Význam emoční inteligence pro sociální pedagogiku	29
4 Cíle výzkumu	33
5 Metody	33
6 Charakteristika výzkumného vzorku	35
7 Výsledky výzkumu a jejich interpretace	37
8 Diskuse	52
9 Závěr	53
Resumé	55
Anotace	56
Annotation	56
Klíčová slova	56
Keywords	56
Seznam literatury	57

ÚVOD

S pojmem emoční inteligence jsem se osobně setkala poprvé někdy v průběhu 90. let. Tehdy jej použila moje kamarádka, jež byla právě v rozvodovém řízení a hovořila o svém emočním nesouladu s rozcházejícím se manželem. Co si pod ním představit jsem tušila snad jen orientačně, možná intuitivně.

Skutečnost, že pojem byl poměrně mladý, neboť vešel do psychologie až v roce 1990, kdy jej poprvé použili američtí psychologové Peter Salovey a John D. Mayer, jsem zjistila až mnohem později, při studiu odborné literatury.

Co si tedy pod tímto pojmem představit? Zda jsme inteligentní v oblasti svých emocí? Zda se chováme inteligentně na poli svých emocí vůči ostatním lidem, s nimiž jsme v kontaktu? Troufám si říci, že i pro naprosté laiky se pojem emoční inteligence stal v posledním desetiletí poměrně známým, byť si za ním mnohdy nedokáží zcela jasně definovat, co přesně emoční inteligence vymezuje a znamená. Přesto se s tímto druhem inteligence setkáváme v každodenním životě prakticky neustále.

Za průlom v této oblasti psychologie můžeme považovat zejména široké veřejnosti určenou knihu *Emoční inteligence – proč může být emoční inteligence důležitější než IQ* amerického spisovatele a přednášejícího doktora na Harvardské univerzitě, věnujícího se behaviorální psychologii, Davida Golemana. Snad právě proto, že kniha je dílem amerického autora je význam emoční inteligence v konečném důsledku společnosti chápán jako možný, vědomý přístup k životu tak, abychom v něm uměli uspět zejména ve smyslu vynikajících výkonů, budování si úspěšné kariéry, být profesně zdatní, výjimeční. V jeho pojetí by cílem výchovy rodičů mělo být - své děti v oblasti emocí a prožívání vychovávat, vést a záměrně formovat tak, aby byly v dospělosti na svých životních drahách úspěšné. Cílem by měl být jedinec schopný vysoce kvalitních mezilidských vztahů, schopný velmi dobré sociální komunikace, orientace a vzájemné interakce. Schopný snadného pochopení a porozumění pocitů svých i druhých, a to především v oblasti profesního uplatnění.

Osobně však emoční inteligenci (EI) chápu blížeji pojetí Saloveye a Mayera, spíše v jejím principu, jako primární pohled na základní bio-psycho-sociální procesy v emocionální rovině jedince. Dobrých či špatných emočních přístupů, jednání a prožívání v nejužších rodinných vazbách, zejména ve vztahu rodič - dítě, matka – dítě.

Vedou mne k tomuto pohledu dva důvody. První z nich je silná osobní životní zkušenost. V roce 1994 se nám narodila dcera s nevléčitelnou vrozenou metabolickou vadou. Bylo velkou životní zkouškou naší emoční inteligence tuto situaci přijmout, vyrovnat se s ní a nenechat tím ovlivnit kvalitu našich životů ani našich jednotlivých vztahů uvnitř rodiny.

Druhým důvodem je bohatá zkušenost, pramenící z mnohaletého působení jako poradkyně v sociální poradně pro děti v předpubertálním a pubertálním období s problémy, jak rodinného charakteru, tak sociálními patologiemi, či problémy plynoucími z vrstevnických vztahů i školního prostředí. Často se setkávám s tím, že zejména problémy z rodinného prostředí, kdy dochází k nepochopení, nepochopení, nenaslouchání, špatné komunikaci, emočnímu nesouladu, konfliktům nebo i zklamáním, jež pubescenti prožívají, je jednou z hlavních příčin právě nedostatečná míra emoční inteligence v rodině.

Proto bych se ve své bakalářské práci, věnované emoční inteligenci v interpersonálních vztazích, ráda zaměřila na primární význam emoční inteligence v rodinných vztazích a vazbách, zejména ve vztahu rodič – dítě.

Z dosavadních poznatků vyplývá, že míra, hloubka a rozsah našich vzájemných vztahů, jejich kvalita, pochopení, porozumění a akceptace vlastních i cizích emocí, ovlivňují kvalitu života, zejména kvalitu interpersonálních vztahů. Zásadním způsobem určují harmonii či disharmonii, v níž se v kontaktu s jednotlivými osobami ocitáme. Je zde podpořena myšlenka korelace mezi emoční inteligencí jedince a kvalitou jeho interpersonálních vztahů.

Cílem této bakalářské práce je zpracovat teoretické poznatky v oblasti emoční inteligence. Analyzovat její jednotlivé složky, rozvoj, podporu i význam v mezilidských vztazích.

Teoretický rámec práce je podpořen následným sociologickým kvalitativním výzkumem. V jeho rámci se zaměřit se na emoční inteligenci a její jednotlivé složky uvnitř dvou skupin rodin. Na jedné straně u rodin funkčních a na straně druhé u rodin dysfunkčních. Na základě porovnání těchto zjištění vyhodnotit, zda je možné sledovat sníženou emoční inteligenci v rodinách, které vykazují patologické chování mimo normu společnosti, tedy v dysfunkčních rodinách.

1 Emoční inteligence

Inteligence. Magické slovo, které se stalo jakýmsi „zaříkávadlem“ v dnešní přetechizované, na výkony jedince orientované době. Míra inteligence (IQ) a její hodnocení nás provází takřka po celý život. Od prvních let života, její význam pak stoupá s nástupem dítěte do mateřské školky, přes hodnocení školní zralosti pro vstup na základní školu, při dosahování studijních úspěchů či neúspěchů. *„Rozlišujeme dva typy školních dovedností, a to verbální a matematicko-logické myšlení. Můžeme sem řadit i prostorovou představivost, pohybově estetické a hudební nadání“*¹

Inteligence nás provází nejen celé období studijního života, ale i v profesním životě a nakonec i ve stáří, kdy může být zhoršující se inteligence nejen projevem samotného stáří, ale i znakem různých degenerativních onemocnění.

Neuvědomujeme si však, že emoční inteligencí a IQ spolu nekorelují, nejsou spolu nijak kauzálně propojeny. Školní inteligence, psychologické testy ani testy IQ nám nezaručí, nenapoví nic o tom, jací budeme v životě a zda dosáhneme cílů, jež jsem si předsevzali.

*„Vysoké IQ není žádnou zárukou prosperity, společenského postavení ani štěstí. Přesto se naše školy a naše kultura soustřeďují téměř výhradně na tento typ nadání a bez povšimnutí přecházejí emoční inteligenci“*²

Bylo by však chybou emoční dovednosti stavět jako protiklad IQ. Oba typy inteligence stojí na pomyslné „stejně úrovni“. Je možné, aby se v člověku v reálné životě vzájemně doplňovaly.

Rozdíl mezi emoční inteligencí a inteligencí je možné chápat ještě z jiného úhlu pohledu, a to právě s ohledem na sociální pedagogiku, která vychází vždy ze základního vztahu výchovy a prostředí.

*„Snad nejvýznamnější rozdíl mezi IQ a emoční inteligencí je ten, že EQ je mnohem méně geneticky zatíženo, což poskytuje rodičům a vychovatelům příležitost navázat, kde příroda skončila a zvětšit šance dítěte na úspěch“*³

¹ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: (proč může být emoční inteligence důležitější, než IQ)*. Columbus s.r.o. Praha 1997, 25 s.

² GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: (proč může být emoční inteligence důležitější, než IQ)*. Columbus s.r.o. Praha 1997, 44 s.

³ LAWRENCE E., SHAPIRO *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, Portál s.r.o. Praha 1998, 17 s.

1.1 Emoční inteligence a její složky

Emoční inteligenci můžeme tedy chápat jako schopnost jedince zvládat svůj citový život. Jako schopnost porozumět, chápat a orientovat se ve sféře svých emocí. Samozřejmě i emoční inteligence předpokládá jisté specifické dovednosti, které jsou dané každému člověku v jiné míře, stejně jako rozdílná míra vrozené inteligence.

„Tyto vnitřní dovednosti jsou pak klíčem k pochopení, proč život jednoho člověka jen vzkvétá, zatímco druhý, stejně inteligentní skončil ve slepé uličce“⁴

Psychologové Salovey a Mayerem, jež vnesli pojem emoční inteligence do psychologie, ji definovali jako *„součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání.“⁵*

Oblast emoční inteligence podle nich zahrnuje čtyři samostatné emoční schopnosti :

- *Vnímání, hodnocení a vyjadřování emocí.* Schopnost přesného vyjadřování emocí a potřeb spojených s pocity. Schopnost rozlišovat mezi přesným a nepřesným, upřímným a neupřímným vyjádřením citů.
- *Emoční pomoc myšlení.* Emoce stanovují priority, které nám slouží k zaměření pozornosti na důležitá sdělení. Emoční stavy rozdílně podněcují přístupy k určitému řešení problémů.
- *Porozumění a rozbor emocí. Využití emočních znalostí.* Schopnost pojmenovat emoce a rozpoznat vztahy mezi slovy a emocemi, kupříkladu mezi spojeními „mít rád“ a „milovat“.
- *Uvážená regulace emocí podporující emoční a intelektuální rozvoj.* Schopnost zůstat přístupný těm pocitům, které jsou příjemné i těm, které jsou nepříjemné. Schopnost uváženě dohlížet na emoce ve vztahu k sobě a k druhým. Zvládat emoce bez potlačení nebo zveličování sdělení, která mohou přinášet.

⁴ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: (proč může být emoční inteligence důležitější, než IQ)*. Columbus s.r.o. Praha 1997, 44 s.

⁵ *Internetové stránky Emoční inteligence [online]*. Cit. 11. 12. 2011. Dostupné na (<http://ei.czechian.net/webs/ei/msc.php>)

Oproti tomuto pojetí vidí Goleman (1995) emoční inteligenci v mírně odlišných pěti oblastech:

- *Sebeuvědomění.* Jinými slovy jde o znalost vlastních emocí, tak abychom si jich byli vědomi, abychom s nimi sami mohli pracovat, abychom nebyli zcela v jejich područí. Sebeuvědomění by mělo směřovat k tomu, abychom rozlišovali mezi emocemi jako radost, dobrá nálada, pocity štěstí, ale také sklíčenost, smutek, obava, strach, stud nebo i pocit viny.
- *Zvládání emocí.* Už od dob Aristotelových se ctnostný život staví na schopnosti sebeovládání. Vychází z předpokladu, pokud svým emocím rozumíme, pak bychom s nimi měli umět i správně zacházet. To znamená například jednat adekvátně ve vypjatých situacích, zvládat stres, sklíčenost, nevybíjet si přetíženi a jiné negativní emoce na ostatních lidech, např. na dětech.
- *Schopnost motivace.* Být schopni záměrného a cíleného chování. Pracovat s koncentrací, neodbíhat ke všem rušivým elementům, směřovat svoji energii ke stanovanému cíli.
- *Empatie.* Schopnost uvědomění si emocí ostatních a zároveň schopnost porozumět jim. Naladit se na jejich vnímání. Snažit se o tzv. vcítění se do druhého. Tato schopnost je bezpodmínečnou zejména pro všechny pomáhající profese. Tedy pro ty, kteří pracují v roli zdravotníků, lékařů, sester, sociálních pracovníků, kurátorů, sociálních pedagogů atd. Empatie je také klíčovou schopností pro správné, zdravé a hluboké propojení ve vztahu mezi rodiči a dětmi.
- *Umění mezilidských vztahů.* Člověk je bytost sociální, potřebuje tedy ke svému životu společnost ostatních lidí. Od pradávna byla člověku největším trestem izolace, vyhnání, vyloučení ze společenství. A je tomu tak i dnes. Proto se stále snažíme a celý život usilujeme o dobré mezilidské vztahy a jejich kvalita ovlivňuje celkovou kvalitu života jedince.

Iva Stuchlíková ve své knize *Základy psychologie emocí* (2007) hovoří o tzv. *emoční gramotnosti*. Podíváme-li se však na to, jak emoční gramotnost charakterizuje, vidíme, že se příliš neliší od toho, jak chápe emoční inteligenci Daniel Goleman. Emoční gramotností totiž nazývá soubor základních vědomostí o emocích a dovedností emoce

rozpoznávat, regulovat a využívat je ke svému prospěchu. Ke klíčovým složkám emoční gramotnosti patří:

- emocionální sebeuvědomování
- regulace emocí
- komunikace emocionálních obsahů
- empatie a osobní rozhodování

Oba autoři se při své interpretaci shodují v základních směrech emoční výbavy jedince, a to v sebeuvědomování, v regulaci či zvládnání svých emocí, v empatii, v osobním rozhodování, které se děje na základě vnějších i vnitřních motivů každého člověka. Konečně bez komunikace emocionálních obsahů si jen stěží umíme představit kvalitní mezilidské vztahy.

Existují různé modely emoční inteligence, všechny však tvoří jádro, jež se skládá z vnitřních – intrapersonálních komponentů jako např. regulace nálad, zvládnání stresu, sebeúcta, asertivita, sebeaktualizace. A vnějších – interpersonálních komponentů, jako např. vnímání emocí, sociální dovednosti. Mezi tyto komponenty patří empatie, sociální dovednost a interpersonální vztahy.⁶

1.2 Emoční inteligence v mezilidských vztazích

Emoční inteligenci, jež se odráží, projevuje právě v mezilidských vztazích a určuje jejich kvalitu, nazýváme *sociální inteligencí*. Hlavním principem je zde socializace člověka ve společnosti, jeho schopnosti inteligentně navazovat dobré, funkční a často i dlouhodobé mezilidské vztahy, mít kvalitní vazby s ostatními členy společnosti, komunity a především rodiny.

Saloveye s Mayrem zastávají názor, že emočně zdatný jedinec bude dospělejší v bio-sociální rodinné adaptaci, to znamená bude emočně citlivějším rodičem, nebude pravděpodobně defensivní. Bude schopen účinněji ovládat emoce, bude opravdověji optimistický a vnímavý. Bude si vybírat vhodné emoční role, bude schopen hovořit a diskutovat o pocitech a konečně si osvojí odborné znalosti v jednotlivých emočních

⁶ SCHULZE, RALF, et al. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Portál s.r.o. Praha 2007, s 128.

oblastech jako v estetice, morálním nebo etickém cítění, v řešení sociálních problémů, vůdcovství nebo duchovním cítění.⁷

Goleman vidí emoční inteligenci v mezilidských vztazích v tom, že sociálně inteligentní jedince bude schopen lépe řešit problémy v mezilidských vztazích a také je snadněji urovnávat, bude snáze nacházet vhodná řešení těchto konfliktů, bude schopen asertivní a efektivní komunikace, bude oblíbenější, přátelštější. Takový jedinec rád tráví čas mezi svými přáteli, kamarády. Projevuje se u něj také starostlivost a ohleduplnost vůči ostatním. Dokáže se lépe a nekonfliktně začlenit do nové skupiny, je společenský a umí účinně spolupracovat. Má větší schopnost podívat se na problém z pohledu druhého člověk a tedy schopnost empatie, která samostatně tvoří jeden z pilířů emoční inteligence.⁸

Gardner in Goleman říká: „*jádrem mezilidských vztahů jsou schopnosti rozeznávat náladu, temperament, motivaci a potřeby jiných lidí a odpovídajícím způsobem na ně reagovat*“.⁹

Dále Gardner v návaznosti na inteligenci, nebo-li obratnost v mezilidských vztazích rozčlenil na čtyři jednotlivé schopnosti, a to: vůdcovský talent, schopnost pěstovat vztahy a udržovat si přátele, schopnost řešit konflikty a konečně talent pro analýzu společenských vztahů.¹⁰

1.3 Amygdala

Pohybujeme-li se na poli psychologie, musí nám být zřejmé, že ve všech oblastech lidského chování nemůžeme hovořit pouze o vlastnostech, dovednostech či schopnostech jedince naučených, získaných vlivem působení výchovy a sociálního prostředí, ale také vlivem genetických predispozicí každého jedince.

Z psychologického hlediska charakterizujeme osobnost člověka jako bio-socio-psychologický celek, bytost pod vlivem vrozených genetických předpokladů i

⁷ Internetové stránky *Emoční inteligence [online]*. Cit. 11. 12. 2011. Dostupné na (<http://ei.czechian.net/webs/ei/msc.php>)

⁸ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: (proč může být emoční inteligence důležitější, než IQ)*. Columbus s.r.o. Praha 1997, 69 s.

⁹ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: (proč může být emoční inteligence důležitější, než IQ)*. Columbus s.r.o. Praha 1997, 47s.

¹⁰ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: (proč může být emoční inteligence důležitější, než IQ)*. Columbus s.r.o. Praha 1997, 46 s.

získaných zkušeností jedince, ovlivněných výchovou a působením bezprostředního sociálního prostředí.

Hovoříme-li tedy o emoční inteligenci, musíme se zabývat rovněž otázkou primárních vrozených dispozic každého jedince pro rozvoj i schopnost aplikace tohoto druhu inteligence v konkrétním životě. Musíme se podívat na její biologický základ.

Žijeme v moderní, technologiemi disponující době, kdy věda ve všech svých oblastech udělala za posledních sto let největší pokrok v dějinách lidstva. Zejména pak vědecký výzkum a jeho objevy na poli medicínském, jsou skutečně obdivuhodné. Díky moderní medicíně dnes umíme prozkoumat de facto každý kousek lidského těla. Od pradávna byli lidé přitahováni touhou po poznání složení a funkcí lidského mozku. Dnes již dávno víme, jaké funkce plní obě hemisféry (pravá, levá), umíme pojmenovat řečová i paměťová centra, známe rozsah i mozkových vln (Beta, Alpha, Theta, Delta), známe funkce thalamu, sympatiku, umíme popsat kompletní centrální nervový systém, rozumíme neuro-humorální soustavě, chápeme význam žláz i funkcí hormonálního vylučování v našem těle. Víme, jaký vliv mají některé hormonů na naše prožívání.

Dnes jsme však díky vědě a díky novým neurobiologickým poznatkům schopni specifikovat a ještě jasněji chápat, které konkrétní mechanismy, která mozková centra způsobují jednotlivé emoce, jako např. pláč či hněv, odpor, pocit štěstí atd.

Biologický základ všech těchto emocí leží v *amygdale*, v centru limbického systému „*Amygdala je centrum emoční paměti a tedy i samotného smyslu pro citový význam událostí*“.¹¹

Z dosavadních poznatků vyplývá, že centra limbického systému odpovídají za převážnou část procesu učení a zapamatování. Amygdala je pak centrem citů. Dojde-li z nějakého důvodu například úraz, infekce, poškození mozku, k přerušení dráhy, jež spojuje amygdalu s ostatními nerovnými centry, dochází ke zvláštní neschopnosti reagovat citově na nové události. Pro tento stav používáme označení „afektivní slepota“.¹²

¹¹ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: (proč může být emoční inteligence důležitější, než IQ)*. Columbus s.r.o. Praha 1997, 26 s.

¹² GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: (proč může být emoční inteligence důležitější, než IQ)*. Columbus s.r.o. Praha 1997, 28 s.

1.4 Emoce

Věnovat se tématu emoční inteligence a nevěnovat přitom větší pozornost citům a emocím, je podobné jako studovat medicínu bez znalosti anatomie. Čím by byl náš život bez emocí? Bez emočního prožívání, bez nadšení, radosti, pocitů štěstí, ale i bez obav, občasného smutku bez zdravé starosti o naše nejbližší? Snad jen jakýmsi bezbarvým časoprostorem. Emoce hrají v životě člověka zcela nezastupitelnou roli.

Všechny naše emoce procházely dlouhým evolučním vývojem, stejně jako člověk sám. Jistě není bez zajímavosti, že primární emoce se vyvinuly z čichových buněk, a to s cílem, upozornit člověka na možné nebezpečí, přímé ohrožení. Jejich primární funkce přetrvává stále.

„Pocity nám pomáhají – někdy ve zlomku sekundy – odhadnout situace a lidi. Mobilizují v těle energii nezbytnou pro zvládnutí obtížných situací a dávají impuls k jednání.“¹³

Prvopočáteční funkcí emocí je navodit stav připravenosti k reakci, jednání, chování na zejména ohrožující podněty a situace. Zároveň se tím osvětluje spojující článek mezi emocí a motivací. Prožívání situace určuje, zda se jí chce vyhnout nebo přiblížit.¹⁴

Dnes rozlišujeme velmi širokou škálu emocí – radost, smutek, strach, překvapení, nadšení, odpor, atd. Většinou si lidé představí pod tímto pojmem pouze jejich extrémní polohy jako pocit štěstí, blaženosti, velké radosti, a nebo naopak strach, stres, sklíčenost. Ve svém subjektivním vnímání rozlišujeme emoce pozitivní (dobré) a negativní (špatné). Bylo by však chybou domnívat se, že člověk má negativní emoce jakým si „omylem“. Polarita je jednou ze základních charakteristik emocí. I ony sehrávají v životě jedince nesmírně důležitou roli. Stejně jako díky pozitivním, tak i díky negativním emocím se učíme. Podmiňují a upevňují naše chování např. snahou určitěmu negativně hodnocenému chování se vyhnout. Rovněž stud a pocit viny mohou sehrát důležitou roli ve výchově dětí.

Z toho, co víme o EQ bylo největší chybou obhájců shovívavé výchovy v rodině i ve školách nerozumné zdůrazňování „dobrých emocí“ jako hrdinů naší duše a potlačování „špatných emocí“ jako skutečných zločinů. Každá lidská emoce se vyvinula k jistému

¹³ KANITZ von A.. Jak rozvíjet svou emoční inteligenci. Grada Publishing, a. s. Praha 2008, 15 s.

¹⁴ SLAMĚNÍK I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Grada Publishing a.s. Praha. 2011, 12-13 s.

účelu a odstranění negativních emocí z našeho chápání vývoje dítěte, je jako odejmutí jedné základní barvy z malířovy palety. Neztrácíme tím totiž jen jednu barvu, ale zároveň miliony odstínů dalších barev.¹⁵

Emoce můžeme také chápat tak, že: „...slouží jako pohnutky pro sociální chování jiných lidí, zejména ve vztazích mezi rodičem a malým dítětem, kdy např. radost rodiče je pro dítě motivem k opakování činnosti“¹⁶

V ideálním případě by mělo dojít k synchronizaci dyadické interakce mezi matkou a dítětem. Výraz emocí u dítěte i matky hraje při této koordinaci ústřední roli. Tato synchronizace zahrnuje výrazy emocí v obličeji, projev emocí v prostředí jak vhodné, tak i nevhodné chování. Na vnímání projevů emocí u matky reaguje dítě už od deseti měsíců. Např. nastane-li situace, kterou dítě nezná, avšak matka na ni reaguje pozitivně, dítě se méně bojí. Samo reaguje v přímé interakci s chováním matky. Dětská emocionalita je velmi úzce propojena s výchovným stylem v rodině.¹⁷

Emoce jsou psychické jevy každého člověka, jež formují naše chování a zároveň nás učí sociálnímu chování. Výrazně se podílejí na socializaci každého jedince a sehrávají nenahraditelnou roli ve vývoji a prohlubování mezilidských vztahů.

„Emoce vymezujeme jako uvědomované pocity různého ladění, které vyjadřují vztah člověka k relativním událostem vnějšího prostředí i k sobě samému, a které jsou spojeny s různou mírou fyziologické aktivace, jejíž funkcí je navodit stav připravenosti k jednání.“¹⁸

Dobré je si také uvědomit, že právě míra intenzity prožívané emoce koresponduje s úrovní významnosti situace. Dlouhodobě prožívané emoce charakterizují vztahy jedince k jiným lidem. Mohou být vyjadřovány opakovaně týdny až roky, ale přitom samotná exprese emocí trvá několik vteřin a minut. Z emočního výrazu můžeme usuzovat na prožívání, potřeby, postoje, názory druhého a na základě tohoto usuzování můžeme regulovat vlastní reakce ve vzájemné interakci. Zároveň tyto rychle a často mimovolně probíhající emoční reakce se skládají do mozaiky, ze které odvozujeme

¹⁵ LAWRENCE E., SHAPIRO *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, Portál s.r.o. Praha 1998, 37 s.

¹⁶ STUHLÍKOVÁ I. *Základy psychologie emocí*. Portál s.r.o., Praha 2007, 94 s.

¹⁷ STUHLÍKOVÁ I. *Základy psychologie emocí*. Portál s.r.o., Praha 2007, 102-103 s.

¹⁸ SLAMĚNÍK I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Grada Publishing a.s. Praha. 2011, 12 s.

vzájemné porozumění, náklonnost, důvěru, nebo naopak nechopení, nesoulad, odtažitost, nedůvěru.¹⁹

Právě proto, že emoce hrají tolik podstatnou roli v sociálních vztazích člověka, projevuje se jejich korelace v tom, čím užší, bližší vztah se jedná, tím se škála reakcí na vzájemné emoce širší, intenzivnější, hlubší a bohatší.

Primární vztah matky a dítěte se vytváří především na souladu emočního ladění.

1.5 Motivace

Termíny motivace a emoce mají stejný etymologický kořen „moveo“ – hýbám, což jasně ukazuje na příbuznost těchto jevů. Emoce a motivace jsou ve skutečnosti dvě stránky téhož psychického procesu jedince. Motivy jsou již hotové dispozice, které se organizovaly pod vlivem afektivní zkušenosti. Vztah mezi emocí a motivací je možné také chápat dvěma způsoby:

- které konkrétní emoce jsou motivující
- jakou úlohu mají emoce v procesu motivace

V psychologickém pojetí můžeme chápat také, že emoce jsou znakem motivace a zároveň podmínkou motivace.²⁰

„Pojem motivace vyjadřuje objektivně probíhající proces, uvnitř organismu. Kromě stránky fyziologické (metabolické procesy, činnost svalů a žláz) má tento proces také stránku psychologickou, nebo v užším smyslu mentální, tzn. je prožíván. Prožívání motivace obecně vyjadřuje v pojmech chtění, nebo snahy.“²¹

Rozlišujeme dva základní druhy motivů. Motivy vnější, kdy jsme pod tlakem okolí, např. učit se cizí jazyky, studovat, zvyšovat si kvalifikaci, neboť přichází tento tlak - motiv z vnější strany – např. ze strany zaměstnavatele, rodiny, školy. Dále motivy vnitřní, mající vždy silnější účinek pro konkrétní chování jedince – má vnitřní rozhodnutí, snaha, chtění, usilování o dosažení vlastního stanoveného cíle. V souvislosti

¹⁹ SLAMĚNÍK I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Grada Publishing a.s. Praha. 2011, 117-119 s.

²⁰ NAKONEČNÝ, M. *Emoce a motivace*. Státní pedagogické nakladatelství n. p. 1. vydání. Praha 1973, . 37-41 s.

²¹ NAKONEČNÝ, M. *Emoce a motivace*. Státní pedagogické nakladatelství n. p. 1. vydání. Praha 1973, 109 s.

s motivy hovoříme o tzv. zaměřeném, cíleném chování. Motivы jedince vždy energizují ke konkrétní aktivitě, mají energizující charakter.

Zde bych se ráda krátce pozastavila u pravděpodobně nejznámější teorie motivace, a to Masloovy osmistupňové Teorie potřeb. Americký psycholog Abraham Maslow pomyslnou hierarchickou stupnici vystavěl na poznacích, že lidé jsou poháněni, motivováni dosahovat svého maximálního potenciálu. Jednotlivé stupně této pyramidy jsou uspořádány tak, jak člověk naplňuje své základní potřeby. Nejprve biologické, pak uspokojení pocitu bezpečí, jistoty, zajištění sociálních potřeb, potřeby po uznání. Dle Maslowa je člověk veden vnitřní motivací vždy k dosažení co nevyšších cílů. Po uspokojení jedné potřeby a tedy naplnění jednoho „stupně“, usiluje o posunutí se v této pyramidě k vyšším cílům. Mezi nejvyššími cíli jsou hodnoty jako poznání, krása, seberealizace a na samém vrcholu pak transcence.

Měli bychom si však umět odpovědět na otázku, proč je motivace tak důležitá v rámci emoční inteligence? V tomto pojetí jde především o schopnost motivovat sám sebe. Jde zde o vnitřní stránku motivace, která nás nutí usilovat o dosažení stanoveného cíle. Vnitřní motivace nám nedovoluje podlehnout těkavosti, zbrklosti, nesoustředěnosti, nebo tyto jevy výrazně eliminovat. Zde je motivace energizující především ve smyslu výkonové orientace, například v profesním uplatnění, ve sportu, při dosahování maximálních studijních výsledků, ale i v překonávání životních překážek.

1.6 Empatie

Empatie jako taková je oblast natolik široká, že by bylo možné ji věnovat samostatnou bakalářskou práci. Jak jsem již v kapitole Emoční inteligence zmínila, Goleman považuje empatii za vůbec jednu z pilířů emoční inteligence.

Empatií rozumíme schopnost vnímat emoce druhých lidí, schopnost vcítit se do druhých a také v souladu s nimi jednat. Empatičtí lidé mají rozvinutou schopnost rozumět tomu, co druzí chtějí, potřebují, co prožívají. Umějí rozumět jejich emocím i motivům.

Není to snad možná právě empatie, která z nás činí „člověka“? Člověka nesobeckého, neegoistického, člověka se schopností prosociálního chování, schopného vnímat

zranitelnost ostatních a být tímto citem poháněn ke snaze druhým pomoci? Není snad možná empatie jedním ze základů lidské sounáležitosti?

Bez schopnosti empatie není možné představit si dobré, kvalitní a fungující mezilidské vztahy. Na obou stranách vzájemně obohacující se interpersonální interakce.

„U všech harmonických mezilidských vztahů pramení láska z emočního sladění se s druhým člověkem“²²

Bez schopnosti vcítění se, není možné představit si zdravý, kvalitní a fungující vztah rodičů a dětí. Jak by mohla matka reagovat citlivě a s pochopením například na plačící dítě v době nemoci, kdy jej trápí horečky? Jak by mohla bez empatie chápat, rozumět a respektovat, jak se dítě cítí? Jak by jej mohla trpělivě konejšit? Jak by mohli adekvátně rodiče reagovat na např. zhoršující se známky dítěte ve škole, když se stává obětí šikany?

Jak by bylo nesnesitelné období pubertální vývoje, kdyby rodiče primárně neuměli rozumět rozporuplným pocitům svých dětí v době dospívání?

Jak by mohla zdravotní sestra citlivě ošetřovat raněného, kdyby se nedokázala nikterak vcítit do prožitku jeho bolesti? Jak by mohli vzájemně oplácet lásku děti rodičům, mít k nim respekt, milovat je i s jejich starostmi, kdyby neměli tuto emocionální zpětnou a propojenou vazbu, jež zrcadlí naše vzájemné emoce?

„Ze všech emočních dovedností, které může vaše dítě získat právě schopnost vycházet s druhými nejvíce přispěje k jeho pocitu úspěšnosti a upokojení v životě.“²³

Empatie nám může být vrozená i naučená. Žádné dítě se nerodí se stejnou mírou schopnosti vcítění se. Empatii se zároveň ve svém životě i vývoji učíme. Ve věku kolem šesti let dítěte hovoříme jako o začátku stádia kognitivní empatie, tzv. rozumového vcítování. Ta je chápána jako základní schopnost podívat se na věc z hlediska někoho jiného.²⁴

Empatie je pokusem jedince uvědomujícího si sama sebe porozumět neúsudkově pozitivnímu a negativnímu prožívání jiné osoby. Důležitým aspektem tohoto

²² GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: (proč může být emoční inteligence důležitější, než IQ)*. Columbus s.r.o. Praha 1997, 99 s.

²³ LAWRENCE E., SHAPIRO *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, Portál s.r.o. Praha 1998, 133 s.

²⁴ LAWRENCE E., SHAPIRO *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, Portál s.r.o. Praha 1998, 135 s.

empatického procesu je jeho přesnost. Ta vyjadřuje nakolik přesně je jedinec v interakci s druhým jedincem schopen vysuzovat obsah jeho myšlení a pocitů.²⁵

O empatii mluvíme jako o schopnosti člověka vyladit se na pocity, prožívání druhého ve vzájemné interakci. Tato schopnost kognitivní empatie – schopnosti podívat se na věc z hlediska druhé osoby se objevuje už kolem šestého roku života jedince. Avšak za určitých okolností, pokud se takto schopnost rozumového vcíťování nerozvine, nebo bez její přesnosti, může dojít k odlišenému posuzování příčin emočního stavu dítěte, pacienta, partnera. Problémem se takové chybné vyhodnocení emočního stavu může stát zejména ve vztahu rodič – dítě, kdy dojde k nepochopení, zda například pláč, nářek, smutek, sebelítost může být rodiči posouzen, vyhodnocen jako neodůvodněný, přehnaný, snahou získat si větší pozornost a na místo uklidnění, útěchy, povzbuzení přichází napomenutí, okřiknutí, necitelné povzbuzení. Pak může dojít právě díky nedostatku empatie k narušení emoční souznění.

Světově proslulá dětská psycholožka českého původu Jiřina Prekopová o empatii hovoří v souvislostech láskyplného vztahu. *„Výsledky ukázaly, že vcítění je nejzákladnější podstatou lásky a že k němu dochází pouze při emocionální konfrontaci mezi dvěma osobami.“*²⁶

²⁵ SLAMĚNÍK I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Grada Publishing a.s. Praha. 2011, 141s.

²⁶ PREKOP J: *Jak být dobrým rodičem. krůpěje výchovných moudrostí*. GRADA Publishing a.s. 1. vydání. Praha 2001, 7 s.

2 Rodina

Rodina je základ státu. Snad nejznámější a nejstručněji charakteristika významu rodiny pro společnost. Rodinu však můžeme vidět z mnoha různých pohledů. Z pohledu ekonomického, společenského, filozofického, historického atd. Z pohledu sociologie hovoříme o rodině jako o malé primární skupině s neformálními vztahy jejich jednotlivých členů. Každá rodina má své základní funkce jako reprodukčně-biologickou, sociálně-ekonomickou, kulturně-výchovnou, psychologickou a emocionální.

Jak ale vidíme rodinu z pohledu psychologie? Zde bychom mohli hovořit o rodině podobně jako o osobnosti jedince, a to ve smyslu biologicko-psychicko-sociálního nastavení. Můžeme ji charakterizovat jako primární jednotku složenou ze dvou osob rozdílného pohlaví, které společně plodí a vychovávají své potomky. Je to také „místo“, kde jednotliví členové zastávají své role a mají vzájemná rolová očekávání.

Důvěra, očekávání, sounáležitost, vzájemnost, spolehnutí se na druhého beze strachu ze zklamání, tak zvané naplněné očekávání je provázeno pozitivní emoční odezvou. Tato pozitivní emoční odezva posiluje těsnost a vzájemnou provázanost rodinných, ale i obecně mezilidských vztahů. Stejně jako nenaplněná očekávání přinášejí jedinci zklamání, nedůvěru, strach, odtažitost a stojí pak za nefungujícími mezilidskými vztahy.²⁷

Rodina je rovněž základním prostorem každého jedince, v němž se učí, rozvíjí a v souladu s ostatními členy rodiny projevuje své základní emoce, emoční ladění, chování a prožívání.

Každá rodina vzniká nejprve na partnerském vztahu. Kvalita partnerského vztahu se zákonitě promítá i do funkčnosti a chodu rodiny. Těsnost vztahů jednotlivých členů rodiny, jejich emoční harmonizace, přinášení psychickou pohodu, či v opačném případě, nepohodu jedince.

„Těsnost ve vztahu lze charakterizovat interakcemi jež se vyznačují vzájemnou péčí, odpovědností, důvěrou a v nichž je chování partnerů vysoce závislé, a to s důsledky pro

²⁷ SLAMĚNÍK I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Grada Publishing a.s. Praha. 2011, 110 s.

*oba. S těsností významně pozitivně koreluje intenzita emočního prožívání partnerů a stupeň ve kterém jsou emoce proječovány.*²⁸

Základem těsných vztahů, které mohou vznikat mezi partnery, manžely, rodiči a dětmi je zřejmě sympatie, vztah mít rád či emoce lásky. Jejich vznik je založen na prohlubující se důvěře, intimitě, porozumění, vzájemné závislosti, společných postojích, společně prožívaných emocích, zvycích, jako jsou každodenní úkony například zvelebování, údržba domácnosti, práce na zahradě, sledování kulturních událostí, přijímání návštěv, příprava jídla, společné stolování apod.²⁹

Na jedné straně tedy víme, že rodina, rodinné zázemí, vztahy členů rodiny jsou klíčem ke kvalitní výchově dětí, ale také ke spokojenému životu každého jedince. Rodina je jádrem našich životů. Nenahraditelná, nezastupitelná. Přesto žijeme v době, která je přímo typická tzv. krizí rodiny. Krize rodiny se stala celospolečenským problémem nejen v míře téměř 50% rozvodovosti, tedy v míře samotného rozpadu rodiny, ale odehrává se právě uvnitř jednotlivých rodin. Jak příznačná je tato krize na příkladu pro ono zmíněné společné stolování, jež z velké většiny rodin zcela vymizelo. Rodiče jsou zaneprázdnění, pohlceni pracovními a profesními úkoly a společný rodinný oběd uvařený doma, čas strávený jeho přípravou i konzumací, nahradil i o víkendech „pohodlný“, rodinný oběd v nákupním středisku. Taková rodina vymění čas určený ke vzájemné komunikaci, sblížení se, „zastavení se“, ke vzájemnému sdílení, čistě za konzumaci v prostředí zcela bez intimního, osobního prostoru, ve všeobecném hluku, často i spěchu, pod vlivem mnoha rušivých elementů. Je smutné, že si rodiče v takových případech neuvědomují, jakým směrem své děti orientují. Neuvědomují si, demonstraci priorit, jež leží zcela mimo děti a stojí naprosto v protikladu stmelování a posilování vztahů v rodině.

Všechny interpersonální vztahy, tedy i uvnitř rodiny, mají svoji strukturu. Nejsou statické a neměnné, naopak se vyvíjejí v čase a v reakci na různé životní události, situace, krizové okamžiky. Vývoj mezilidských vztahů, zda se partneři či jednotliví členové rodiny po různých životních zátěžových situacích vysoce negativních, ale i

²⁸ SLAMĚNÍK I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Grada Publishing a.s. Praha. 2011, 99 s.

²⁹ SLAMĚNÍK I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Grada Publishing a.s. Praha. 2011, 105-106 s.

extrémně pozitivních od sebe vzdalují, či je události sblíží, i to je otázkou vyzrálosti, kvality osobnosti každého jedince i rodiny jako celku.

2.1 Emocionalita ve vztahu rodič – dítě

V předcházející kapitole jsem nastínila pohled na rodinu jako celek, na vztahy členů rodiny, na potřebu blízkosti, těsnosti těchto vztahů, na potřebu vzájemné afiliace i intimity mezi členy rodiny.

Nyní bych se ráda zaměřila na emoce v rodině, v jejich nejdůležitějším významu mezi rodiči a dětmi. Má-li být budován kvalitní, silný, fungující primární vztah matky a dítěte, děje se tak na základně korespondujícího emočního ladění, na vzájemné emoční harmonizaci. Teprve v této harmonizaci se dítě postupně učí vlastní emoční inteligenci.

„Emoce jsou prvním komunikačním prostředkem mezi dítětem a okolním světem. A i když později díky rozvoji řeči a osvojení si významu gest ztrácejí hlavní komunikační funkci, přesto zůstávají nedílnou součástí mezilidské interakce a podílejí se na regulaci jejího průběhu.“³⁰

Těsný vztah mezi rodičem a dítětem se vytváří prakticky od okamžiku početí. Matka vnímá své dítě již v děloze od prvopočátku. Vnímá jeho existenci ve spojitosti s fyziologickými změnami v těhotenství, zvýšenou únavou, později cítí jeho pohyby, rytmus dítěte. Stejně tak dítě vnímá bezpečnost prostředí, slyší hlas matky, vnímá tep jejího srdce. Příchodem dítěte na svět se tak tento úzce navázaný vztah přesouvá do jiné roviny. Novorozenec nemá k dispozici racionální myšlení, proto jsou to pocitové a emoční vjemy, které mu umožňují vyhodnocovat kvalitu podmětů. Na základě těchto vjemů novorozenec také reaguje, projevuje pocity libosti a nelibosti např. pláčem nebo spokojeným výrazem ve tváři. Pro emočně, psychicky i fyzické zdravé dítě jsou důležité dotyky, tělesný kontakt, opakování známých procesů jako kojení, utišení, pohlazení, slyšení hlasu matky, probuzení se vedle matky, tedy vytvoření si základního pocitu důvěry k matce i k okolnímu světu.

Ne náhodou Erik Erikson, autor teorie psycho-sociálního vývoje jedince, nazývá první rok života dítěte obdobím důvěry versus nedůvěry.

³⁰ SLAMĚNÍK I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Grada Publishing a.s. Praha. 2011, 115 s.

K samotnému významu dotyků a tělesného kontaktu dítěte s rodičem doktorka Prekopová říká: „*Smyslem dotyků je nejen těsný kontakt, vnímání "přes kůži" pocity druhého. Spojující dotyk nechává rovněž pocítit, že lidé jsou navzájem spojeni a že toto pouto je stálé a spolehlivé pro soudržnost v krizích.*“³¹

Naše emocionalita se vyvíjí stejně jako se vyvíjí celá osobnost jedince. Zcela bezpodmínečný je pocit bezpečí a rodičovské lásky. Tyto dva atributy jsou naprosto nezastupitelné a zásadní pro zdravý emoční a psychický vývoj každého jedince.

„*Dítě může poznat vcítění se do jiného, jen když mu rodiče umožní prožít plně své pocity a když se sami vcítí do něho.*“³²

„*Stálá přítomnost vysoce citově angažovaných rodičů je dnes považována za nepostradatelnou podmínkou zdravého duševního a tělesného vývoje dítěte. Další takovou podmínkou je bezpečí domova jako stabilního a chráněného prostředí. Obojí může dítěti poskytnout jen rodina, a to nezastupitelně.*“³³

2.2 Význam výchovy v rodině

„*Největší naděje národa je ve správné výchově jeho dětí.*“ Erasmus.

Svoji úlohu v kvalitě emocí a prožívání v rodině hraje také výchova. Úroveň výchovy je dána především emoční, lidskou zralostí rodiče. Zralá osobnost je schopna dítěti opravdu pomoci, aby si uvědomovalo a dokázalo rozpoznat škálu hlubokých emocí, aby se pro ně staly přirozené a akceptovatelné. Dítě se může naučit emoce projevit, ale zároveň se svým psychickým vývojem a postupným dospíváním za své emoce přijmout odpovědnost. Naučit se emocemi ostatním neubližovat.

Pokud chceme vychovávat dítě, prvním a nejdůležitějším krokem je věnovat pozornost sám sobě. Vlastnímu sebeuvědomění, své vůli, sebekontroly, schopnosti nepodléhat momentální impulsům. Pokud jako rodiče dokážeme poznat svoji osobnost, pracovat se

³¹ PREKOP J: *Jak být dobrým rodičem. krůpěje výchovných moudrostí*. GRADA Publishing a.s. 1. vydání. Praha 2001, 114 s.

³² PREKOP J: *Jak být dobrým rodičem. krůpěje výchovných moudrostí*. GRADA Publishing a.s. 1. vydání. Praha 2001, 77 s.

³³ MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Sociologické nakladatelství (SLON), 3. vydání. Praha 2003, 9 s.

svoji emocionalitou, nepodléhat návalům vzteku, rozohnění, nejednat zkratkovitě, ale naopak chovat se třeba i spontánně, ale s rozmyslem a především s odpovědností, pak můžeme dítě naučit chovat se ve stejném vzorci, můžeme jej učit hodnotic orientaci a rozvíjet jeho morálně-volní vlastnosti. Můžeme jej vést k dosahování vlastních stanovených cílů, k sebemotivaci, vůli a také k empatii vůči druhým lidem.

„Čím jednoznačněji se rodiče chovají, tím snadněji se může dítě naučit způsobům chování mezi lidmi. Musí nezpochybnitelně vědět, že „ne“ znamená opravdu ne a „ano“ se dá spolehlivě chápat jako ano.“³⁴

Usilujeme-li tedy o to, mít s dítětem zdravý vzájemný vztah a tím jej také připravit do budoucnosti na jeho samostatný život, nemůžeme tuto primární mezilidskou interakci vybudovat bez vzájemné bezpodmínečné lásky. Bez pocitu bezpečí, pochopení, respektu a citlivého vnímání prožívání dítěte.

Dítě musí z příkladů rodičů jasně vědět, co je dobré, co špatné, cítit určitou rodinou hierarchii, stanovené hranice chování, mít základní hodnotovou orientaci. A samozřejmě mít pevně ukotvený vztah k rodičům, důvěřovat jim a to i v době krizí, či problémů.

“Jakmile se dítě může spolehnout na svůj vztah k rodičům, probíhá výchova už sama od sebe. Výchova přijatelná pro dítě, jejímž cílem je dovést dítě ke svobodě, se může uskutečnit jen ve vztahu založeném na lásce.“³⁵

Oldřich Matoušek, jež výrazně ovlivnil přístupy, metody a vývoj sociální práce u nás, vidí jako zásadní v oblasti emocionality, stejně jako v oblasti výchovy spojenectví mezi rodičem a dítětem. Vyšší hodnotu přiklání k tzv. rodové alianci, tedy vztahu mezi dítětem rodičem stejného pohladí. Díky tomuto spojenectví se dítě formou nápodoby, tedy formou sociálního učení, jednak s rodičem identifikuje, ale tím se také učí přijímat své sexuální role, rozvíjí svůj intelekt, osvojuje si zvládání či regulaci emocí, učí se morálnímu cítění.³⁶

³⁴ PREKOP J: *Jak být dobrým rodičem. krůpěje výchovných moudrostí*. GRADA Publishing a.s. 1. vydání. Praha 200, 23 s.

³⁵ PREKOP J: *Jak být dobrým rodičem. krůpěje výchovných moudrostí*. GRADA Publishing a.s. 1. vydání. Praha 2001, 16 s.

³⁶ MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Sociologické nakladatelství (SLON), 3. vydání. Praha 2003, 92-93 s.

Výchovou chápeme jako dlouhodobý, cílevědomý a záměrný proces formace jedince, v tomto případě dítě, pro jeho samostatný život v širším sociálním prostředí. Význam výchovy v souvislostech s emoční inteligencí tkví především v tom, že se nejen EQ projevuje právě v mezilidských vztazích, ale především v mezilidských vztazích a kvalitou výchovy v rodině se teprve podporuje, rozvíjí a formuje emoční inteligence jedince ve všech jejích složkách.

2.3 Dysfunkční rodina

Hovoříme-li o dysfunkčních rodinách, musíme si uvědomit, že vždy se jedná poruchy rodiny jako takové. Z hlediska poruch rodiny rozdělil Dunovský rodinu na:

Funkční rodinu, jedná se o rodinu, jež splňuje podmínky pro zdravý vývoj dítěte, a která dobře plní své základní funkce.

Problémovou rodinu, jež je charakteristická poruchami jen některých funkcí, jenž vážně neohrožují rodinný systém a vývoj dítěte. Rodina je schopna své problémy vyřešit sama či s malou pomocí zevnějšku.

Dysfunkční rodinu v níž se vyskytují vážnější poruchy některých nebo všech rodinných funkcí, které bezprostředně ohrožují rodinu jako celek a hlavně vývoj a prospěch dítěte. Tato rodina vyžaduje soustavnou pomoc.

Afunkční rodinu přestávající plnit vůči dítěti svůj základní účel. Dítěti závažným způsobem škodí, ohrožuje jej v samotné existenci.³⁷

Důvody, proč se v případě dysfunkčních rodin rodiče nedovedou starat o dítě, spočívají především v rodinném systému a v jedincích samotných. Tam, kde rodiče nejsou schopni zabezpečit dětem alespoň přiměřený vývoj a uspokojit jejich základní potřeby, může být způsobeno mnoha příčinami. Sami mohou být nezralí, velmi mladí, neschopni vyrovnat se situacemi, jakými je narození dítěte mimo manželství, postižené dítě, rozpad manželství či partnerského vztahu, změna vztahu a poměru k dítěti, nezvládnutí přijetí dítěte do náhradní péče apod. Může to být také otázka závislostního chování rodičů i psychické narušení, silná emoční labilita, nevyrovnanost. Sami mohou pocházet z rodin s patologickým chováním. Naučené vzorce chování pak aplikují ve svých nově vznikajících rodinách. Můžeme sem zařadit i situace, kdy rodiče nejsou

³⁷ DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Avicenum, zdravotnické nakladatelství n.p., 1. vydání. Praha 1986, 55-62 s.

schopni přijmout základní společenské normy. Zájem rodičů o dítě v dysfunkčních rodinách je různý, od nadměrného přes formální až po nezájem, lhostejnost a ignoraci vůči dětem.

Převážné většině z nás se ve spojitosti s dysfunkčními rodinami vybaví jevy jako týrání či zanedbávání dítěte. Týrání chápeme jako nepřiměřené fyzické trestání. Zanedbávání je z pohledu emoční devastace dítěte daleko hlubšího, trvalejšího a drastičtějšího rozsahu. Tam, kde vládne rodičovská nevšímavost, kde rodič nereaguje na signály nouze, „volání o pomoc“ či zájem, nebo deprivace dítěte, jsou následky pro zdravý rozvoj dítěte mnohem horší než agresivita. Týrané děti jsou ustrašenější, bojácné. Zanedbávané děti nemají podnět k rozvoji intelektu, k emočnímu cítění. Nemají soucit s bližními, necítí vinu při přestupku. Apatie se střídá s prudkým oživením. Zanedbáváním poškozují rodiče své dítě vývojově, emočně nebo i tělesně.

2.4 Emocionalita v dysfunkční rodině

Vyskytují-li se v dysfunkční rodině tak závažné poruchy, které ohrožují samotnou existenci, funkčnost rodiny a uspokojování základních potřeb jejich členů, je zřejmé, že se tyto problémy budou promítat i do oblasti emocionality.

„Poruchy emocionality jsou zdrojem nebo alespoň průvodním jevem většiny rodinných poruch.“³⁸

V dysfunkční rodině nejsou jasné kompetence, převládá nejasnost rolí. V běžných denních úkonech funguje rodina jen velmi těžko, typická je špatná komunikace, objevuje se mnoho protimluvů, nedorozumění, zmatků a neurčitostí. Rodiče nevyjadřují své pocity jednoznačně. Radost a zlost, pochvala či napomenutí, by měly děti poznat podle tónu hlasu, mimiky otce a matky. Dvojznačné poselství jako: miláčku, dneska mě pěkně štveš, pronesené utrápeným hlasem, ale s úsměvem na tváři přinášejí dítěti nejistotu. Dítěti nejsou jasně stanovena pravidla ze strany rodičů. V rodině vládne nepřijemná atmosféra. Necitlivost k potřebám dítěte.

Z hlediska dítěte, je-li dlouhodobě narušena klidná, vyrovnaná rodinná atmosféra, je tím nejvíce ohrožena porucha emocionální funkce rodiny. Dítě je o rodinnou harmonii připraveno rodinným rozvratem, rozchodem rodičů, nebo nedostatečným zájmem

³⁸ DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Avicenum, zdravotnické nakladatelství n.p., 1. vydání. Praha 1986, 15 s.

rodičů, opuštěním, sociálním osiřením, týráním či zneužíváním. Dítě je poznamenáno ztrátou citového zázemí, pocitem bezpečí domova. Mimo jiné se tím výrazně narušuje i celý výchovný proces.³⁹

Nejedná však jen o problematiku týrání či zneužívání dětí. Zejména v dnešní době, kdy mnozí rodiče projektují do vlastních dětí nenaplněné tužby a cíle v dosažení např. co nejkvalitnějšího vzdělání, kariéry, snahy vyniknout v hudbě, baletu, malování atd., mají tendenci své děti nepřiměřeně přetěžovat. Klást na ně obrovské nároky, bez možnosti odpočinku, relaxace, bez vhodné rodinné podpory a zázemí, bez pochopení, empatie, bez porozumění jejich skutečným potřebám, vyplývajícím z věku a osobnosti dítěte. I tyto projevy mohou poškozovat rozvoj a zdravý vývoj emocionality dítěte.

V západoevropském zákonodárství se posledních letech objevil nový pojem – emoční zneužívání dítěte. S tímto pojmem se mohou vázat další typy zneužívání a zanedbávání, nicméně emoční zneužívání dítěte může se vyskytnout i v rodinách, které se jinak na dítěti neproviňují. Emoční zneužívání je definováno, jako trvale nepřátelský postoj rodiče k dítěti nebo naprostý emoční chlad. Také jako využívání dítěte výhradně k plnění citových potřeb dospělého bez ohledu na potřeby dítěte.

V dysfunkční rodinách bývá pozorováno nápadně mnoho negativních emočních projevů, od ironizování až otevřenému a přímému napadání. Objevuje se až nepochopitelná hluchota ke stavu krajní psychické nouze některého člena rodiny.⁴⁰

„Když chci, aby se dítě naučilo vyjadřovat pravdivě své pocity a přání, musím mu pro to dát vzor, jak se to dělá.“⁴¹

Ze všech zkušeností a znalostí, které v dnešní době máme, jak o významu rodiny, jejich funkcí, fungování, významu procesu výchovy na utváření osobnosti jedince a také ze znalostí i zkušeností z oboru psychologie v oblasti emoční inteligence, je zřejmé, že rodiny, kde rodiče nevnímají potřeby svých dětí, nemají empatii, nedokáží spolu vzájemně účinně, efektivně, láskyplně, rozumně komunikovat, nikterak děti nemotivují, nedokáží porozumět sami sobě, ani svým potomkům, nemohou vychovat jedince, kteří by vstupovali do života s dobrou emoční gramotností či emoční výbavou.

³⁹ DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Avicenum, zdravotnické nakladatelství n.p., 1. vydání. Praha 1986, 48 s.

⁴⁰ MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Sociologické nakladatelství, 3. vydání. Praha 2003, 113, 149-150 s.

⁴¹ PREKOP J: *Jak být dobrým rodičem. krůpěje výchovných moudrostí*. GRADA Publishing a.s. 1. vydání. Praha 2001, 28 s.

Jinými slovy tedy můžeme říci, že rodina je tím nejdůležitějším, nenahraditelným a nezaměnitelným prvkem v životě každého člověka. Vztah rodiče a dítěte má zásadní, trvalý a zakořeněný vliv na to, jak jedinec přichází do života emočně vybaven, jak emočně zdatný je. Můžeme také říci, jak emočně inteligentní jedinec přichází na prahu dospělosti do svého vlastního života.

2.5 Faktory ovlivňující rozvoj emoční inteligence

Ze stovek studií jasně vyplývá, že to jak se rodiče ke svým dětem chovají - lhostejně, přísně, soucitně, láskyplně, agresivně, emfaticky, odmítavě apod. a jaký styl výchovy v rodině převládá, má hluboké a trvalé následky pro citový život dítěte. Způsob, jakým nakládají se city mezi sebou vzájemně i v přímém jednání vůči dětem, jsou faktory, které přímo ovlivňují psychiku a emoční rozvoj dítěte. Děti jsou velmi bystré, citlivé, dokáží vnímat i nejmenší citové změny v rodině.

Ve svém emočním vývoji jsou nejvíce ohroženi děti, jejichž rodiče jsou citově nezralí, deprimovaní, s projevy patologického či závislostního chování, rodiče jež jsou často agresivně rozzlobeni, nebo žijí bezcílným a chaotickým životem.

Neustálá nevšímavost, přehlížení, nedostatek pozornosti a lásky ze strany rodičů, či opuštění rodičem se v životě stávají skrytou příčinou poruch v emoční rovině jedince a poruchou v intimních vztazích.

Rodiče, kteří jsou k dítěti vnímají a dávají mu najevo, že berou na vědomí jeho citové potřeby, rozvíjení empatii, asertivně komunikují, učí své potomky řešit konfliktní situace, předávají svému potomkovi naprosto odlišné emoční návyky než rodiče sobečtí, které dítě ignorují a nástrojem výchovy je dle nálady bití, křik a zákazy.

Také materiální chudoba ovlivňuje citový vývoj dítěte. Chudší děti, které neměly dostatek podmětů k rozvoji svých kognitivních i emočních schopností, bývají úzkostnější, smutnější a ustrašenější. V pubertě se tento trend ještě prohlubuje v korelaci snahy jedince o sociální asimilaci. Tlak existenčních starostí narušuje rodinný život jako takový, právě v důsledku dlouhodobé tlaku a deprivace rodičů. V existenčně

ohrožených rodinách je poměrně častým nástrojem výchovy agresivita verbální či neverbální.⁴²

Zmíněné faktory nejsou jedinými, které se podílejí na pozitivním rozvoji či regresi emoční inteligence jedince. Jsou to však ty nejzásadnější, které se vždy váží ke vztahu rodič-dítě

Jsou jimi výchova, láska, přijetí, kvalitní komunikace i sociální prostředí a podmínky, v nichž dítě vyrůstá.

⁴² GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: (proč může být emoční inteligence důležitější, než IQ)*. Columbus s.r.o. Praha 1997, 184-210 s.

3 Význam emoční inteligence pro sociální pedagogiku

Sociální pedagogika představuje poměrně mladou vědeckou disciplínu, jež se u nás začala plně rozvíjet až po roce 1989. Jde o aplikované odvětví pedagogiky. Je to pedagogická disciplína s interdisciplinárním charakterem, tedy vázaností na další vědní obory, především na sociologii, pedagogiku, filozofii, psychologii, andragogiku, právo a jiné společenské vědy.

Sociální pedagogika se „zaměřuje se na každodenní život jedince, analyzuje jeho životní situace a navozuje takové změny v sociálním prostředí, které napomáhají optimálnímu rozvoji osobnosti a minimalizují rozpor mezi jedincem a společností. Akcentována je sociálně výchovná pomoc ohroženým skupinám dětí a mládeže, výchovně-vzdělávací práce s marginálními skupinami.“⁴³

Můžeme zde tedy hovořit o záměrném působení na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je soustředěna na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vazby, na jedince ohrožené sociální vyloučením, atd.

Moderní pedagogika by neměla považovat emoční projevy žáků za pouhé nežádoucí narušení hodiny. Měla by směřovat také k sociální a emoční výchově, v zájmu prohloubení a zdokonalení sociálních a emočních schopností žáků. Směřování takto orientované výchovy by mělo vycházet z preventivních programů zaměřené na specifické problémy ve školách jako kouření nezletilých, užívání alkoholu či drog, vyloučení ze školy, kázeňské přestupky, násilí, agresivita či šikana.⁴⁴

Docentka Bakošová jádro předmětu sociální pedagogiky vidí v prostředí, jeho organizování, a to ve smyslu utváření východně hodnotových podmětů podle individuálních potřeb jednotlivců, tak v nutnosti kompenzovat nevhodné vlivy v souladu se sociálně integrační pomocí.⁴⁵

⁴³ KRAUS, B. POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk- prostředí - výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Paido, edice pedagogické literatury. Brno 200, 12 s.

⁴⁴ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: (proč může být emoční inteligence důležitější, než IQ)*. Columbus s.r.o. Praha 1997, 249-250 s.

⁴⁵ KRAUS, B. POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk- prostředí - výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Paido, edice pedagogické literatury. Brno 200, 13-14 s.

Předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti, přičemž mimořádný důraz je kladen právě na zmíněné prostředí jedince. Prostor jako takový je velmi široký pojem, a proto sociální pedagogika věnuje dominantní pozornost analýze a porozumění prostředí v těchto nejdůležitějších oblastech:

- rodina
- škola
- vrstevnické skupiny
- volnočasové aktivity
- mimoškolní zařízení
- společenské organizace a hnutí
- sociální komunikace

Stejně tak jako v sociální psychologii i v sociální pedagogice je kladen nesmírný důraz na proces socializace jedince. Ten chápeme jako celoživotní proces, během něhož si jedinec osvojuje specifické formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňování do vlastní kultury, do dané společnosti.

V kapitole Význam výchovy v rodině jsem se věnovala tomuto tématu a s významem rodiny, výchovy a významem celého výchovného procesu se setkáváme i zde, na poli sociální pedagogiky.

„Nositelem primární socializace je rodina. Cílem rodinné výchovy je uvést dítě do příslušného kulturního prostředí, naučit je orientaci v tomto prostředí plném symbolů a společenských standardů.“⁴⁶

Sociální pedagog působí tam, kde možnosti klasického pedagoga v obecné rovině v procesu výchovy a vzdělávání běžné populace končí. Může působit při celoživotním výchovném procesu například se zdravotně či mentálně handicapovanými dětmi, při výchově dětí s poruchami chování, při práci s dětmi z problematických, dysfunkčních i afunkčních rodin, při výchově dětí a mládeže se závislostním chováním, delikvencí. Působí rovněž v procesu resocializace v nápravných zařízeních, při práci se seniory, atd. Východiska aplikace sociální práce jsou ve třech základních oblastech, v nichž sociální pedagog uplatňuje své konkrétní působení, a to:

⁴⁶ KRAUS, B. POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk- prostředí - výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Paido, edice pedagogické literatury. Brno 200, 57 s.

- minimalizace ohrožení prostředí.
- prevence ohrožení prostředím- nebo-li primární prevence, a to sociálně-psychického charakteru.
- kompenzace ohrožení prostředí - jako například ozdravné pobyty, přeorientace trávení volného času.⁴⁷

Uvědomíme-li si, do jakých oblastí lidského života se práce sociálního pedagoga soustřeďuje, chápeme, že jsou na něj kladeny nesmírné požadavky, a to jak v oblasti soustavného vzdělávání, osobnostních kvalit, v oblasti komunikace a v neposlední radě v oblasti emoční inteligence.

Sociální pedagogika jako taková klade velký důraz na vliv prostředí na jedince, ať již ve smyslu obecného (makro prostředí), středního (mezo prostředí), tak nejužšího (mikro prostředí). Proto si při významu práce sociálního pedagoga a významu sociální pedagogiky vůbec, musíme uvědomit a nepřehlížet špatný stav celé naší společnosti obecně. Negativní vliv stále zhoršujícího se životního prostředí, tvrdé ekonomické a sociální vlivy či dopady eurokrize, negativní vlivy plynoucí z globalizace společnosti. Bezprostřední ohrožení se pak promítá do rodin, škol, výchovných zařízení, narůstající agresivita ve vrstevnických skupinách.

Kraus s Poláčkovou se k tomuto vyjadřují ve smyslu, že rodinné prostředí se může stát ohrožujícím v situaci, kdy dítě přichází na svět jako nechtěné, mimomanželské, kdy je rodiči zanedbáváno, citově vydíráno, kdy naopak na ně mají přemrštěné požadavky atd. Hovoříme v této souvislosti o disociálním životním stylu rodiny. Všechna tato ohrožení nemohou zůstat bez následků. Všechny tyto negační vlivy se projevují v první řadě na zdravotním stavu dětí a mládeže, ale také na psychickém a emočním stavu.⁴⁸

Stěží si lze představit dobrého profesionála, který je oporou svým klientům, bez schopnosti porozumět sám sobě, svým emocím, citům, vlastnímu prožívání, ale také bez schopnosti empatie, podpory a správné motivace v dosahování stanovených cílů a usilování o změnu mnohdy nepříznivého sociálně-ekonomického stavu klientů. Skutečného profesionála bez kvalitní souladné komunikace ve všech jejích složkách a

⁴⁷ KRAUS, B. POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk- prostředí - výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Paido, edice pedagogické literatury. Brno 200, 112-113 s.

⁴⁸ KRAUS, B. POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk- prostředí - výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Paido, edice pedagogické literatury. Brno 200, 114-116 s.

schopnosti učit budovat dobré mezilidské vztahy, bez schopnosti pochopení a porozumění těžkým životním situacím, v nichž se klienti sociálního pedagoga mohou ocitnout. Všechny tyto předpoklady je nezbytné uplatnit právě ve výše zmíněných oblastech sociální pedagogiky, a to tam, kde pedagog působí na poli minimalizace rizik, která plynou z prostředí a jež klienta ovlivňují. Stejně jako na poli prevence a předcházení vzniku negativních vlivů. Nakonec i v oblasti kompenzace a nalézání nových možností seberealizace a zkvalitnění života jednice.

4 Cíle výzkumu

Cílem provedeného výzkumu bylo, na základě dosažených zjištění porovnat emoční inteligenci ve dvou vybraných skupinách, a to ve funkčních a dysfunkčních rodinách.

Kladla jsem si otázku, zda je možné sledovat mezi těmito zvolenými skupinami v emoční inteligenci v interpersonálních vztazích rozdíly. Rovněž jsem si kladla otázku, zda se v dysfunkčních rodinách projevuje snížená emoční inteligence.

5 Metody

Hlavní výzkumnou metodu pro svoji bakalářskou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum.

„Termín kvalitativní metodologie se vztahuje k výzkumným procedurám, které produkují deskriptivní data, psaná nebo mluvená slova lidí a jejich pozorovatelné chování.“⁴⁹

V kvalitativním výzkumu respektujeme individuální odlišnosti necháváme dostatečný prostor tyto odlišnosti projevit, respektujeme biologické determinanty lidského chování, nevnučujeme naši představu, jak má výzkumná situace probíhat.⁵⁰

Kvalitativní výzkum jsem uskutečnila prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů.

Polostrukturovaný rozhovor vyžaduje náročnější technickou přípravu. Vytváříme si určitá schémata. Případné okruhy otázek můžeme měnit, proměňovat jejich pořadí, jak cítíme vhodnost dialogu. Ověřujeme si, zda jsme správně pochopili, klademe doplňující otázky, téma zpracováváme do hloubky. Máme tzv. *jádro interview*, jež tvoří minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat. Na toto jádro se nabaluje množství různých doplňujících témat a otázek, které se jeví jako smysluplné a vhodně rozšiřující zadání.⁵¹

Forma nestrukturovaného, polostandardizovaného rozhovoru poskytuje prostor pro vytvoření dobré komunikační atmosféry, možnosti improvizace, vkládání doplňujících otázek, vzájemné ujištění se správného pochopení odpovědi dotazovaného.

⁴⁹ DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1993. 298 s.

⁵⁰ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, 70 s.

⁵¹ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006 159-160 s.

Výzkum jsem realizovala prostřednictvím rozhovorů s rodiči ve funkčních rodinách a se sociálními pracovníky, kteří aktivně působí v dysfunkčních rodinách. Rozhovory jsem vedla tak, abych mohla dle stanovených kritérií dospět k porovnání emoční inteligence v obou skupinách.

Za daná kritéria jsem si zvolila: sebeuvědomění, zvládání emocí, motivaci, empatii a sociální inteligenci (ve smyslu kvality mezilidských vztahů).

Z nich pak vychází analýza výsledků výzkumu v této oblasti.

6 Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku, tedy konkrétních rodin a jejich zástupců (rodičů), stejně tak jak sociálních pracovníků jsem volila *metodou záměrného výběru*.

„Metoda záměrného – účelového výběru je nejrozšířenější metodou výběru, s jakou se při aplikaci kvalitativního přístupu setkáváme.“⁵²

Cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností. Kritériem výběru je právě určená vlastnost, nebo projev této vlastnosti nebo stav (například příslušnost k určité sociální skupině). Znamená to, že na základě stanoveného kritéria záměrně vyhledáváme pouze ty jedince, kteří toto kritérium splňují a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit.⁵³

Pro tento výzkum jsem tedy volila účelově nejprve funkční úplné rodiny, a to tak, aby rodiny byly rozmanité, jak v počtu dětí, tak stylem výchovy.

Rodina č. 1, dále jen **Rd1**, s jedním dítětem ve věku 11 let, rodiče oba 37let, vš a sš vzdělání, výchova spíše liberální

Rodina č. 2, dále jen **Rd2**, se dvěma dětmi ve věku 12 a 4 roky, rodiče 42 a 57 let, vš a sš vzdělání, více autoritativní výchova

Rodina č. 3, dále jen **Rd3**, se čtyřmi dětmi ve věku od 3, 8, 9, a 13 let, rodiče 38 a 45 let, oba rodiče vš, tradiční katolická výchova

Rodina č. 4, dále jen **Rd4**, se dvěma dětmi ve věku 6 a 9 let, oba rodiče sš vzdělání, materiálně orientovaná výchova.

Jména dětí, která se zřídka v interpretaci výsledků výzkumu objevují, byla změněna pro zachování anonymity respondentů.

Jako druhou porovnávanou skupinu jsem si zvolila dysfunkční rodinu. Tu jsem v tomto smyslu kvalifikovala jako rodinu buď sociálně vyloučenou, kde oba rodiče jsou dlouhodobě nezaměstnaní a rodina je závislá na sociálních dávkách. Nebo rodinu, kde je

⁵² MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, 135 s.

⁵³ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, 136-137 s.

ohrožen některý člen rodiny, zejména dítě ve výchově a vývoji. Případně rodinu, která má zkušenost s ústavní léčbou, a to buď ve smyslu, že děti prošly ústavním zařízením (i krátkodobě) nebo z důvodu závislostního chování některého rodiče.

V této skupině respondentů jsem nejprve chtěla oslovit přímo zástupce dysfunkčních rodin. Avšak s ohledem na standardy i zákony o ochraně dat a informací, jimiž jsou vázány neziskové organizace, jsem neměla možnost jako cizí osoba proniknout přímo do rodin a provést zde plánovaný výzkum. Proto jsem přistoupila na možnost uskutečnit kvalitativní výzkum - rozhovory prostřednictvím sociálních pracovníků, kteří působí na odborech sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Aktivně působí, jak na úřadech, tak i přímou účastí v dysfunkčních rodinách a s těmito rodinami aktivně dlouhodobě spolupracují.

Sociální pracovník č. 1, dále je **SP1**, působení OSPOD v Jihomoravském kraji, věk 38 let, doba praxe 7 let, vzdělání vyšší odborné.

Sociální pracovník č. 2 dále jen **SP2**, působení OSPOD v Jihomoravském kraji, věk 42 let, doba praxe 10 let, vzdělání vysokoškolské.

Sociální pracovník č. 3, dále jen **SP3**, působení OSPOD v Jihomoravském kraji, věk 36 let, doba praxe 9 let, vzdělání vysokoškolské.

Sociální pracovník č. 4, dále jen **SP4**, působení OSPOD v Jihomoravském kraji, věk 22let, praxe $\frac{3}{4}$ roku, vzdělání vyšší odborné. U sociálního pracovníka č.4 jsem zpočátku nevěděla, že doba praxe je velmi krátká. Jistá nezkušenost a ne zcela jistá orientace v problematice emoční inteligence klientů se projevila i v našem rozhovoru. Proto jsem tento rozhovor použila spíše rámcově jako doplnění ostatních, avšak z důvodu relevantnosti dat jsem ještě proti původnímu předpokladu zvolila i oslovení sociálního pracovníka č.5.

Sociální pracovník č. 5, dále jen **SP 5**, působení OSPOD v Jihomoravské kraji, věk 33 let, doba praxe 6 let, vzdělání vysokoškolské.

7 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

V této kapitole bych ráda prezentovala výsledky provedeného výzkumu, uskutečněného na základě stanovených kritérií tak, aby bylo možné porovnat emoční inteligenci v dysfunkčních a normálních rodinách, jak bylo dílčím cílem této bakalářské práce.

Jako první kritérium k porovnání emoční inteligence ve funkčních a dysfunkčních rodinách jsem zvolila sebeuvědomění. Zde se ukázalo, že rodiče ve funkčních rodinách se bez problémů orientují ve svých základních pocitech, emocích a potřebách. Nemají problém se sebeuvědoměním. Ženy obecně přiznávají, že jsou mnohem více náladové. Je to však otázka momentálních nálad, ne celkového emočního rozladění a ztráty orientace se v sebeuvědomění. Všichni dotázaní dokáží zcela jasně rozeznávat, co konkrétně jejich nálady ovlivňuje. V převážné většině jsou to právě mezilidské vztahy, ať již na pracovištích, ale zejména vztahy mezi manželi a vztahy či každodenní situace s dětmi.

Rd2 uvádí: „*Nemám stavy, že bych se ráno probudila a měla špatnou náladu to až vždy něco vyvolá, konkrétní situace, spolupracující, manžel...*“. a **Rd3** dokresluje: „*děti dokáží moji náladu během chvíle otočit*“.

Přes momentální možnou náladovost, která se vždy snadno vrátí do normálu, nemá vliv na další chování v rodině. Nijak se výrazně nepromítá do citového chodu rodin. Rodiče v těchto oslovených rodinách se jeví v základních pocitech, emocích a potřebách dobře orientovaní a stabilní. Pouze matka v **Rd4** přiznává s nadhledem a sebekritikou svoji mírnou labilitu, ovšem zároveň i snahu ji vědomě zpracovávat a pracovat sama na sobě. Mezi všemi převažuje pozitivní emoční ladění, humor, jednoznačnost a poměrně snadná orientace se v sobě samých.

Ne tak pozitivní se ukazují výsledky na základě odpovědí sociálních pracovníků na oblast sebeuvědomování u rodičů v dysfunkčních rodinách. Většina z nich sice uvádí, že se v základních pocitech a emocích orientují, i když je tato sebeorientace spíše charakterizována jako holý fakt, že vědí jak se cítí a co potřebují. Přesto se podle těchto vnitřních ukazatelů nedokáží chovat ani jednat.

Otázka uvědomování si vlastních pocitů a emocí je vždy momentálního charakteru. Vždy řeší pouze současnost, aktuální situaci. Je zde zcela patrná absence dlouhodobějšího sebeuvědomění. Vždy je to otázka jen „teď a tady“. Docílit svého

záměru, např. dostat sociální dávky – vede k momentální spokojenosti, nedocílit záměru – vede k nespokojenosti, podrážděnosti.

Velmi výstižně hovoří **SP2**: *„Znám opravdu rodiny, které lze považovat částečně za dysfunkční a v pocitech, potřebách mají poměrně jasno. Ale rodiny, obzvláště rodiny, kde jsou zkušenosti s ústavní výchovou nebo rodiny, které zakládaly děti, jsou v tomto citově plošší, protože nemají vlastní zkušenost, že by se tímto měli zabírat.“*

Touto zkušeností **SP2** zcela podporuje názor Golemana o tom, jaké vzory předávají svým potomkům v emoční inteligenci nezralí, nevyspělí rodiče, jak je uvedeno v teoretické části.

Pouze **SP1** si myslí, že: *„...ve většině případů se ve svých vlastních emocích a základních pocitech neorientují“*, ale v myšlence pokračuje: *“nerada bych, aby to vypadlo, že nemají žádné pocity a emoce, nebo že je nevnímají, ale neprojevují je navenek tolik, jak záležitosti týkající se financí a možná toto ty emoce přebíjí.“* Zde zkušenost **SP1** koresponduje s tím, jak je vnímána Danielem Golemanem materiální chudoba, jeden z negativních faktorů působících na rozvoj emoční inteligence.

Zcela shodně se objevuje v odpovědích všech dotázaných sociálních pracovníků otázka emoční nestability rodičů v dysfunkčních rodinách. Základním projevem této labilité je skutečnost, že se rodiče nechají vyvést z míry i pouhou maličkostí. Rovněž zde panuje velká shoda v tom, že jejím nejčastějším projevem, ať již v domácím prostředí nebo při jednáních s úřady je verbální agresivita. V konkrétních případech jak uvádí **SP4**: *“Reagují zlostí, agresí, křikem.“* To zcela koresponduje se zkušeností **SP1**: *“Nejen, že křičí, ale objevují se u nich i projevy agresivity i zoufalství a další projevy emoční nestability.“*

V domácím prostředí, které dává pocit větší jistoty mohou být tyto projevy ještě výraznější.

Nelze ovšem říci, že všichni rodiče z dysfunkčních rodin jsou ve svých projevech agresivní či vulgární. Projevy svých emocí a potřeb dávají najevo v souladu se svým osobnostním nastavením. Mezi sociálními pracovníky se objevuje názor, že tito rodiče o svých emocích tolik nepřemýšlí, nezaobírají se vědomě touto složkou jejich osobnosti, ale více podléhají svému přirozenému nastavení.

SP2: „Dávají bezprostředně průchod tomu, jací doopravdy jsou. Ti co jsou uzavřenější, introvertní, mlčí, vyhýbají se kontaktu, předstírají, že nemohou přijít. Ti co jsou výbušnější, emotivnější, extrovertní, tak řádí hodně.“

Nemůžeme pochopitelně opomenout vliv osobnostních předpokladů ani u rodičů z normálních rodin. I zde je logické, že některé reakce se lidí dle vlastního charakteru a temperamentu.

Velmi podstatnou informaci uvádí **SP3**, která vidí schopnost sebeuvědomování jednak v míře přirozené inteligence těchto rodičů, v jejich snaze a schopnostech se nad svými pocity zamýšlet, ale také v tom: „...co si nesou do života, nebo co je naučili vlastní rodiče.“ Podstatná je tato informace právě z důvodu, že jasně ukazuje na sociální nápodobu, na základní vzorce chování, které jsou principem výchovy jedince a interakce ve vztahu rodič - dítě. Otázky kopírování a přenášení si základních emočních návyků a vzorců chování do vlastního života se line celým výzkumem, jak se ukáže později i v dalších ukazatelích.

Na základě výpovědí dotazovaných respondentů můžeme v této oblasti jedné složky emoční inteligence sledovat patrné a výrazné rozdíly v přístupu k sobě samým, ve snaze a schopnosti poznat sám sebe, vnímat a rozumět svým emocím a potřebám v obou porovnávaných skupinách.

Druhým kritériem pro porovnání emoční inteligence v obou skupinách rodin jsem zvolila zvládání emocí. Nikdo z dotazovaných rodičů v normálních rodinách nepoužívá při zvládání emocí speciální techniku například vědomou formu relaxace, uvolnění či meditace. Pouze pro **Rd3** jako rodinu, tedy pro všechny členy, je toto vědomé zklidnění v modlitbě a v pravidelných návštěvách kostela, mši či při mnoha jiných společných akcích, pořádaných místní církevní obcí.

Nejblíže k meditaci a vědomému zklidnění má **Rd1**, která se věnuje několik let józe. Přesto však přiznává, že právě schopnost naprostého uvolnění, vypnutí a správného proudění energie je to, s čím má osobně největší problémy.

Nicméně všichni dotazovaní z této skupiny provozují nějakou činnost, která jim dlouhodobě přináší radost, uspokojení, také celkové zklidnění a pozitivní naladění. Často je to sport, ať již formou indiciální, kdy se **Rd2** aktivně věnuje volejbalu, nebo pro **Rd4** je to častá změna různých aktivit: „aquaerobic, v létě kolo, knížka, dekorace

v bytě, dříve pletení, vyšívání, háčkování....měním to“ nebo formou společnou, aktivnímu trávení volného času se věnuje celá rodina společně.

Zvládání konkrétních vyhocených situací se i v této skupině dotázaných liší. I tady se ukazuje, že reakce a míra jejího projevu je závislá mimo jiné na osobnostním nastavení každého jedince, dle jeho temperamentu, impulzivity, extroverze či introverze.

Rd4 ke zvládání emocí ve vyhocené situaci podotýká, že rozdílnost reakce je právě ve vzniklé situaci. *„Někdy pomůže na chvíli odejít do jiné místnosti, trošku získat odstup. Když je to horší odcházím ven sama, ale to je ojedinělé.“*

Obdobně hodnotí i **Rd3**: *„...někdy vybuchnu, že si zakřičím, někdy jsem schopná odejít, protože si uvědomím, že kdybych zůstala, neovládla bych se a někdy se to dá přejít, aniž bych reagovala, třeba výbušně.“* **Rd3** dále hovoří o tom, že se naučila rozlišovat v závažnosti situací a právě ty nejzávažnější okamžiky, umí řešit v klidu, s jistou vnitřní sebejistotou, byť je impulzivní, právě s ohledem na jejich důsledky pro ostatní členy domácnosti.

Rd1 ve zvládání vlastních emocí přiznává velký vliv svého manžela, který je introvert a také jak říká *„dítě štěstěny“*. Její muž na většinu situací reaguje naprostým klidem, vyrovnaností, za problematické považuje až skutečně závažné okamžiky, nezabývá se maličkostmi. Občas se u něj projevuje snaha zlehčování či bagatelizace problému. Tento přístup je v rodině chápán velmi pozitivně. Jednak dcera je introvertní po otci, chová se velmi podobně jako on a jednak si **Rd1** v konfrontaci s manželem i dcerou své reakce mnohem více uvědomuje, snaží se s nimi pracovat tak, aby se nechovala například neadekvátně, afektovaně, zbrkle apod.

Z její výpovědi jasně vyplývá, jak jsme ovlivňováni našim bezprostředním okolím, jakou roli sehrávají partnerské vztahy. Otázka ovlivňování v chování a emocionalitě právě díky kvalitám partnera v dobrém či zlém s objevuje také v dysfunkčních rodinách.

Všichni dotazovaní se pak shodují v tom, že vyžaduje-li to situace i po jistém emočním vypětí, výbuchu či snaze „zastavit se“, se k problému buď s dětmi či partnerem vrací a o problému hovoří, případně se jej snaží vyřešit.

Oproti tomuto pojetí se otázka zvládání emocí v dysfunkční rodinách na základě provedeného výzkumu ukazuje ve dvou rovinách.

První rovinou je zvládnutí nepřiměřených emocí zástupců dysfunkčních rodin při jednání s úřady. Sociální pracovníci se mohou dostat do situace někdy až nebezpečné, kdy vygraduje agresivita či výhrůžky zástupců rodin v roli klientů a jejich chování je nutné dostat pod kontrolu. Ne všichni sociální pracovníci vidí situaci stejně. **SP2** sám za sebe nevidí problém umět klienta zklidnit, sám s tím problémem nemá. Projevuje se u něj i velká tolerance vůči emočním výbuchům klientů. Přiznává, že jsou mu tyto přirozené reakce mnohem sympatičtější, než práce s klienty, kteří jsou například vysokoškolsky vzdělaní, ale zneužívají své inteligence, manipulují se svým okolím, jsou zákešní, neupřímní.

SP3 přiznává, že někdy je se zklidněním emocí u klientů z dysfunkčních rodin problém. Dodává: „*Někdy ty situace nejdou řešit hned, je to na dlouhodobou spolupráci, ale když ten člověk pochopí, že to s ním myslíme dobře, dá se mu i domluvit.*“

Ze zkušeností **SP1** zase vyplývá, že záleží, v jaké fázi se k nim takový klient dostane. Zda přijde sám, neboť chce svoji situaci řešit, nebo je donucen například přijde na základě předvolání.

Proto, aby se s rodiči z dysfunkční rodin dalo jednat v klidu je také dobré dodržovat určité „rituály“, zvyklosti, s nimiž jako klienti počítají. To znamená být přijati stejným pracovníkem, ve stejné místnosti, ve stejný čas.

Objeví-li se nepřiměřené emoční vypětí ze strany členů dysfunkční rodin vůči sociálním pracovníkům v jejich domácím prostředí je nejlépe odejít, v rámci pracovního prostředí se taková situace řeší i z pozice autority, či za pomoci další kolegů.

Druhou rovinou je zvládání vlastních emocí právě příslušníky dysfunkčních rodin. Zde se právě ukazuje naprostá absence této složky emoční inteligence.

Všichni dotázaní shodně reagují, že v těchto rodinách neexistují žádné mechanismy, díky nimž by pracovaly se svými emocemi. V zásadě se dá říci, že členové těchto rodin ani nevědí o co se jedná. Jediné zvládání emocí probíhá vesměs formou patologického chování, jako pití alkoholu, užívání drog, kouření, maximálně kontakt s přáteli ze stejné komunity.

Členové dysfunkčních rodin se cíleně nevěnují, ani nedokáží věnovat žádné činnosti, která by jim přinášela radost, relaxaci a potřebné dlouhodobější emoční zklidnění, uvolnění ze stálého, mnohdy i existenčního napětí. Velmi často jsou limitováni

finančními prostředky, ovšem finančních možnosti rodiny zdaleka nejsou hlavním determinujícím faktorem. Je tu také obrovský tlak komunit.

SP5 hodnotí, že většina dětí se alespoň v prvních letech ZŠ se snaží věnovat hudbě či sportu. Ovšem záhy těchto aktivit zanechají. *„Pak od těchto aktivit ustupují na úkor jiných, v komunitě populárnějších aktivit, které ale nejsou nepatologické.“*

Neschopnost věnovat se efektivně činnosti, která by byla zklidňujícím nástrojem v rodině neovlivňuje pouze finanční limitace, ale právě naučené vzorce chování, které si přenáší každý jedinec do svého života. Nejlépe tento stav charakterizuje **SP2**: *„...tím, že je nikdo nikdy extra nevedl, tak oni sami neví co s tím časem. Nedokáží se zabavit, i když by možnosti měli. I když jim vysvětlím, že hračky se dají vyrobit z papíru, třeba pexeso, tak jen koukají, vůbec nemají páru, že se dá takto trávit čas, nebo udělat dítěti radost. To oni neznají.“*

Porovnáme-li míru zvládnání emocí v obou skupinách, dojdeme k závěru, že rozdíly jsou více než markantní. Můžeme říci, že v této oblasti emoční inteligence dochází v dysfunkčních rodinách k úplnému selhávání při vědomém zvládnání vlastní emocí. Ukazuje se zde snad ještě ve větší míře vše, o čem v těchto souvislostech hovoří teorie tedy míra materiálního zajištění rodin, vliv komunit a bezprostředního sociálního prostředí a zvonu sociální nápodoba, utvářející se v jádru každé rodiny.

Jako třetí kritérium jsem ve svém výzkumu zvolila jeden z pilířů emoční inteligence, motivaci. Motivace je v životě každého člověka nesmírně důležitá nejen pro jeho emoční, ale i celkový rozvoj, pro jeho životní směřování i usilování k dosahování stanovených cílů a pro překonávání životních překážek. V této části výzkumu jsem se na motivaci zaměřila z dvojího pohledu. Jednak jako na sebmotivaci a jednak, zda rodiče v obou skupinách rodin umějí či se snaží přímo motivovat své děti.

Z výzkumu vyplývá, že dotazovaní členové funkčních rodin nemají se sebmotivací závažnější problémy. Dá se také říci, že mnozí k motivaci, cílevědomosti a s tím spojené trpělivosti dospěli až v průběhu života. Otázka motivace se velmi silně váže na cíl, jehož je třeba dosáhnout. Stejně tak, co je energizující složkou k dosažení cíle. Zda jsou motivy vnějšího nebo vnitřního charakteru, jak je uvedeno v teoretické části práce. Stránka motivace je vždy velice individuální. Jako příklad bych ráda uvedla, že jeden z dotazovaných rodičů si doplnil během mateřské dovolené vysokoškolské vzdělání,

neboť tento požadavek souvisel s další možností setrvání na původní pracovní pozici ve firmě. Další z matek si také doplnila v průběhu mateřské dovolené vysokoškolské vzdělání, ovšem z čistě vlastních pohnutek, jako naplnění vlastního cíle a seberealizace. Právě otázka seberealizace, sebenaplnění, dosažení vlastního uspokojení a na druhé straně povinnosti jsou nejčastějšími a nejsilnějšími motivy k dosahování cílů.

Rodiče z funkčních rodin aktivně podporují své děti, rozvíjí jejich motivaci. Tato snaha je nejvíce patrná při pomoci dětem v překonávání překážek, s nimiž se adekvátně svému věku setkávají. **Rd2** uvádí příklad: „*Když se Klárce nedaří, něco nezvládne a pláče u toho, tak ji motivujeme k tomu, že všechno není přímá cesta. Že jsou to schody každý je různě veliký, když se jednou něco nezvládne, tak podruhé už to vyjde.*“ Rozdíl je také v tom jak drobné překážky vnímají děti přiměřeně svému věku. **Rd2** pokračuje jak reaguje její 4letá dcera: „*Ema to ještě nechápe, to je neúspěch na celý život a hotovo.*“

O tom, že ke správnému pochopení sebemotivace musejí děti svým vývojem teprve dospět se zmiňuje i **Rd3**: „*Snažím se dětem předat své životní zkušenosti, že jsou věci, které neděláš rád, ale dělat je prostě musíš. Ale je fakt, že k tomu budou muset dospět sami.*“

Součástí motivace v překonávání překážek u dětí je snaha rodičů ukázat jim život v jeho celistvosti, tedy i s jeho negativními stránkami či drobnými neúspěchy, které je nutno překonat., snažit se na všem najít to dobré, z neúspěchu se i poučit. Jak **Rd1** uvádí: „*nechtěla bych, aby šla dcera do dospělosti s tím, že život je strašně jednoduch. I když je z něčeho zklamaná, tak ji vysvětlíme, že to tak v životě je, že jsou i horší a těžší věci.*“

V motivaci sehrává velikou úlohu právě spojitost mezi vynaloženým úsilím a dosažením stanoveného cíle. Velmi pěkně to vyjadřuje **Rd4**, když vzpomíná sama na své dětství. „*Většinou, když jsem něco chtěla, musela jsem si to sama vybojovat. O co víc jsem bojovala, o to více jsem o to stála a vydržela jsem u toho.*“

V oblasti motivace se ukazuje, že je dobré nechat děti projít si onou zkušeností třeba i zklamáním, neúspěchem, umožnit jim prožít vlastní zkušenost s vnitřní odměnou při dosažení cíle nebo překonání překážky. Přílišná pozornost a snaha rodičů odstranit „předem všechny životní překážky“ naopak vede k demotivaci dítěte.

Daleko komplikovanější je motivace v dysfunkčních rodinách, a to jak sebemotivace, tak i motivace dětí rovněž při překonávání životních překážek. Zatím co ve funkčních rodinách se rodiče chovají dle toho, co považují za správné a rozlišují mezi vnitřními

a vnějšími motivy, u členů dysfunkčních rodin je patrné, jak silně je jejich vnitřní motivace ovlivňována právě vnější motivací, vnějšími faktory. Snadná ovlivnitelnost a změna usilování o dosažení cíle může souviset se zmiňovanou labilitou těchto členů, i s jejich dlouhodobou deprivací.

Mezi faktory, které jsou silnou vnější motivací patří především partneři ve vztahu. Pokud je partner z jiného prostředí, z jiného rodinného zázemí, z jiné komunity, může být velikou motivací například ke změně životního stylu nebo ke změně mnoha negativních návyků. Naopak pokud je partner méně kvalitní, může být ještě více demotivujícím k jakýmkoliv změnám. Také otázka častého střídání partnerů se odráží ve vnitřní motivaci a dochází k častému měnění stanoveného cíle.

Dalším vnějším faktorem, velmi silným, je komunita samotná. Kde je v komunitě například dlouhodobá nezaměstnanost, chudoba, nevzdělanost, závislostní či patologické chování normou, není zde žádná motivace jednotlivých členů usilovat o jakoukoli změnu ve vlastním životě.

Mezi faktory, které se negativně promítají do vnitřní motivace členů dysfunkčních rodin se ukazuje také sociální systém nastavený v této společnosti, který nepodporuje rozvoj osobnosti, žádnou skutečnou motivaci ke změně a vede jak k demotivaci tak k rezignaci těchto členů na změnu svého životního stylu. **SP1:** „*Nedokážeme ty lidi motivovat, protože oni sami nechtějí. Většina mých klientů rezignovala.*“ Tento názor rozhodně není ojedinělý.

Asi nejsilnějším faktorem, který zde ovlivňuje vnitřní motivaci je neschopnost členů dysfunkčních rodin obecně stanovení si dlouhodobých cílů a s ním i spojené vynaložení dlouhodobého úsilí ke změně. Jako by v této skupině rodin scházela vůle přijmout motivaci a vynaložit úsilí ke změně. **SP5:** „*Není zde patrná snaha něco aktivně změnit, jedná se spíše o očekávání na okolnost, která sama od sebe změnu zapříčiní.*“ **SP3:** „*...žijí ze dne na den, těžko řeší něco dlouhodobě.*“

Zaznívá tu rovněž otázka genetické dispozice, nechat se všemi faktory v rámci motivace negativně či pozitivně ovlivnit. Tento názor pouze doplňuje skutečnost, že člověk je bio-psycho-sociální jednotkou, ovlivňovanou po celý život bezprostředním sociálním okolím, výchovou, ale i genetickou výbavou.

Velmi obdobná situace je v motivaci dětí v dysfunkčních rodinách. Děti nejsou vedeny k tomu, aby se například ve škole učily, dosahovaly lepších výsledků a mohly tak

jednou změnit svůj život. **SP2:**“...rodiče, kteří *vehementně dělají všechno proto, aby se jejich děti měly lépe je tak deset procent*“. Škola ani vzdělání pro tyto rodiny není žádnou hodnotou, žádnou výhodou, smyslem, proto nemají ani vnější motivaci k lepším výkonům. Poměrně časté je také, že skutečně šikovné dítě školu dobrovolně opustí, ihned po dokončení povinné základní docházky, i když by mohlo studovat třeba v učňovském středisku, jenom proto, že je v rodině jediný, které do školy chodí, a to je mimo normu rodiny. O škole se pouze často mluví, zejména při jednání s úřady či zástupci OSPOD. Nicméně se jedná o verbalizaci, naučené fráze, co mají říci, ale o skutečná motivace dětí a posilování jejich úsilí k dosahování stanovených cílů není naplněno.

Čtvrtým kritériem pro možnost porovnání emoční inteligence ve funkčních a dysfunkčních rodinách jsem zvolila nedílnou součást této inteligence, empatii.

Míra empatie, schopnosti vcítit se, je u každého jedince jiná, samozřejmě i ve funkčních rodinách. Všichni rodiče sice zaznamenají téměř okamžitě, že se dítěti něco děje, má těžký den, něco jej trápí a to především na základě změny jeho obvyklých reakcí. Změnou výrazu ve tváři, intonací hlasu, stylem pozdravu či stylem odpovědi na obvyklé otázky. Typickou reakcí dětí v takové situaci je najednou nezvyklé mlčení, stáhnutí se do svého prostoru, většinou dětského pokoje, nebo také nápadná snaha pomoci a ochotné spolupráce s rodičem.

Přesto, že jsou tyto signály téměř u všech dětí totožné, nejsou shodné reakce rodičů v míře jejich empatie. Někomu stačí skutečně jediný pozdrav a ví, že se třeba ve škole odehrálo něco nepříjemného, někomu trvá delší čas, než si všimne změny v chování dítěte. Rozdíl je také v rodině, která má dvě děti a v rodině se čtyřmi dětmi. S větším počtem dětí se jakoby reakce rodičů na určité situace dostávají na stejnou rovinu, mnohem více se řeší „společně pro všechny“, pouze závažnější okamžiky je třeba řešit zcela individuálně s konkrétním dítětem, s ohledem na rozličnost jejich emocionality a rozdílně vyjádřit emoční sounáležitost, empatii.

Zvláštní situace nastává v rodině s jedním dítětem, kde se zdá empatie mírně oslabená. Nastává zde trochu paradoxní situace. Rodiče v přílišné snaze nenechat dítě se ničím trápit, neprojeví dostatečnou míru empatie a pochopení důležitosti situace z pohledu dítěte samotného. Jednají ve snaze dítě „uchránit“, vše, co řeší třeba i bagatelizovat,

Rd1:“...co nejrychleji od toho, s tím že to úplná blbost, at’ už to vůbec neřeší“, jenom, aby se dítě netrápilo, si neuvědomují potřebu dítěte onoho prožitku a jejich vědomá snaha o „vymazání“ problému může vést u dítěte k velkému zklamání.

Podobný sklon k zlehčování situace se projevuje i v rodině se 4 dětmi **Rd3:**„...několikrát se mi dostalo zpátky, že já jsem to nepochopila, pro ně to bylo příliš, hodně je to zasáhlo, ale já to bagatelizovala...“. Zde se tento jev objevuje víceméně z pohledu, že není možné věnovat soustavnou stejnou pozornost 4 dětem, jako jednomu dítěti.

Nicméně všechny děti mají ve funkčních rodinách důvěru k rodičům, běžně se jim svěřují. Tak jak hovoří doktorka Prekopová o prohlubování rodinných vazeb, upevňování pout mezi rodičem a dítětem, tedy i empatie v souvislosti s tělesným kontaktem, projevuje se empatie i v těchto rodinách. Děti se běžně a rádi mazlí. Potřeba tělesných kontaktů ustupuje až s příchodem předpubertálního a pubertálního období.

Vyrůstají-li děti ve zdravém prostředí, dokáží již v poměrně nízkém věku sami empatii projevit vůči ostatním členům rodiny. **Rd2** hovoří o své čtyřleté dceři: „...už je velmi ohleduplná. Když ji řeknu ted’ potřebuji něco dodělat, řekne – já vím, já počkám.“ Když má její setra těžký den a je smutná, přijde a zeptá se, co se stalo, začne ji hladit, utěšovat.

Empatie se ve funkčních rodinách projevuje také mezi partnery vzájemně. Ne ve všech rodinách stejně. Míra její schopnosti je opět závislá na emoční vyzrálosti a osobnosti jednotlivce, ale panuje zde obecná míra vzájemného vcítění se.

Když Goleman uvádí, že děti jsou velmi citlivé, bystré a dokáží vnímat i nejmenší citové změny v rodině, se shoduje s výsledky z provedeného výzkumu. Všichni rodiče shodně uvádějí, že jejich děti téměř ihned jednoznačně poznají, když v rodině zavládne nepříjemná, napjatá atmosféra například po hádce rodičů.

Nedá se říci, že by v dysfunkčních rodinách nepanovala žádná empatie. Empatie tu existuje, i když její vnímání členy dysfunkčních rodin a schopnost empatii vůbec projevit je značně snižena. Z výzkumu vyplývá, že existuje něco jako empatie k rodině, jako k celku. A to zejména u romských rodin nebo u rodin z menších etnik. Není zde schopnost vnímat potřeby a emoce jednotlivých členů, ale rodina je chápána ve své celistvosti. Rovněž se ukazuje, že o míře empatie v dané rodině je možné hovořit až na základě dlouhodobé spolupráce se sociálními pracovníky, až se podaří mnohem více

proniknout do rodinného prostředí a rodinných vazeb, není možné usuzovat na jejich vzájemné vcítění se pouze z kontaktů v úředním prostředí.

V rodinách, kde mají většinou rodiče problémy sami se sebou, můžeme jen těžko očekávat výraznou schopnost vnímat své děti a chápat jejich potřeby, city, emoce.

SP3: „*Oni je svým způsobem chápou, ale nemají sílu s tím něco udělat.*“

Znovu se ukazuje, význam sociální nápodoby, naučených vzorců chování v primárních rodinách a význam výchovy pro rozvoj emoční inteligence jedince. Stejně tak míra empatie a schopnost ji projevit koresponduje s tím, z jakých poměrů sami rodiče vyšli. K tomu **SP2** říká: „*Jaké mají sami zkušenosti. Zda vůbec vřelejší vztah zažili, protože pokud ne, tak to od nich nikdo nemůže chtít, aby ho tvořili někomu dál, protože oni vůbec neví, co to je.*“ Rodiče v dysfunkčních rodinách jsou vesměs vůči potřebám, citům a emocím dětí lhostejní, nemají zkušenost, že by se tím vůbec měli zabývat. Dětské pocity se příliš nereflektují. Budeme-li vycházet z názoru Ivy Stuchlíkové, že dětská emocionalita je velmi úzce propojena s výchovným stylem v rodině, pak zde přesně vidíme její negativní formy a dopady.

Nápadná je velice snížená empatie i mezi partnery. V rodinách, kde partner dlouhodobě schází, dochází zejména ze strany matek samoživitelek místo projevu empatie vůči dítěti k jevu, kdy dítě začne matce nahrazovat partnera. Je zahrnováno starostmi matky, vyžadují se po dítěti reakce dospělého. Pak dochází k tomu **SP5:** „*...že dítě své žádné emoce a pocity neprojevuje, ale mnohdy kopíruje emoce dospělého rodiče.*“ Takové požadavky kladené na dítě jasně ukazují na narušenou emocionalitu ve vztahu rodič — dítě, jak o ní hovoří Disman.

Také je v těchto rodinách nápadná absence pozitivních, zdravých tělesných kontaktů vůči dětem. Formy pohlazení, pomazlení, objetí jsou naprosto ojedinělé. Žel nejčastějším fyzickým kontaktem jsou fyzické tresty.

Posledním, pátým kritériem ve svém výzkumu emoční inteligence v mezilidských vztazích jsem zvolila sociální inteligenci. Tedy inteligenci, která dovoluje člověku navazovat, rozvíjet a udržovat kvalitní, dlouhodobé mezilidské vztahy, jak v rodinách, tak se svým okolím. Je to složka inteligence člověka být schopen správně fungovat v rodině, schopnost se začlenit se do skupiny, společnosti, komunity. Sociální

inteligence se ve funkčních rodinách jeví jako zcela bezproblémová, naopak je jednou z nejsilnějších stránek emoční inteligence.

Howard Gardner v souvislosti s obratností v mezilidských vztazích ji rozčlenil na čtyři jednotlivé schopnosti, některé z nich se jasně projevují už u dětí. Ve funkčních rodinách vidí rodiče u některých svých dětí jasný vůdcovský talent **Rd4:** „*Adéla, když není lídr skupiny, tak ji to nebaví*“. Na schopnosti pěstovat vztahy a udržovat si přátele ze své strany i ze strany dětí se shodují všichni. Velmi pěkně hodnotí vztah své 12leté dcery **Rd2** „*Klárka má své přátele a i mé přátele považuje za své kamarády*“ a dodává „*jen někdy je až příliš dominantní.*“

Žádné z dětí, v těchto rodinách nemá a nemělo problém se začleněním se do školního kolektivu. Spolužáci jsou chápáni jako kamarádi zcela adekvátně věku jednotlivých dětí, kdy logicky děti v předpubertálním období (12let), jsou najednou mnohem kritičtější vůči sobě navzájem a z toho vyplývají drobné konflikty, avšak zcela v normě běžných a zdravých mezilidských vztahů. Všechny děti navštěvují volno-časový kroužek, dle svého zaměření, v němž mají také své kamarády. Míru sociální inteligence je možné sledovat i u dětí, které jsou v předškolním věku, těsně po nástupu do mateřské školy, ve věku 3 a 4 let. Obě děti zahrnuté do tohoto výzkumu zvládly svůj nástup do nového kolektivu velmi dobře, jen s počátečním ostychem v prvních týdnech nové životní zkušenosti, avšak bez výraznějších projevů odmítání jako pláč, úzkost, špatné spaní apod.

Gardner i Goleman se v oblasti sociální inteligence shodují v tom, že sociálně zdatný jedinec bude schopen lépe řešit problémy v mezilidských vztazích a také je snadněji urovnávat, nemá problém s řešením konfliktů. Do sociální konfliktů se pochopitelně dostávají i děti z funkčních rodin, avšak všechny jsou svými rodiči vedeni k odpovědnosti za své chování. Jeden příklad za všechny, kdy **Rd2** uvádí, jak její 12letá dcera prostřednictvím sociálních sítí velmi hanlivě napadla svoji spolužačku. Následně ale byla konfrontována s touto spolužačkou a sama měla snahu konflikt řešit, omluvit se a urovnat vztahy mezi oběma dívkami. Podobnou zkušenost a postoj vysvětluje **Rd3:** „*...oni mají v tu chvíli jen pocit ukřivdění, že někdo něco, ale že předtím i oni mohli něco udělat, to neberou, proto když se o tom bavíme, chci dojít k tomu, že nejde jen o ukřivdění, ale na to mají i oni určitý podíl.*“

Nejvýrazněji se však sociální inteligence ve funkčních rodinách projevuje v souladu s názorem Saloveye a Mayera v rodinné adaptaci. Všichni dotazovaní z této skupiny považují rodinu za základ svého života a to nejen rodinu – manžel – děti, ale právě i širší rodinu, rodiče sourozence, bratrance, sestřenice. Všem rodina přináší nesmírné obohacení, radost, pocit štěstí a jistoty v životě. **Rd3** „*Je to pocit, že někam patříš, že se máš na koho obrátit, když potřebuješ, že ty vztahy jsou dobré...*“ **Rd1:**“*Když je to na mou stranu, tedy bráchovi, to se těším hodně, Natálka přijde k bratrancům a sestřenicím, snažíme se, aby byla hodně mezi dětmi... a manžel taky, mají se sestrou moc hezký vztah.*“ **Rd4:**„... *jsem na vztahy, když jsme pohromadě, jsem spokojená.*“

Stejně jako v předešlých kritériích, i v oblasti sociální inteligence se objevují velké rozdíly v její schopnosti a vnímání mezi dysfunkčními a funkčními rodinami.

Členové dysfunkčních rodin nemají obecně řečeno problém s navazováním sociálních kontaktů pouze v rámci svých komunit. Avšak vztahy mimo tyto komunity jsou spíše chápány jako nepřátelské a nežádoucí. Zdá se, jako by je někdy až stmelovalo nepřátelství vůči ostatní lidem, skupinám mimo jejich komunitu. Jak již zaznělo i v oblasti empatie, je v některých skupinách dysfunkčních rodin velká sounáležitost právě v rodině, jako takové. Přesto jednotlivé vztahy v rodině a konflikty jednotlivých členů se nijak neřeší, nechávají se být. Rodina je respektována jako celek, ale nepracuje se vědomě na zkvalitňování, posilování nebo rozvíjení vztahů uvnitř rodiny. K tomu uvádí **SP4:** „*Děti si dělají co chtějí, rodiče nerespektují, o ničem se doma nemluví, nic se neřeší.*“

Časté je také, nastane-li konflikt v rodině, situace se efektivně neřeší, ale děti jsou zatahovány do problému dospělých, rodiče si z nich dětí „vrby“, „kamarády“, jsou využívány proti druhému partnerovi a nechápou, že jsou tím děti stresované a zmatené, což opět ukazuje na narušení emocionalitu ve vztahu rodič – dítě.

V oblasti sociální inteligence jsou snad nejvíce deformovány děti, o nichž hovoří **SP2:** „...*oni něco provedou, přivede je policie, rodiče je zmlátí, seřve - co děláš? Ale policie zavře dveře a rodič řekne – příště se nenech chytit. Ty děti jsou ničené od počátku.*“.

Děti z dysfunkčních rodin mají také problémy právě s navazováním sociálních kontaktů. Opět je tu zřetelná snaha navazovat pouze kontakty v rámci daných komunit, a to i v případě volby základní školy. Děti a rodiče vybírají školu podle toho, kolik dětí

z komunit tam dochází ne podle kvality školy. Velmi problematické jsou pak vztahy právě ve školách. K učitelům se projevuje naprosté nerespektování autorit, nepřipravenost do vyučování, špatné známky, lhostejnost, záškoláctví, které ovšem rodiče nevnímají jako negativní jev, užívání alkoholu a kouření už na základních školách není pro tyto děti ničím mimořádným. **SP4:** „*Neumějí navazovat sociální kontakty, protože je do doma nikdo nenaučil, mají netypické projevy, například agresi, která je pro ně normou nebo nástroj, jak na sebe upozornit*“.

Znovu si i v této sféře emoční inteligence objevuje několikrát zmiňovaný vliv materiální chudoby. Děti ze sociálně slabých a dysfunkčních rodin jsou ale také vyloučeny ze strany svých spolužáků, neboť nemají atributy jako značkové oblečení, nenosí kapesné, nemají nejlepší mobily, notebooky, děti se jim smějí, že smrdí, jsou chudí apod.

Nesmíme však zapomínat, že vždy je to o osobnosti dítěte, člověka. Jsou děti, které pocházejí ze stejného prostředí a umějí si spolužáky získat, navázat přátelské vztahy. **SP1** k tomuto tématu uzavírá: „*Máme tu jednu dívčinu, je ze stejného prostředí a tu mají děti rádi, nemá problémy ve škole. Je to individuální.*“

Na přímý dotaz, zda existuje z pohledu sociálních pracovníků, s nimiž jsem kvalitativní výzkum prováděla, u členů dysfunkčních rodin sociální inteligence, zaznívá jednoznačná odpověď, že jde spíše o naučenou socializaci, naučené chování v konkrétních situacích, zejména v kontaktu s vnějším okolím, než o emoční a sociální inteligenci v jejím přirozeném pojetí.

Provedený výzkum o emoční inteligenci v mezilidských vztazích, zaměřený na porovnání chování a prožívání emocí ve dvou rozdílných skupinách rodin, jsem charakterizovala prostřednictvím pěti stanových kritérií. Dotazování směřovalo vždy na chování, prožívání a emoce v daných situacích, se orientací vždy jen na jedno ze zvolených kritérií. Na základě výše uvedených výsledků, se ukazují značné rozdíly ve vnímání emoční inteligence, jako i v míře jejího zastoupení ve funkčních a dysfunkčních rodinách. Objevují se také drobné odchylky v jednotlivých složkách emoční inteligence nejen v porovnání dvou vybraných skupin, ale i uvnitř skupiny samotné. Některé složky jako například sebeuvědomování, se zejména v dysfunkčních rodinách zdají oslabené více než jiné složky, například sociální inteligence. Nevelké rozdíly v tomto duchu se objevují i ve funkčních rodinách, kdy se za určitých okolností

projeví například oslabenější empatie. Jiné složky jsou naopak posíleny a kompenzují tak ve výsledku emoční inteligenci jako takovou.

Z výzkumu však jednoznačně zaznívá, že ve funkčních rodinách vidíme naplnění, dobrou orientaci a zdravou emocionalitu ve všech kritériích jako sebeuvědomování, zvládnání emocí, motivaci, empatii i sociální komunikaci. Můžeme zde sledovat dobré, zdravé podmínky a vhodné výchovné prostředí pro rozvoj emoční inteligence u dětí v těchto rodinách. Výzkum prokázal, že správný rozvoj emocionality se rodí a rozvíjí jen v úzkém, pevném a souladném vztahu mezi rodičem a dítětem.

Téměř až protikladně se ukazuje vnímání emoční inteligence a podmínky pro její rozvoj v dysfunkčních rodinách. Často patologické prostředí nedovoluje rozvoj zdravé emocionality jednotlivých členů vůči sobě samým, ani vůči sobě navzájem.

V interpretaci výsledků výzkumu nezazněly některé důležité poznatky, neboť nebyly předmětem stanových kritérií, nicméně vyplývají z provedeného výzkumu. Tyto poznatky se týkají například stylu komunikace, zejména schopnost asertivní komunikace, jež je rovněž některými psychology vnímána za součást emoční inteligence projevované právě v interpersonálních vztazích. Ukazuje se, že dysfunkční rodiny nevnímají a nerozlišují jednotlivé složky komunikace jako neverbální projevy, nepoužívají vědomě oční kontakt, komunikace je strohá, plošší. Emoční nerovnováha se ve verbalizovaném projevu prezentuje vulgarismy, apod.

Další jevem, vykazujícím velké rozdíly v porovnávaných skupinách, a to v souvislosti nejen s emoční inteligencí, ale vůbec s procesem socializace člověka, je hra. Z výzkumu se ukazuje, že rodiče z dysfunkčních rodin si nehrají se svými dětmi, netráví s nimi společný čas hrou, činnostmi, tvořivostí. Mnohdy nemají děti ani dostatek hraček, pomůcek a podnětů pro rozvoj všech svých emočních a kognitivních schopností. Rodiče z této skupiny většinou ani nevědí, že by se dětem vůbec měli nějak věnovat. Se svými dětmi neprožívají žádné emoce, které hra přináší, jako napětí, radost, smích apod. I tato absence se zrcadlí v emoční oploštělosti takto vyrůstajících dětí a v nedostatečném rozvoji jejich emoční inteligence.

8 Diskuse

Výsledky provedeného výzkumu jsem se snažila zpracovat i interpretovat co nejlépe a nejobektivněji, stejně tak jsem postupovala i při sběru konkrétních dat. Přesto jsem si vědoma, že se mohly objevit faktory, či skutečnosti, které se do výsledků výzkumu mohly promítnout a ovlivnit jej.

Jedním z takových faktorů mohla být skutečnost, že zatím co v první skupině dotazovaných respondentů jsem své otázky zaměřovala přímo na konkrétní chování, jednání v jednotlivých situacích, tak aby odpovídalo kritériím stanoveným v tomto výzkumu emoční inteligence, ve druhé skupině dotazovaných se přece jen jednalo o „zprostředkované“ odpovědi sociálních pracovníků na chování a jednání v dysfunkčních rodinách.

Také jsem se při zpracování získaných dat musela spolehnout na pravdivost výpovědí oslovených osob. Za jiných okolností bych musela respondenty podrobit delšímu a hlubšímu osobnímu poznávání, jinak jsem nemohla z jediného rozhovoru odhadnout jejich prosociální orientaci. Musela jsem vycházet z předpokladu, že jejich odpovědi jsou skutečné, pravdivé a nikdo z dotazovaných se nesnažil přede mnou své reakce například ve vyhrocené situaci nebo v empatii k dítěti nějak zkreslovat ve svůj prospěch.

Jistým faktorem také mohl být poměrně malý výzkumný vzorek. Při větším počtu dotazovaných osob a tedy při rozsáhlejší výzkumu by se jistě ukázaly ještě větší rozdíly v dalších nuancích emoční inteligence v obou skupinách.

Také se ve výzkumu samotném i v jeho zpracování mohla projevit moje nezkušenost s prováděním kvalitativního výzkumu v oblasti psychologie. Je velmi pravděpodobné, že pokud by se nejednalo o můj první počín tohoto druhu, uměla bych klást více cílené na chování a prožívání, možná lépe vystavěné situace vypovídající o emoční inteligenci a šla více do hloubi problému. Stejně tak obratněji bych postupovala při zpracování a analýze výsledků.

9 Závěr

Emoční inteligence, byť je v psychologii pojmem poměrně mladým, její význam v dnešní době stále stoupá. Ať již se názory v definování EI z pohledů psychologů drobně rozcházejí, či ať již laiky chápána ve své důsledku přínosná pro výkonovou a profesní orientace nebo jako schopnost člověka kvalitních sociálních vztahů na různých úrovních chování a prožívání, je především neopomenutelným faktem, že se míra emoční inteligence dotýká každého z nás a výrazně se podílí na kvalitě života každého jedince.

Emoční inteligence se projevuje právě v interpersonálních vztazích. Je to schopnost člověka jednat s druhými lidmi, navazovat kvalitní mezilidské vztahy osobního i formálního charakteru, schopnost mít pro druhé pochopení, umět se vcítit do jejich potřeb a prožívání, být schopen motivovat sebe i druhé, zvládat své vlastní emoce, být zdatný v komunikaci. Touto základní charakteristikou také odpovídá na otázku, proč v dnešní technologiemi ovládané době, v době krize rodiny a můžeme říci i v době globální krize její význam stoupá. Stále a snad ještě naléhavěji platí, že nejvyšší hodnotou je člověk, jeho schopnost kvalitní orientace ve světě, jeho sociabilita a schopnost přirozeného porozumění i respektu pro druhé.

Emoční inteligence se však může zdravě rozvíjet pouze za předpokladu kvalitních, fungujících vztahů v primární rodině, mezi rodičem a dítětem. Od samého počátku rozvoje osobnosti a procesu socializace se kvalita vztahu rodič - dítě podílí na rozvoji či rigiditě emoční inteligence dítěte.

Stejně tak jako inteligenci dělíme na fluidní a krystalickou, i emoční inteligence je nám na jedné straně vrozená, díky genetickým předpokladům a na straně druhé je její míra v každém jednotlivém člověku zastoupena záměrným rozvojem, výchovou, socializací, tedy naučeným získáváním. Právě rovina naučeného získávání EI je prostorem, kde se otevírají nové možnosti pro působení sociální pedagogiky, a to zejména tam, kde úloha rodiny selhává.

V této souvislosti byl proveden malý psychologický výzkum v oblasti emoční inteligence v interpersonálních vztazích, založený na porovnání výsledků chování a prožívání mezi funkčními a dysfunkčními rodinami. Jeho výsledky korespondují

s teoretickým rámcem, tedy s myšlenkou značných odchylek ve fungování a podpoře zdravého rozvoje emoční inteligence dětí v těchto dvou zvolených skupinách.

Přesto, i když jsou výsledky výzkumu a celé práce postaveny na porovnání chování, emočního prožívání a míry emoční inteligence ve dvou rozdílných skupinách rodin, nemůžeme kategoricky říci, že všichni jedinci v jedné nebo druhé skupině se bez rozdílu chovají tak či onak. Při hlubším zkoumání bychom jistě objevili výjimky na obou stranách těchto porovnávaných skupin, a to ve všech oblastech emoční inteligence. Diferenciaci bychom našli i uvnitř jednotlivých skupin právě s ohledem na inteligenci jednotlivých členů, na jejich základní charakterové vlastnosti, temperament, extroverzi, introverzi i naučené vzorce chování. Východiskem výzkumu práce byl poměrně malý výzkumný vzorek. Kdyby však bylo možné provést tentýž výzkum s větším počtem dotazovaných, jistě by se projevila větší diferenciace v emoční inteligenci právě uvnitř vybraných skupin rodin.

Pevně věřím, že výsledky práce by mohly posloužit zvláště začínajícím sociálním pracovníkům pro lepší orientaci a hlubší pochopení chování a emoční inteligence některých problémových klientů, pocházejících z dysfunkčních rodin. Věřím však, že by mohly být přínosem i pro některé rodiče, například v novém pohledu na význam empatie. V neposlední řadě věřím, že by tyto poznatky mohly být přínosem pro sociální pedagogy ve všech sférách jejich působení.

Resumé

Nosným tématem práce je emoční inteligence v interpersonálních vztazích. Práce je rozdělena na dvě hlavní části. Na část teoretickou a praktickou. V rámci tohoto rozdělení je práce metodicky zpracována do jednotlivých kapitol.

V teoretické části práce je nejprve vymezen pojem emoční inteligence a její definování z pohledu několika významných psychologů. Dále samostatné pilíře, oblasti, jako jsou sebeuvědomování, zvládání emocí, empatie, motivace a také sociální inteligence, jež tvoří součást emoční inteligence právě v umění mezilidských vztahů. Není opomenut ani neuro-biologický základ našeho prožívání a emoce jako takové.

V dalších kapitolách teoretické části je pozornost věnována rodině, jejímu významu ve společnosti, ale i významu výchovy a emocionality v rodině, zejména pak ve vztahu rodič - dítě. Z toho pohledu se jedná o dvě skupiny rodin, a to funkční a dysfunkční.

Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na význam emoční inteligence v sociální pedagogice a jejímu konkrétnímu uplatněním v této pedagogické disciplíně.

Na teoretickou část navazuje část praktická. Zde je nejprve uvedena metodologie počítá při výzkumu. Zvolený kvalitativní výzkum a jeho výsledky jsou pak nosnými pro praktickou část práce. Na základě zjištění z provedených rozhovorů s vybranými respondenty vychází analýza, porovnávání i zhodnocení poznatků o emoční inteligenci v interpersonálních vztazích uvnitř funkčních a dysfunkčních rodin.

Anotace

Práce se zabývá emoční inteligencí v interpersonálních vztazích. Zaměřuje se na emoční inteligenci, její jednotlivé složky a význam v mezilidských vztazích uvnitř jednotlivých rodin. Soustředuje se na vztahy ve funkčních a dysfunkčních rodinách z pohledu emoční inteligence. Jádrem je pak vztah rodiče a dítěte, vzájemné emoční ladění, rodinné prostředí a styl rodinné výchovy, podporující nebo na druhé straně brzdící zdravý rozvoj emoční inteligence jedince.

Annotation

The work deals with the emotional intelligence in interpersonal relationships. It focuses on emotional intelligence, its individual components and the importance of interpersonal relationships within individual families. The work aims on relationships in functional and dysfunctional families in terms of emotional intelligence. The core is the relationship between parent and child, mutual emotions, family environment and parenting style, promoting or on the other hand inhibiting, the development of healthy emotional intelligence of the individual.

Klíčová slova

Emoční inteligence, emoce, motivace, empatie, zvládání emocí, sebeuvědomování, vztah rodič – dítě, interpersonální, mezilidské vztahy, emoční ladění, rodina, funkční a dysfunkční rodina, výchova.

Keywords

Emotional intelligence, emotions, motivation, empathy, managing emotions, self-awareness, the relationship of parent – child, interpersonal relationships, family, functional and dysfunctional family, upbringing.

Seznam literatury

Monografie

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-822-9

DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Avicenum, zdravotnické nakladatelství n.p., 1. vydání. Praha 1986. ISBN 08-040-86

FROMM, E. *Umění milovat*. Český klub, nakladatelství Josefa Šimona. Praha. 1999. ISBN 80-85637-26-X

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: (proč může být emoční inteligence důležitější, než IQ)*. Columbus s.r.o. Praha 1997. ISBN 80-85928-48-5

GOLEMAN, T. B. *Emoční alchymie*. Vydalo: Columbus, spol. S r.o., Praha 2001, ISBN 80-7249-093-1

KANITZ von A.. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Grada Publishing, a. s. Praha 2008. ISBN 978-80-247-2582-6

KRAUS, B. POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk- prostředí - výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Paido, edice pedagogické literatury. Brno 2001. ISBN 80-7315-004-2

KRAUS, B. SÝKORA, P. *Sociální pedagogika I*. Brno: IMS 2009

LAWRENCE E., SHAPIRO. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, Portál s.r.o. Praha 1998. ISBN 80-7178-238-6

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Sociologické nakladatelství (SLON), 3. vydání. Praha 2003. ISBN 80-86429-19-9

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4

NAKONEČNÝ, M. *Emoce a motivace*. Státní pedagogické nakladatelství n. p. 1. vydání. Praha 1973. ISBN 17-306-73

PREKOP J: *Jak být dobrým rodičem. krůpěje výchovných moudrostí*. GRADA Publishing a.s. 1. vydání. Praha 2001. ISBN 80-247-9063-7

PREKOP J. *Empatie - Vcítění v každodenním životě*, GRADA Publishing, a.s. 1. vydání. Praha 2004. ISBN 80-247-0672-5

SCHULZE, RALF, et al. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Portál s.r.o. Praha 2007. ISBN 978-80-7367-229-4

SLAMĚNÍK I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Grada Publishing a.s. Praha. 2011. ISBN 978-80-247-3311-1

STUHLÍKOVÁ I. *Základy psychologie emocí*. Portál s.r.o., Praha 2007, ISBN 978-80-7367-282-9

ŠVANCARA, J. *Emoce, motivace, volní procesy*. Brno: J.E: Turkyně, 3. vydání. Brno 1979. ISBN 17-108-79

VÍZDAL F. *Základy psychologie*, Brno: IMS 2008.

VÍZDAL, F. *Sociální psychologie*. Brno: IMS, 2009

ZÁŠKODNÁ H., MALČÁK Z. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Triton, Praha 2009. ISBN 978-80-7387-306-6

Internetový zdroj:

<http://ei.czechian.net/webs/ei/msc.php>